FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SISAL

anpae

ORGANIZADORES:
Maria Couto Cunha
Luzinete Barbosa Lyrio
João Danilo Batista de Oliveira

Maria Couto Cunha, Luzinete Barbosa Lyrio e

João Danilo Batista de Oliveira (Orgs)

FORMAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO

NO TERRITÓRIO DO SISAL

Editora Anpae

2026

Dados internacionais de catalogação da publicação (CIP)

C972f

Formação, participação e avaliação dos planos de educação no Território do Sisal [livro eletrônico] / organização de Maria Couto Cunha, Luzinete Barbosa Lyrio e João Danilo Batista de Oliveira. –:Editora Anpae, Brasília, DF, 2026.

401 p.: il.
Modo de acesso: Web.
ISBN: 978-65-87561-74-5

1. Política educacional – Brasil. 2. Planos de educação. 3. Gestão educacional. 4.
Participação social. 5. Avaliação educacional. I. Cunha, Maria Couto. II. Lyrio, Luzinete Barbosa. II. Oliveira, João Danilo Batista de. III. Título.

CDD379.81 CDU 37.014.5(81)

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
Presidente: Luiz Fernandes Dourado

Vice-presidentes
Maria Couto Cunha (Nordeste)
Cristiane Machado (Sudeste)
Maria Silvia Cristofoli (Sul)
Rosilene Lagares (Nordeste)
Marilda de Oliveira Costa (Centro-Oeste)

Diretores
Diretor Executivo
Romilson Martins Siqueira

Diretora Secretária
Vera Bazzo

Diretora Financeira
Karine Nunes de Moraes

Diretor de Pesquisa
João Ferreira de Oliveira

Diretor de Intercâmbio Institucional
Walisson Maurício de Pinho Araújo

Diretora de Formação e Desenvolvimento
Maria Vieira Silva

Diretora de Cooperação Internacional
Janete Maria Lins de Azevedo

Diretora de Publicações
Maria Angélica Pedra Minhoto

Diretoria de Projetos Especiais
Alberto Damasceno

Diretoria de Educação e Diversidade
Nilma Lino Gomes

Diretoria de Gestão e Financiamento
Andréa Barbosa Gouveia

Diretoria de Gestão e Avaliação
Sandra Zákia Sousa

Diretoria de Educação em Direitos Humanos
Itamar Mendes da Silva

Planejamento gráfico e diagramação

Carlos Alexandre Lapa de Aguiar – carlosaguiar48@gmail.com

Capa: Clara Lima de Jesus Souza.

Revisão: Laryssa Fazolo Couto

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação Centro de Educação da Universidade Nacional de Brasília, Asa Norte s/n, Brasília, DF, Brasil, CEP 70.310 - 500 Nossa página na Web: www.anpae.org.br

Todos os textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e refletem suas opiniões e não as da ANPAE ou de sua Direção

Distribuição Gratuita

“A educação faz-se necessária para que a democracia não seja apenas uma forma de governo, mas uma forma de vida”.

Anísio Teixeira

PREFÁCIO

Formação, participação e avaliação dos planos municipais de educação no território do Sisal: uma experiência bem-sucedida

Uma verdadeira radiografia da educação no Território do Sisal[1]: é o que você tem em mãos ao debruçar sobre o material organizado pelas Anpaeanas Maria Couto Cunha e Luzinete Barbosa Lyrio e pelo Anpeano João Danilo Batista de Oliveira. Além de reunir análises sobre os Planos Municipais de Educação (PMEs) das secretarias que compõem esse território, o trabalho permite compreender, de forma abrangente, articulada e sistêmica, as políticas educacionais em suas múltiplas dimensões, tensões, limites e possibilidades. Ao iluminar dinâmicas concretas da gestão educacional, das condições de oferta da educação e das desigualdades socioeducacionais, a obra transforma o território em uma importante chave de leitura da educação brasileira contemporânea.

Ao longo da leitura, evidencia-se o esforço coletivo de construção de um conhecimento comprometido não apenas com a análise crítica das políticas públicas educacionais, mas também com os desafios concretos enfrentados pelas redes municipais de ensino e suas instituições escolares. Trata-se de uma obra que dialoga diretamente com a academia, com profissionais da educação, estudantes e pesquisadoras/es do campo das políticas educacionais e com todos aqueles que reconhecem a educação pública como dimensão estratégica para a construção democrática do país.

É, portanto, com imensa satisfação que escrevo o prefácio desta publicação, reconhecendo a relevância de um trabalho que alia rigor analítico, compromisso político com a educação pública e sensibilidade para compreender as especificidades territoriais. A obra parte da compreensão de que a política educacional constitui um campo de disputas, mediações e materializações de projetos societários, no qual o planejamento educacional se afirma como instrumento estratégico de coordenação

---

1 Composto pelos seguintes municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santa Luz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

federativa, garantia do direito à educação e enfrentamento das desigualdades sociais e regionais.

Nessa perspectiva, os PMEs são analisados à luz do federalismo educacional brasileiro e do regime de colaboração entre os entes federados, dimensão essencial para a efetivação das políticas públicas educacionais. As análises desenvolvidas demonstram que a implementação das políticas não ocorre de forma homogênea ou linear, mas é atravessada pelo financiamento, pela coordenação federativa, pelas capacidades institucionais dos municípios, pelas condições concretas das redes de ensino e pelas formas como tais políticas chegam — ou deixam de chegar — ao cotidiano das escolas.

É nesse contexto que ganha relevância a iniciativa do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) e de membros da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no Estado, ao assumirem o desafio de constituir o Observatório de Indicadores do Território do Sisal, voltado ao acompanhamento e à análise das políticas educacionais no território, em parceria com o Núcleo Territorial de Educação vinculado à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). A experiência reafirma a centralidade da gestão democrática como princípio constitucional e como prática política fundada na participação social qualificada, no diálogo institucional e no fortalecimento do controle social das políticas públicas.

A presença da ANPAE nessa trajetória confere densidade científica, acadêmica e política à iniciativa. Pela atuação de dirigentes e pesquisadoras/es vinculadas/os à entidade e pela participação de associadas/os, que integram o Observatório e contribuem diretamente para esta coletânea, percebe-se a continuidade de uma tradição histórica comprometida com a defesa da educação pública, democrática, inclusiva e socialmente referenciada. A publicação da obra pela editora da própria ANPAE reforça esse vínculo entre produção do conhecimento, incidência política e compromisso com a transformação social.

A gênese deste trabalho encontra-se profundamente vinculada às demandas da própria comunidade educacional do Território do Sisal. No contexto das Conferências Municipais e Territoriais de Educação, preparatórias para a Conferência Estadual de Educação da Bahia e para a Conferência Nacional Extraordinária de Educação de 2024, lideranças locais impulsionaram o debate público e mobilizaram diferentes atores em torno da necessidade de fortalecer os processos de

monitoramento e avaliação das políticas educacionais. Desse movimento, resultou a elaboração da Carta da Educação do Território do Sisal[2], documento construído coletivamente e apresentado nesta obra, no qual se expressam diagnósticos, reivindicações e proposições para a educação nesse local.

Foi precisamente desse processo de mobilização social que emergiu a proposta de criação do Observatório de Indicadores do Território do Sisal, concebido como instrumento permanente de acompanhamento, monitoramento e análise das políticas educacionais. Ele nasce, portanto, como resposta concreta a demandas construídas no próprio território, reafirmando o papel da participação social na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas.

Para o FEEBA a experiência também assumiu caráter estratégico e formativo, constituindo-se como ação piloto voltada ao fortalecimento da atuação junto aos municípios baianos, aos fóruns municipais de educação e aos processos de monitoramento dos planos decenais. Ao consolidar espaços de participação e deliberação coletiva, a iniciativa fortalece práticas democráticas de gestão e amplia a capacidade institucional dos territórios para refletir criticamente sobre suas realidades educacionais.

O desenvolvimento das atividades pautou-se na constituição de uma equipe formada de maneira democrática, ampla e interinstitucional, envolvendo universidades, Tribunal de Contas do Estado, conselhos de educação, equipes técnicas das secretarias municipais, especialistas de várias temáticas no campo educacional e profissionais diretamente implicados na elaboração e no monitoramento dos PMEs. Tal composição permitiu reunir diferentes perspectivas analíticas e experiências institucionais, fortalecendo processos de formação política e construção coletiva de capacidades técnicas no território.

A metodologia adotada articulou rodas de conversa, entrevistas, análise documental, aplicação de formulários e levantamento de indicadores educacionais com base em fontes oficiais. Entretanto, sua maior potência esteve na capacidade de aproximar os dados estatísticos das experiências concretas vividas nas escolas e nas redes de ensino e seus desdobramentos no processo de monitoramento e avaliação. Mais do que produzir diagnósticos quantitativos, o trabalho permitiu compreender

2 Anexa ao primeiro artigo desta coletânea.

como as políticas públicas se materializam no cotidiano escolar, como incidem sobre as condições de trabalho dos profissionais da educação, sobre os processos de gestão e sobre as trajetórias educacionais dos estudantes.

Ao integrar dimensões quantitativas e qualitativas, a experiência possibilitou revelar aspectos que frequentemente escapam às análises centradas exclusivamente em indicadores. Os dados passaram a dialogar com as narrativas dos sujeitos, com os desafios enfrentados pelas escolas e com as desigualdades que atravessam os diferentes contextos municipais. O fator humano, nesse sentido, assume centralidade analítica, evidenciando que a efetividade das políticas educacionais depende das condições concretas de trabalho, da valorização profissional, das capacidades de gestão e das relações construídas no interior das comunidades escolares e sistemas.

Nesse percurso, torna-se evidente que a riqueza da experiência não se esgota na produção de um diagnóstico robusto da educação no território ou na organização desta coletânea. O trabalho permitiu avaliar uma década de políticas educacionais, considerando os ciclos articulados do Plano Nacional de Educação (2014–2024), do Plano Estadual de Educação (PEE) da Bahia (2016–2026) e dos PMEs (2015–2025), ao mesmo tempo em que estabelece uma importante linha de base para a proposição democrática dos novos planos municipais de educação.

Destaca-se, ainda, o caráter formativo da experiência vivenciada ao longo das atividades do Observatório. O processo fortaleceu a formação técnica, política, ética e humana dos sujeitos envolvidos e ampliou a capacidade do próprio território e de sua comunidade em conhecer, criticamente, sobre sua realidade educacional, reivindicar direitos, formular proposições e participar ativamente da materialização e do aprimoramento das políticas públicas.

A experiência também contribui para identificar políticas que demonstram efetividade concreta nos territórios, bem como para problematizar ações que, embora mobilizem recursos e estruturas institucionais relevantes, produzem impactos limitados sobre questões estruturais da educação. Nesse sentido, o Observatório consolida-se como ferramenta importante para o fortalecimento de políticas comprometidas com a qualidade socialmente referenciada da educação e com a redução das desigualdades socioeducacionais.

Iniciado em 2023, o trabalho foi desenvolvido em colaboração com as coordenações responsáveis pelo monitoramento dos PMEs nos municípios do território, envolvendo o cálculo, a análise crítica e a socialização de indicadores educacionais em encontros formativos realizados ao longo de 2024. A continuidade da iniciativa, com o aprofundamento das análises e a produção de artigos por profissionais da educação do próprio território, confere ainda maior densidade às interpretações, visto que solidamente embasadas em evidências e experiências no cotidiano escolar e na gestão educacional.

Os textos desta coletânea expressam uma confluência de análises e proposições voltadas ao enfrentamento dos principais desafios identificados na educação da região. São abordadas temáticas estruturantes, como financiamento da educação, gestão democrática e valorização dos profissionais da educação, compreendida em suas múltiplas dimensões: formação, acesso às redes públicas por concurso, carreira, piso salarial, condições de trabalho e reconhecimento profissional.

Na sequência, os artigos analisam diferentes etapas e modalidades da educação básica, articulando dados empíricos, reflexão teórica e experiências construídas no chão da escola. Essa aproximação entre análise acadêmica e realidade concreta confere consistência, legitimidade e forte compromisso social às interpretações apresentadas.

Por fim, iniciativas como a do Observatório de Indicadores do Território do Sisal demonstram a potência de experiências territoriais capazes de colocar uma verdadeira “lupa” sobre a realidade educacional. Ao focalizar um território específico, torna-se possível compreender, com maior precisão, como se materializam as políticas públicas, como se reproduzem desigualdades e assimetrias sociais e quais possibilidades emergem da ação coletiva e da participação social.

Mais do que produzir diagnósticos situados, a experiência revela como o território pode se constituir em potente chave analítica para compreender a política educacional em suas múltiplas escalas, evidenciando como o local dialoga com o nacional e como as grandes diretrizes das políticas públicas assumem formas concretas, diferenciadas e, muitas vezes, contraditórias nos diferentes contextos.

Nesse sentido, a obra convida a leitora e o leitor não apenas a conhecer dados, análises e percursos metodológicos produzidos no contexto do Território do Sisal, mas

também a reconhecer, nessa experiência, uma possibilidade metodológica e política capaz de inspirar outras iniciativas em diferentes territórios da Bahia e do Brasil.

Em um contexto marcado pela aprovação da Lei Complementar nº 220, de 31 de outubro de 2025, e pela sanção do novo Plano Nacional de Educação, Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, esta obra apresenta-se como leitura necessária e instigante, especialmente por evidenciar caminhos possíveis de articulação entre participação social, produção de conhecimento e formulação de políticas públicas educacionais.

Espera-se, assim, que esta publicação contribua como fonte de reflexão, inspiração e fortalecimento das políticas educacionais, reafirmando o compromisso com a garantia do direito à educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade socialmente referenciada, entendida não apenas como acesso à escola, mas como condição efetiva de permanência, aprendizagem significativa, formação humana e promoção da justiça social.

Luiz Fernandes Dourado
Presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)
Maio, 2026

APRESENTAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Apresentamos a seguir os caminhos trilhados pelo Observatório de Indicadores Educacionais, criado pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) e implementado, inicialmente, no Território do Sisal/Bahia.

A discussão sobre a importância do planejamento educacional no Brasil iniciou-se nos anos de 1930 com o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que defendia a necessidade da elaboração de um plano para solucionar os problemas existentes na educação do país. Esse debate se estendeu ao longo das décadas, sendo assegurado na Constituição Federal de 1988 (CF/1988), que determinou em seu texto a necessidade de criação do Plano Nacional de Educação (PNE), tendo a participação da sociedade civil na formulação das políticas públicas e na elaboração das leis orçamentárias.

Conforme o Art. 214 da Constituição Federal de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, especialmente com o acréscimo do inciso VI, o Plano Nacional de Educação (PNE) tem por finalidade articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Para tanto, devem definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias que assegurem a manutenção e o desenvolvimento do ensino por meio de ações integradas dos diferentes entes federativos.

Embora o Sistema Nacional de Educação ainda não estivesse institucionalizado à época da aprovação do PNE 2014–2024, a Lei nº 13.005/2014, que o instituiu, estabeleceu em seu Art. 8º que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deveriam elaborar seus respectivos planos de educação ou adequar aqueles já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no referido PNE.

A partir de 2015, os entes federados passaram a elaborar ou adequar os seus planos, numa mobilização importante liderada pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do Ministério da Educação (MEC). Os Planos Municipais de Educação (PMEs) passam a constituir-se como principal política de planejamento

educacional dos municípios. O Art. 3º da lei que aprovou o PNE fixa que os sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios deveriam criar mecanismos para o acompanhamento local da consecução das metas do PNE e dos respectivos planos previstos do Art. 8º. Tais determinações fizeram com que os entes federados tivessem de desenvolver processos de monitoramento e avaliação periódica sobre o andamento das metas e estratégias de seus planos.

Em face da finalização da década, o PME (2015/2025) tornou-se imprescindível para a avaliação do alcance de suas metas em âmbito local e para a elaboração de diagnósticos da realidade educacional que possam subsidiar a elaboração dos novos planos. Nesse período, especificamente no ano de 2023, o estado da Bahia vivia uma efervescência na política educacional com a realização das conferências municipais e territoriais extraordinárias de educação, em preparação para a Conferência Nacional Extraordinária de Educação. O evento teve grande repercussão nacional e promoveu ampla discussão sobre os principais problemas da educação do país, que culminou na edição e publicação de um documento final que representou a visão da sociedade civil organizada sobre as novas políticas que deveriam ser implementadas no setor educacional nos próximos planos educacionais, de modo a minorar os problemas essenciais detectados nos debates ocorridos nesse certame.

A mobilização na Bahia nesse contexto para contribuir para a Conferência Nacional significou a realização de 400 conferências municipais e territoriais, culminando na Conferências Estaduais de Educação (COEED) realizada em dezembro/2023, que reuniu cerca de 1.877 participantes, entre educadores e especialistas dos 417 municípios, incluindo uma etapa *on-line* nos dias 20 e 21 de outubro, e uma presencial nos dias 4 e 5 de dezembro desse mesmo ano.

O Território de Identidade[3] do Sisal, que compõe vinte municípios do Estado, promoveu vinte conferências municipais e um conferência territorial, discutindo os principais problemas da educação e elaborando proposições a serem incorporadas no documento final da conferência estadual.

---

3 Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da política de desenvolvimento territorial do estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (Cedeter) e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (Codeters).

Após a mobilização para a Conferência Territorial de Educação do Sisal, o Núcleo Territorial de Educação (NTE 04), unidade regional da Secretaria de Educação do Estado, que abrange esses vinte municípios, em articulação com membros do Fórum Estadual da Educação da Bahia (FEEBA), resolve realizar um diagnóstico educacional da região de modo a verificar os resultados dos planos educacionais dos municípios ao final da sua vigência e auxiliar as equipes de monitoramento na elaboração de relatórios de acompanhamento e avaliação final da década do PME.

Motivado por essa ideia e com a expectativa de experimentar formas de auxiliar os municípios para a nova tarefa de elaboração de novos planos, o FEEBA cria um Observatório de Indicadores experimental para concretizar uma proposta de assessoramento a municípios nessa intenção. Inicia-se, então, uma pesquisa-piloto com condições de avaliar a gestão dos PMEs e auxiliar os municípios na elaboração dos seus planos, nesse recorte geográfico do estado da Bahia.

Com uma pequena equipe formada — a qual trabalhou durante o ano de 2024 — por técnicos do NTE, membros do FEEBA, dentre eles associados da ANPAE, procedeu-se ao planejamento da ação com os seguintes objetivos: 1. Verificar o alcance das metas dos Planos Municipais de Educação dos 20 (vinte) municípios do Território do Sisal; 2. Identificar os principais desafios enfrentados pelas equipes municipais para a realização do monitoramento e avaliação dos PMEs no contexto local; 3. Sistematizar e analisar os indicadores utilizados e buscar calcular indicadores alternativos de forma desagregada no nível dos municípios; 5. Disponibilizar os dados da pesquisa para os municípios do Território, por meio de um Observatório Virtual, para servir de instrumento de gestão e planejamento para os novos planos.

As expectativas da equipe giravam em tornos dos seguintes pontos:

> ⇒ O aperfeiçoamento do processo de elaboração e monitoramento de planos municipais de educação no Estado da Bahia, a partir dessa experiência;
>
> ⇒ A percepção de que os planos devem espelhar em suas metas a realidade municipal, em sintonia com as metas dos planos nacional e estadual;
>
> ⇒ Contribuição para a melhoria da qualidade da gestão das políticas públicas articulada às peças orçamentárias municipais, com garantia do monitoramento e controle social dos órgãos públicos e da população.

Em termos metodológicos, a pesquisa insere-se no paradigma crítico, de natureza implicada, configurando-se como um estudo empírico e exploratório, com

predominância de indicadores quantitativos, posteriormente submetidos à análise e interpretação. Para viabilizar o estudo, foram adotados os seguintes procedimentos: pesquisa documental, realização de entrevistas, Rodas de Conversa e aplicação de formulários. A investigação contou com a colaboração efetiva dos vinte coordenadores das Equipes Técnicas de Monitoramento e Avaliação (ETMA) dos Planos Municipais, além de técnicos das secretarias municipais de educação e do NTE. Os resultados foram organizados e apresentados por meio de tabelas, quadros e gráficos, seguidos de análises e interpretações fundamentadas na metodologia de análise do discurso.

As primeiras atividades da equipe do Observatório foram: análise documental dos Relatórios de Monitoramento dos PMEs; levantamento de dados sobre a experiência da elaboração e monitoramento dos planos entre os coordenadores das ETMA a partir da aplicação de formulários; realização da primeira Roda de Conversa com os coordenadores das ETMA, para aproximação dos colaboradores, apresentação da proposta para angariar o apoio para a realização da pesquisa. Tais atividades visavam verificar: a) o contexto histórico e político de elaboração dos PMEs; b) os critérios para a definição de metas e estratégias dos planos elaborados; c) o processo vivenciado para o monitoramento, acompanhamento e avaliação, a partir das orientações recebidas; d) o nível de participação de órgãos colegiados e da população no controle social, fiscalização e avaliação do cumprimento das metas e estratégias dos planos.

A equipe do Observatório analisou os resultados dessas atividades e chegou a alguns resultados:

1. **Quanto ao contexto histórico e político de elaboração dos PMEs**

⇒ Dificuldade das equipes técnicas na elaboração de diagnósticos iniciais a partir de fontes oficiais para a elaboração dos planos em um curto período de tempo;

⇒ Carência de ajuda externa para desenvolver os trabalhos no momento da elaboração.

2. Quanto aos critérios para a definição de metas e estratégias:

⇒ Definição das metas e estratégias tendo como referência, basicamente, as metas e estratégias do PNE;

⇒ Falta de alinhamento da maioria das metas e estratégias à realidade educacional dos municípios.

3. No que se refere ao monitoramento, acompanhamento e avaliação do PME realizados pelas equipes

⇒ Falta de orientações mais específicas e de formação continuada para a equipe de monitoramento;

⇒ Equipe reduzida da Coordenação de Projetos Especiais (COPE) da Secretaria de Educação do Estado, o que limitava a orientação aos municípios;

⇒ Indisponibilidade de informações estatísticas para os indicadores estabelecidos para monitoramento das metas em nível municipal;

⇒ Desarticulação das equipes causada pelas mudanças na gestão municipal, especialmente logo após as eleições para os dirigentes municipais, produzindo descontinuidade no processo de monitoramento;

⇒ Baixa participação dos representantes das instituições e movimentos sociais locais, ocasionando sobrecarga de trabalho para os representantes das secretarias municipais;

⇒ Por não contarem com dados desagregados no nível dos municípios, as equipes se valiam de uma multiplicidade de fontes, muitas delas de forma indefinida e, às vezes, equivocada, pois os municípios não dispunham de banco de dados municipais para análise mais precisa dos indicadores;

⇒ Esvaziamento das equipes, causado pela desmotivação, dados os desafios para cumprirem as tarefas;

⇒ Falta de articulação entre pessoas e órgãos da gestão pública, principalmente com relação aos setores de contabilidade e finanças dos órgãos centrais da administração.

4. No que concerne ao nível de participação dos órgãos colegiados e da população no controle social e fiscalização do cumprimento das metas

⇒ Pouca participação das entidades que compõem os Fóruns Municipais de Educação (FME) e das Câmaras de Vereadores no processo de monitoramento;

⇒ Limitada participação da comunidade e dos órgãos de governo na consideração do PME a elaboração das peças orçamentárias e no controle social dos resultados.

A equipe do Observatório refletiu sobre as conclusões dessas atividades iniciais e promoveu uma Roda de Conversa com os coordenadores das ETMAs para mostrar os resultados, aproximando ainda mais das equipes locais e apresentar um plano de trabalho que atendesse a algumas das dificuldades sentidas pelas equipes tanto na elaboração dos planos como no seu monitoramento. Assim, propôs selecionar dados em fontes oficiais que dessem conta de realizar os cálculos de indicadores conforme as metas, coletar os indicadores já calculados e publicados nas plataformas do Inep, pesquisar outros indicadores já calculados pelo Inep e que não constavam no rol dos indicadores recomentados para o monitoramento dos planos e utilizá-los como indicadores alternativos, com especial atenção para os dados desagregados por município, que ajudasse a diagnosticar a situação do municípios

em termos do atendimento educacional, conforme as políticas estabelecidas nos planos. No que diz respeito ao aspecto temporal, os dados coletados e os indicadores publicados tiveram como referência os anos de 2015 (quando os planos municipais estavam sendo elaborados e aprovados) e 2023, conforme a disponibilidade das informações estatísticas publicadas.

A equipe central do Observatório, ao selecionar os indicadores, partiu para os cálculos, tendo como parâmetro de organização algumas dimensões da política educacional brasileira, com isso agrupando os indicadores conforme a seguinte classificação:1) Acesso à Educação Básica; 2) Qualidade e equidade da Educação Básica; 3) Condições da oferta de ensino; 4) Modalidades da Educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Especial; 5) Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; 6) Educação Superior; 7) Educação Profissional e Tecnológica; 8) Gestão democrática; e 9) Financiamento da Educação.

Além dos dados quantitativos, a equipe do Observatório considerou, para cada dimensão, indicadores qualitativos resultantes da aplicação de um formulário via Google aplicado aos coordenadores das ETMAs com a colaboração das secretarias de educação, para averiguar como as políticas educacionais, considerando tais dimensões, estariam sendo implantadas no município, o que levaria a verificar de que forma as metas dos planos estavam sendo implementadas pela gestão da educação municipal. Esses indicadores qualitativos foram considerados pela equipe do Observatório como “Estratégias de implementação no município das políticas constantes nos planos”.

Foram os seguintes os indicadores considerados por dimensão, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 — Dimensões e Indicadores

DIMENSÕES	**INDICADORES**
1 - Acesso à Educação Básica	1. Taxas de atendimento por etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; 2. Percentual de alunos e de escolas com a instalação da jornada escolar em tempo integral; 3. Estratégias dos sistemas de ensino para ampliar o acesso à demanda.

2 - Qualidade do Ensino	1. Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb); 2. Nível de Proficiência da alfabetização até o final do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental, conforme Sistema Baiano de Avaliação da Educação; 3. Taxa de distorção idade/série no ensino fundamental e no ensino médio; 4. Estratégias do sistema de ensino para melhorar a qualidade do ensino.
3 - Condição da Oferta do Ensino	1. Média de alunos por turma; 2. Média de horas-aula diárias; 3. Indicadores que revelam a situação de infraestrutura física das escolas: percentual das unidades escolares, conforme espaços e setores imprescindíveis para o processo de ensino, equipamentos, dependências físicas, acessibilidade, com dados capturados nos microdados do Educacenso; 4. Complexidade da gestão: Percentual de escolas de acordo com o porte, número de turnos, de etapas, classificadas em seis níveis, conforme os cálculos do Inep; 5. Estratégias do sistema de ensino para melhorar as condições das escolas para um ensino de qualidade.
4 - Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	1. Percentual da população de 15 anos e mais por grau de instrução com identificação da demanda potencial da EJA; 2. Percentual da matrícula de EJA em relação à população de 15 anos e mais sem o ensino fundamental e médio completos; 3. Número de turmas da EJA desativadas por ano; 4. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais; 5. Matrículas da EJA por ano, série de anos 2015 a 2023, segundo etapa da educação básica; 6. Matrícula da EJA por localização (urbano e rural); 7. Matrícula da EJA por faixas etárias; 8. Estratégias do sistema de ensino para ampliar a oferta da EJA no município.

5 - Modalidade da Educação Especial	1. Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e altas habilidade ou superdotação; 2. Percentual de matrículas da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE); 3. Matrícula do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental, relacionada com a matrícula total desta etapa nos municípios do Território do Sisal; 4. Matrícula da Educação Especial do Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos nos municípios do Território do Sisal; 5. Estratégias do sistema de ensino para atender ao público-alvo da Educação Especial no município.
6 – Educação do Campo	1. Indicadores que revelam a situação de infraestrutura física das escolas: Percentual das unidades escolares, conforme espaços e setores imprescindíveis para o processo de ensino, equipamentos, dependências físicas, acessibilidade, com dados capturados nos microdados do Educacenso; 2. Percentual de turmas fechadas no espaço rural; 3. Matrículas em escolas indígenas, quilombolas, de assentamento existentes no município; 4. Estratégias dos sistemas de ensino para atender aos estudantes do campo.
	1. Percentual de professores conforme adequação entre a formação e a área de atuação; 2. Número de professores por escolaridade e formação acadêmica; 3. Número e percentual de professores por situação funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo;

7 - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação	4. Percentual de professores que fizeram formação continuada com programas oficiais; 5. Percentual de professores que fizeram formação continuada via outras entidades; 6. Cumprimento ou não do piso salarial nacional; 7. Percentual de professores efetivos, ingressos por concurso; 8. Percentual dos demais profissionais da educação efetivos ingressos por concurso; 9. Percentual de professores conforme o indicador publicado pelo Inep sobre o Esforço Docente; 10. Estratégias das secretarias para garantir melhores condições funcionais aos profissionais.
8 - Educação Superior	1. Taxas brutas e líquidas de matrícula na graduação; 2. Expansão da matrícula de graduação, por dependência administrativa; 3. Estratégias das secretarias em apoio aos estudantes de nível superior e fortalecimento da integração entre os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES).
9 - Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	1. Expansão da matrícula em EPT nível médio; 2. Expansão da matrícula em EPT do segmento público; 3. Matrícula nos outros segmentos da educação profissional, por dependência administrativa; 4. Estratégias das secretarias para proporcionar ou apoiar educação profissional aos jovens na formação para o trabalho.
10 - Gestão Democrática da Educação	1. Número de municípios de acordo com critérios de provimento do cargo de diretor escolar (eleições, indicação, formação ou combinados); 2. Número de municípios conforme existência de escolas com conselhos escolares e sistemática de reuniões (mensal, semestral, etc.); 3. Número de municípios conforme escolas onde existem grêmios estudantis e sistemáticas de reuniões realizadas; 4. Número de municípios conforme existência de fórum municipal de educação;

	5. Número de municípios de acordo com a existência de infraestrutura para os conselhos e fóruns de educação; 6. Número de municípios de acordo com a existência de formação para os conselheiros da área educacional do município (Educação, Alimentação, Fundeb).
11 - Financiamento da Educação	1. Previsão dos recursos em educação no orçamento municipal; 2. Receitas e Despesas em educação no município; 3. Complementação da União recebida pelos municípios (VAAR/VAAT); 4. Outras transferências constitucionais da União e do Estado recebidas pelo município (QSE, PNAE, PNATE, PETE); 5. Informações sobre Programas existentes de iniciativa da União e ações do PAC; 6. Recursos do PDDE recebidos, aplicados e devolvidos pelos municípios

Fonte: Elaboração própria

Concluídos os cálculos, a equipe do Observatório promoveu uma terceira Roda de Conversa, em dezembro de 2024, dessa vez em formato presencial, no município de Valente, com o apoio do NTE 4. O encontro teve como objetivo apresentar os resultados do trabalho desenvolvido até aquele momento, já em fase de conclusão. Estiveram presentes os coordenadores das ETMAs dos PMEs, além de técnicos e servidores das secretarias municipais de educação. O evento constituiu-se como uma oportunidade singular para o fortalecimento das relações institucionais e para a troca de experiências. Após a exposição dos resultados, os participantes se identificaram e compartilharam suas vivências e reflexões sobre os diferentes temas abordados, enriquecendo o debate e ampliando as possibilidades de análise coletiva.

Após a conclusão dos trabalhos, a equipe do Observatório disponibilizou os resultados em um *drive* virtual[4], possibilitando que coordenadores e técnicos envolvidos na experiência se apropriassem do material para a elaboração de relatórios de monitoramento dos PMEs e, futuramente, para a construção de documentos de

4 Espaço de armazenamento na nuvem.

planejamento. Com o objetivo de potencializar o uso desses resultados, a equipe do Observatório de Indicadores deu continuidade ao trabalho por meio da elaboração de textos interpretativos mais aprofundados sobre o material produzido. Esse processo contou com a autoria e coautoria de profissionais do Território, fortalecendo o caráter colaborativo da iniciativa. O conjunto da produção poderá servir de referência para o desenvolvimento de diagnósticos educacionais em outras regiões, especialmente no contexto de elaboração de planos e de seus respectivos processos de monitoramento. De fato, outros territórios têm buscado essa experiência como referência para a constituição de seus próprios Observatórios, muitos deles em parceria com profissionais de universidades locais. Por fim, o trabalho consolidou-se neste *e-book*, que reúne dezesseis textos referentes às nove dimensões analisadas, além das informações oriundas do formulário aplicado. Com esses caminhos trilhados produzimos os textos que apresentamos nesta obra.

Salvador, 20 de maio de 2026

A Equipe do Observatório do Território do Sisal

SUMÁRIO

SUMÁRIO

1 O CENÁRIO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL-BAHIA E OS SEUS DESAFIOS PARA A MELHORIA DO SETOR EDUCAÇÃO **29**

Maura da Silva Miranda
Moacir Freitas Borges

2 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL **48**

Maria Aparecida Silva de Menezes
Maura da Silva Miranda
Marcos Fellipe Costa Marques

3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL-BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS **77**

Delzuíta Santana de Lima
Eronize Lima Souza
Gilvânia da Conceição Nascimento
Gregório Luís de Jesus
Ione Sousa de Matos
Jeane Rufina de Souza Silva

4 FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA **102**

João Danilo Oliveira Batista
Anderson Passos dos Santos
Crisângela Gardênia Cordeiro de Oliveira

5 EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO DO SISAL: AVANÇOS, DESIGUALDADES E URGÊNCIAS PARA A PRÓXIMA DÉCADA **125**

Ione Sousa de Matos
Delzuíta Santana de Lima
Maria das Graças Gomes Conceição
Efigênia Dias Rios Mota

6 ENSINO FUNDAMENTAL NO TERRITÓRIO DO SISAL-BA: DA UNIVERSALIZAÇÃO PRETENDIDA À BUSCA PELO DIREITO E PELA QUALIDADE 149

Gregório Luís de Jesus
Micaela Balsamo de Mello

7 ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO TERRITÓRIO DO SISAL: DIAGNÓSTICO E AS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS 173

Graciene Rocha de Jesus Guimarães
Efigênia Dias Rios Mota
Vitalina Silva
Luzinete Barbosa Lyrio

8 ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO DO SISAL: ANÁLISE DOS INDICADORES E OS IMPACTOS DA NOVA LEGISLAÇÃO 196

João Francisco da Silva Netto
Micaela Balsamo de Mello
João Danilo Oliveira Batista

9 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E CONDIÇÕES DO ENSINO NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA 223

Luzinete Barbosa Lyrio
Cássia da Silva Lima

10 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA E NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS 247

Virgínia Araújo Lima Santana
Vitalina Silva

11 APROXIMAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO DO SISAL - BAHIA 269

Débora Araújo da Silva Ferraz

12 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SISAL 291

Clenildo da Cunha Peixinho
Deuzimeire Cezar de Oliveira de Abreu
Nilzene Pereira dos Santos
Gabriel Rosa da Silva Ribeiro

13 EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESIGUALDADE EDUCACIONAL: ENTRE O DISCURSO INSTITUCIONAL E A PRÁTICA NO TERRITÓRIO DO SISAL **318**

Maura da Silva Miranda
Weslei Igor Silva Oliveira Santos
Alessandra Santos de Assis

14 O EFEITO DA POLÍTICA DE RENÚNCIA DE ICMS DO ESTADO DA BAHIA NA RECEITA DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL **340**

Maria Aparecida Silva de Menezes

15 UM RECORTE DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA – PDDE NO TERRITÓRIO DO SISAL **355**

Fábio Roberto da Silva
Moacir Freitas Borges
Maria Couto Cunha

16 ENTRE AS POLÍTICAS PROPOSTAS E A REALIDADE: AS AÇÕES DOS SISTEMAS DE ENSINO DO TERRITÓRIO DO SISAL NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METAS DO PNE (2014-2024) **374**

Maria Couto Cunha
Nadia Hage Fialho

ANEXO **42**

CARTA DE PROPOSIÇÕES DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL

ARTIGOS

I

O CENÁRIO SOCIOECONÔMICO E POLÍTICO DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL-BAHIA E OS SEUS DESAFIOS PARA A MELHORIA DO SETOR EDUCAÇÃO

Maura da Silva Miranda[1]

Moacir Freitas Borges[2]

1 INTRODUÇÃO

O Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), através da sua Comissão de Sistematização e Monitoramento, criou, em 2024, o Observatório de Indicadores Educacionais para desenvolver metodologias que melhor analisassem a situação educacional do Estado e dos seus municípios com o intuito de facilitar os processos de elaboração de diagnósticos e monitoramento dos planos educacionais. Como primeira iniciativa, elegeu o Território de Identidade do Sisal, para desenvolver um estudo piloto nos vinte municípios que compõem esse território, num processo de colaboração com o Núcleo Territorial de Educação da região. (NTE4) e os sistemas de ensino locais.

A proposta foi a de calcular e analisar os indicadores educacionais recomendados pelas políticas nacionais para verificar o cumprimento das metas dos planos, seguindo as metas do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE), como matriz. Ao lado disso, buscar outros indicadores alternativos a partir de fontes oficiais

1 Doutora em Educação pela UFBA. Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia e Secretária de Educação do Município de Valente. E-mail: maura.miranda@enova.educacao.ba.gov.br
2 Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) pela UNEB. Professor aposentado da Rede Estadual de Educação da Bahia. E-mail:mfborges2011@gmail.com

que pudessem aprofundar a visão dos cenários analisados sobre as políticas educacionais em implementação.

O estudo propunha contribuir com as equipes responsáveis pelo monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PMEs) na elaboração dos seus relatórios, assim como na construção dos novos planos para o decênio subsequente. Para desenvolver este trabalho, contou com a participação dos coordenadores dessas equipes, com uma metodologia cooperativa de troca de informações e experiências. Perseguindo algumas fases da proposta, os cálculos e análises foram concluídos e colocados à disposição das equipes locais e, através da publicação deste livro, são apresentadas as análises mais aprofundadas das principais temáticas abordadas neste estudo.

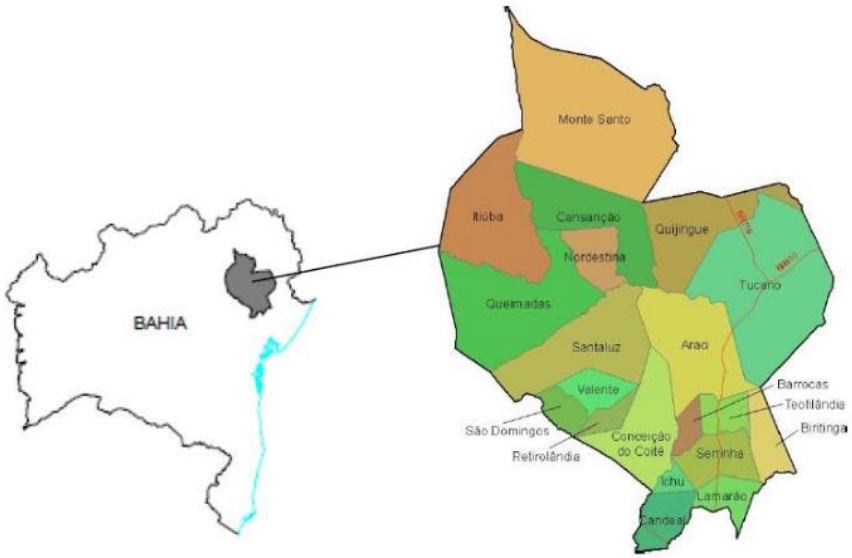
Antes da apresentação dos artigos que analisam os resultados desse diagnóstico e estender para novas reflexões sobre as temáticas consideradas, mister se fez incluir uma seção, nesta publicação, que pudesse contextualizar esse território na compreensão de que as políticas públicas do setor da educação precisam estar relacionadas com as de outros setores que servem aos cidadãos.

O presente texto tem o objetivo de apresentar as características socioeconômicas políticas, culturais do Território de Identidade do Sisal/Bahia, que se relacionam com o quadro educacional analisado pelo Observatório do Fórum Estadual de Educação e as potencialidades do envolvimento institucional dessa região na busca de melhorias para os setores sociais e, em especial, o da educação.

2 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO

O Território do Sisal está localizado no Semiárido baiano, inserido historicamente no chamado Polígono das Secas. Seu clima predominante é Semiárido e a vegetação característica é a Caatinga. Segundo estimativas do IBGE para 2024, o território reúne aproximadamente 620 mil habitantes distribuídos em vinte municípios, apresentando crescimento populacional com relação ao Censo Demográfico de 2022, quando registrava cerca de 593 mil habitantes. Veja a localização desse território no mapa do Estado da Bahia, na Figura 1.

Figura 1 — Localização da área de estudo – Território do Sisal



Fonte: Adaptado do PTDRS Sisal (2010).

Compõem esse território os municípios de: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiuba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

A composição demográfica do território ainda apresenta forte presença da população jovem, embora as transformações demográficas tenham reduzido proporcionalmente o número de crianças e adolescentes nas últimas décadas. A escolarização da população entre 6 e 14 anos na Bahia alcança 99,5%, segundo dados demográficos do IBGE e do INEP, demonstrando ampliação significativa do acesso à escola. No Território do Sisal, essa taxa média entre os municípios é de 87%, conforme dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2023).

Os indicadores socioeconômicos do Território do Sisal continuam evidenciando desafios estruturais históricos. Os municípios apresentam Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) variando entre 0,506 e 0,631, sendo a maioria classificada entre baixo e médio desenvolvimento humano. Municípios como Monte Santo (0,506), Lamarão (0,518) e Araci (0,534) apresentam os menores índices, enquanto Ichu

(0,631), Conceição do Coité (0,611) e Barrocas (0,610) possuem os melhores resultados (SDR, 2015).

A economia do Território do Sisal possui forte base agropecuária, destacando-se a agricultura familiar, a caprino-ovinocultura, a apicultura e o cultivo do sisal. O setor terciário também vem apresentando crescimento, especialmente no comércio e na prestação de serviços. Além disso, atividades mineradoras têm ampliado sua relevância econômica em municípios como Nordestina, Santaluz e Teofilândia.

O cultivo do sisal, desde meados do século XX, tornou-se importante fonte de renda, dinamizando a economia dos pequenos municípios, caracterizando assim o traço identitário do território que leva seu nome. O sisal, “Agave Sisalana Perrine”, é uma planta originária do México e suas primeiras mudas foram introduzidas na Bahia, em 1930, pelo Comendador Horácio Urpia Júnior nos municípios de Madre de Deus e Maragogipe, trazidos provavelmente da Flórida, através de uma firma americana. Segundo relatos de escritores locais, como Alamiro Galvão (2001), o sisal chega ao atual Território do Sisal, inicialmente, no município de Santaluz, trazido pelo professor Norberto Torquato de Oliveira e depois é levado para o município de Valente, pelo agricultor Pacífico José dos Santos. A partir de 1935, a planta começou a ser aproveitada para a produção de fibras, sendo instalada uma Usina Beneficiadora de Fibra, em Valente.

A fibra do sisal começou a transformar o sertão da Bahia, gerando emprego para a população e movimentando a economia local. Seu plantio se ampliou para os demais municípios da região. Segundo Cerqueira (2015), os municípios que mais se destacam na produção de sisal são Santaluz, Conceição do Coité, Valente e Araci, que juntos correspondem a 64,1% de toda fibra produzida no Território do Sisal.

Nesse contexto, destaca-se a atuação da Associação dos Pequenos Agricultores da Bahia (APAEB), referência nacional na organização da agricultura familiar e no beneficiamento da fibra do sisal. A entidade atua na industrialização e comercialização de fios, cordas, tapetes, carpetes e artesanato, contribuindo para a inserção da produção regional em mercados nacionais e internacionais.

2.1 ASPECTOS ECONÔMICOS

O Território do Sisal é composto por municípios cuja base econômica é eminentemente agrária e rural. Sabendo que a maior parte dos impostos incide sobre as atividades urbanas, os municípios deste território apresentam baixa capacidade de arrecadação local e, consequentemente limitações financeiras para o financiamento das políticas públicas locais. Segundo dados publicados pela Superintendência de Estudos e Estatísticas do Estado da Bahia (SEI) no ano de 2016, no documento Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia, as receitas municipais do Território de Identidade do Sisal no ano de 2015 revelaram dependência fiscal dos municípios por transferências do governo federal, principalmente do Fundo de Participação dos Municípios (FPM) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Um município demonstra situação fiscal favorável quando este apresenta um total de receita própria decorrente da arrecadação municipal (ISS; IPTU; ITBI) acima de 30,0% da receita total. Nordestina foi o que apresentou o maior valor relativo de receita própria, com 7,8%, seguido por Serrinha (6,3%) e Barrocas (5,5%). Os demais municípios apresentaram valores abaixo de 5%. Nesse contexto, a implantação de arranjos institucionais para a promoção de relações interfederativas, que possibilitem a cooptação de recursos para o desenvolvimento dos serviços públicos através de organizações sociais diversas e de práticas associativistas institucionalizadas, a exemplo do Consórcio Público Intermunicipal do Sisal (CONSISAL), apresenta-se como importante ferramenta de gestão territorial.

2.2 MEIO AMBIENTE

O Território do Sisal está sujeito a diversos riscos ambientais, em grande parte decorrentes do processo de ocupação da Caatinga, caracterizado pela substituição da vegetação nativa por atividades produtivas, como o cultivo do sisal, a pecuária, a agricultura de subsistência e a mineração. A exploração inadequada dos recursos naturais, associada a fatores climáticos, contribui diretamente para o avanço da desertificação. Nesse contexto, a degradação da cobertura vegetal configura-se como uma das variáveis mais relevantes, resultando na formação de núcleos de

desertificação. O desmatamento contínuo, por sua vez, intensifica a frequência e a severidade das secas, acelerando a dissecação e a desestruturação dos solos.

As causas do processo de desertificação estão, portanto, relacionadas à degradação ambiental provocada por ações antrópicas. Entre os riscos recorrentes nessa região, destacam-se as grandes estiagens e as secas prolongadas, que podem se estender por mais de um ano. O processo histórico de ocupação da Caatinga remonta à introdução da pecuária extensiva e da agricultura de subsistência no Semiárido brasileiro. Desde então, o desmatamento, associado à expansão das atividades produtivas, vem gerando impactos que ultrapassam a esfera ambiental, comprometendo também a produtividade e o equilíbrio socioeconômico da região.

2.3 ASPECTOS CULTURAIS

O Território de Identidade do Sisal possui uma rica herança cultural. As tradições e modos de vida dos trabalhadores do sisal, as festas populares e as manifestações artísticas locais contribuem para a identidade cultural da região. O sisal não é apenas uma fonte de renda, mas também um símbolo de resistência e identidade para as comunidades locais.

Os festejos são marcados por uma rica diversidade cultural que expressa a identidade e a tradição do povo sertanejo. As festas juninas ganham destaque com apresentações de forró pé de serra, quadrilhas e comidas típicas, reunindo comunidades inteiras em clima de celebração. As vaquejadas, símbolo da bravura e da relação com a vida no campo, também são eventos populares e aguardados, atraindo visitantes e movimentando a economia local. A religiosidade se manifesta com força nas festas de padroeiros, procissões e novenas, onde fé e cultura caminham juntas, fortalecendo os laços sociais e espirituais das cidades da região.

2.4 ASPECTOS SOCIAIS

No campo do trabalho, a informalidade continua sendo uma das principais características da economia regional. Grande parte da população economicamente ativa atua em atividades agrícolas, especialmente na cadeia produtiva do sisal e na agricultura familiar. Dados do Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do

Sisal (CODES, 2010) indicam dificuldades históricas na geração de empregos formais e elevada dependência do setor público municipal na dinâmica econômica regional.

Embora tenham ocorrido avanços nas últimas décadas, a desigualdade social ainda permanece significativa. A redução da extrema pobreza esteve associada à ampliação das políticas públicas de transferência de renda do Governo Federal, sendo a principal delas o Programa Bolsa Família. Entretanto, persistem elevados níveis de vulnerabilidade socioeconômica e forte dependência de programas sociais em diversos municípios do território.

As condições climáticas do Semiárido seguem impondo desafios ao desenvolvimento territorial. Os períodos prolongados de estiagem comprometem a produtividade agrícola e a renda das famílias rurais. Em resposta, organizações sociais e instituições públicas têm fortalecido políticas de convivência com o Semiárido, com investimentos em cisternas, tecnologias sociais de captação de água, assistência técnica rural e fortalecimento da agricultura familiar. Entre as instituições que atuam no fortalecimento do desenvolvimento sustentável regional destacam-se a Fundação APAEB, a União das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária da Bahia (UNICAFES), a Fundação de Apoio à Agricultura Familiar do Semiárido da Bahia (FATRES) e a Escola Família Agrícola Avani de Lima Cunha (EFA-Valente).

3 A MOBILIZAÇÃO REGIONAL DAS INSTITUIÇÕES LOCAIS EM APOIO ÀS POLÍTICAS ECONÔMICAS E SOCIAIS

O Território do Sisal é composto por uma rede de movimentos sociais institucionalizados que se articulam entre si, com os poderes públicos (municipais, estadual e federal) movimentos esses coordenados pelo Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia (CODES SISAL), que desenvolve ações de planejamento, execução e controle social das políticas públicas (Miranda, 2021, p. 201).

O CODES Sisal, segundo a autora, foi fundado em 2002, a partir da mobilização nacional em torno do fortalecimento da gestão das políticas territoriais, articulando

atores sociais e poderes públicos locais, com o fim de institucionalizar um arranjo participativo, de forma a contribuir com o desenvolvimento integral e sustentável dos municípios desse território. O objetivo do CODES é promover transformações estruturais e econômicas, priorizando o fortalecimento da cidadania deliberativa, a erradicação da exclusão social e a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos (PTDS/SISAL, 2016).

A partir de 2003, o CODES Sisal começa a receber apoio financeiro e técnico do Governo Federal, através do Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Territórios Rurais - PRONAT, da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT do Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Esse Programa foi implantado com o objetivo de incentivar a criação e o fortalecimento de Colegiados Territoriais, de modo a implantar um modelo de desenvolvimento sustentável nos territórios rurais, através da elaboração e execução de um Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS (Silva, 2010 apud Miranda, 2021, p. 200).

Pela Lei 13.214/2014, o Governo do Estado regulamenta a Política Territorial do Estado da Bahia orientando a criação e o funcionamento dos Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável (CODETER). O CODES Sisal, já consolidado no território enquanto espaço de debate e planejamento territorial, passa a ser legitimado como órgão de governança oficialmente reconhecido pelo governo.

As organizações que integram o CODES e que atuam no território com maior representatividade são:

Quadro 1 — Organizações da Sociedade Civil – Território do Sisal

ORGANIZAÇÕES SOCIAIS
Agência de Desenvolvimento Solidário – ADS Bahia
Agência Regional de Comercialização do Sertão da Bahia - ARCO Sertão
Angelim OSCIP
Articulação das Entidades Urbanas de Valente e Região ARTAB
Associação de Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira - APAEB Valente
Associação de Rádios Comunitárias do Sisal - ABRAÇO Sisal
Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Araci - APAEB Araci

Associação dos Pequenos Agricultores do Município de Serrinha - APAEB Serrinha
Central das Associações Comunitárias de Ocupação e Assentamentos do Semiárido Baiano - COASB
Centro de Apoio às Iniciativas Comunitárias do Semiárido da Bahia - CEAIC
Cooperativa de Beneficiamento e Comercialização - COOBENCOL
Cooperativa de Produção de Jovens da Região do Sisal - COOPERJOVENS
Cooperativa dos Apicultores do Semiárido Baiano – COOPMEL
Cooperativa Regional de Artesãs Fibras do Sertão - COOPERAFIS
Federação das Cooperativas de Crédito de Apoio à Agricultura Familiar - FENASCOOB
Fundação de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável e Solidário da Região Sisaleira - FUNDAÇÃO APAEB
Fundação de Apoio aos Trabalhadores Rurais e Agricultores Familiares da Região do Sisal e Semiárido da Bahia - FATRES
Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – MMTR
Movimento de Organização Comunitária – MOC
Rede de Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA
Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Federal - SINTSEF
Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias e Empresas de Fabricação, Montagem e Acabamento de Calçados - SINTRACAL
Sistema Brasileiro de Apoio à Micro e Pequena Empresa - SEBRAE
União das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária da Bahia - UNICAFES Bahia

Fonte: PTDS/CODES Sisal (2016). Quadro transposto da tese de doutorado de Miranda (2021, p. 201).

Com isso, a gestão territorial articula-se com o governo estadual e as organizações sociais do Território do Sisal. Nessa rede desenvolve-se uma construção social de planejamento participativo e democrático, que envolve diversos segmentos, instituições públicas, entidades não governamentais e entes federados na promoção do desenvolvimento territorial, por meio de políticas públicas integradas (Miranda, 2021).

A capacidade de gestão dos territórios de identidade, segundo esta autora, é acompanhada pela Secretaria de Planejamento do Estado (SEPLAN) e SEI, responsáveis pela emissão e divulgação do Relatório Social que estabelece os Indicadores de Desenvolvimento da Gestão Social. Na avaliação dos órgãos do

Governo da Bahia, realizada em 2018, o Território do Sisal apresentou o Índice de Gestão Social Médio Alto, conforme demonstra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 — Indicador de Desempenho da Gestão Social - Território do Sisal – 2018

Dimensão			**Indicadores de Gestão**		
Participação e Mobilização	0,591	Médio	1.1 Capacidade de mobilização	0,750	Médio Alto
			1.2 Capacidade de decisão dos diferentes segmentos	0,433	Médio
Estrutura e Governança	0,537	Médio	2.1 Capacidade de gestão do Colegiado	0,530	Médio
			2.2 Desempenho do funcionamento	0,544	Médio
Impactos do Funcionamento	0,842	Alto	3.1 Legitimidade	0,857	Alto
			3.2 Exercício do poder	0,905	Alto
			3.3 Aprendizagem	0,750	Alto Médio
			3.4 Territorialização das políticas públicas	0,726	Alto Médio
			3.5 Melhoramento dos laços sociais	0.970	Alto
IGS				**0,633**	**Médio Alto**

Fonte: SEPLAN (2018). Quadro transposto da tese de doutorado de Miranda (2021, p. 203).

Verificam-se, portanto, os esforços das entidades endógenas locais em favorecer apoio às políticas públicas da região, com vistas a apoiar as populações dos vinte municípios que compõem a região.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vê-se que, embora o Território carregue em suas características históricas marcas de desigualdades e exclusão social, nos últimos tempos vem se fortalecendo enquanto um espaço de lutas coletivas dos movimentos sociais, sindicais, associativistas, cooperativistas, entre outros, contribuindo para a construção de uma cidadania viva e ativa. No campo educacional, os avanços registrados nas últimas décadas são relevantes, embora persistam importantes desafios. A taxa de

analfabetismo da população brasileira com 15 anos ou mais caiu para 5,3% em 2024, a menor da série histórica recente. Na Bahia, entretanto, os índices permanecem superiores à média nacional, especialmente em regiões do semiárido (INEP, 2024).

No Território do Sisal, municípios como Monte Santo e Quijingue ainda apresentam taxas elevadas de analfabetismo entre a população adulta, superando 40% em alguns levantamentos históricos. Em contrapartida, municípios como Ichu, Valente e Conceição do Coité apresentam indicadores educacionais relativamente mais favoráveis.

Os indicadores educacionais recentes também revelam desafios relacionados à aprendizagem, à distorção idade-série e à permanência escolar, sobretudo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Apesar da redução gradual das taxas de abandono e repetência, o atraso escolar ainda constitui um problema relevante no território e no país. Em 2024, estudos nacionais apontaram aumento do atraso escolar no Brasil, especialmente entre estudantes socialmente vulneráveis, após os impactos provocados pela pandemia da Covid-19.

Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os municípios do Território do Sisal vêm apresentando evolução gradual ao longo dos ciclos avaliativos mais recentes (INEP, 2023). Contudo, persistem desigualdades entre os municípios e dificuldades no alcance das metas nacionais, principalmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Os resultados oficiais do IDEB 2023 indicam continuidade do processo de recuperação da aprendizagem.

Todos os dados educacionais citados estão apresentados de forma detalhada por município e organizados por temáticas ao longo dos artigos que compõem esta publicação. As análises revelam avanços no cenário educacional do Território do Sisal entre os anos de 2015 e 2023 e apresentam os principais desafios a serem enfrentados na próxima década.

Um ponto relevante a adicionar neste texto consiste em informar sobre a realização de um evento nesse contexto de lutas e de apoio institucional para enfrentar os principais desafios educacionais do território. Trata-se da Conferência Territorial Extraordinária de Educação do Sisal, realizada no município de Tucano-BA, no dia 09 de novembro de 2023, envolvendo todos os municípios da região, como parte da mobilização dos estados e dos municípios brasileiros para colher subsídios para a

construção do Documento Final da Conferência Extraordinária da Educação 2024 (CONAE 2024), com vistas à construção dos novos planos educacionais. Dirigentes municipais, integrantes das entidades da sociedade civil, profissionais da educação e estudantes se reuniram para analisar o Documento Base da CONAE (FNE, 2024), desenvolver discussões sobre a situação educacional dos seus municípios e fazer proposições para as políticas educacionais, tendo como base os eixos do referido documento. Ao final desta Conferência territorial, foi aprovada uma Carta de Proposições que os participantes encaminharam ao Fórum Estadual de Educação da Bahia, no sentido de somar às proposições derivadas das demais conferências educacionais municipais naquele período, rumo à conferência nacional. Anexamos, pois, esta carta, na íntegra, a este texto como testemunho dos resultados dessa mobilização.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Casa Civil. **Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da política de desenvolvimento territorial do estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os colegiados territoriais de desenvolvimento sustentável - CODETERs. Bahia: Casa Civil, 29 dez. 2014. Disponível em: http://www.seplan.ba.gov.br/arquivos/File/politica-territorial/LEGISLACAO/Lei-13.214-de29-de-dezembro-2014-Politica-Territorial.pdf. Acesso em: 10 nov. de 2018.

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Rural. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Sisal (PTDS Sisal)**. Salvador: SDR, 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014. Acesso em: 17 maio 2026

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Índice de desenvolvimento da educação básica** (IDEB). Brasília, DF: MEC; Inep; Ideb, 2024. Disponível em: http://ideb.inep.gov.br. Acesso em: 15 jan. de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica - 2023**. Bra

sília, DF: MEC; Inep, 2023.

CERQUEIRA, Mílvia Oliveira. **A vulnerabilidade ambiental do Território do Sisal-Bahia**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Territorial) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL DA REGIÃO SISALEIRA DO ESTADO DA BAHIA – CODES SISAL. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do sisal**. CODES-SISAL, Valente, 2010.

CONSELHO REGIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL DA REGIÃO SISALEIRA DO ESTADO DA BAHIA – CODES SISAL. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território do Sisal (PTDRS)**. Valente, BA: Conselho Regional de Desenvolvimento Rural Sustentável da Região Sisaleira do Estado da Bahia, 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **CONAE 2024**: documento base – Plano Nacional de Educação (2024-2034): política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável. Brasília, DF: Fórum Nacional de Educação, 2024. Disponível em: Documento Base CONAE 2024. Acesso em: 17 maio 2026.

GALVÃO, Alamiro. **Valente**: Um Oásis no Sertão. Edição própria do autor. Salvador, março de 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: IBGE – Censo Demográfico 2022. Acesso em: 17 maio 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: **t**axas de analfabetismo por município. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: IBGE Cidades e Estados. Acesso em: 17 maio 2026.

MIRANDA, Maura da Silva. **Consórcio público em territórios de identidade da Bahia**: incidência de atores privados na gestão da educação local. 2021. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**. Salvador: SEI, 2015-2018. Disponível em: Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia. Acesso em: 17 maio 2026.

ANEXO

CARTA DE PROPOSIÇÕES DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL

Os municípios do Território do Sisal, reunidos na Conferência Territorial Extraordinária de Educação, realizada no município de Tucano-BA, no dia 09 de novembro de 2023, após ampla mobilização territorial para realização das Conferências Municipais de Educação coordenada pelo Fórum Estadual de Educação (FEEBA/Sisal), pelo Núcleo Territorial de Educação e pela União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME-SISAL), em parceria com o Colegiado Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Território do Sisal (CONDETER), o Consórcio Público de Desenvolvimento Sustentável do Sisal (CONSISAL), o Fórum Territorial da Educação de Jovens e Adultos do SISAL, os representantes dos Conselhos Municipais de Educação, dos Fóruns Municipais de Educação, das Comissões de Educação das Câmaras de Vereadores dos municípios do Território do Sisal, de Líderes Estudantis, de professores das redes públicas municipais e estaduais de educação, de gestores escolares, vem por meio desta Carta de Proposições Territoriais apresentar ao Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), propostas de emendas para a Conferência Estadual de Educação (COOED) 2023, em articulação com os eixos e proposições da CONAE 2024.

Os municípios do Território do Sisal reconhecem a importância do FEEBA, com forte apoio da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no fortalecimento do debate público sobre reconstrução da educação e o fortalecimento da Democracia no Brasil. Por isso, em atenção aos princípios da COEED 2023 e da CONAE 2024, a saber: a) garantia da representatividade dos segmentos educacionais e setores sociais territoriais na construção e desenvolvimento da educação pública no espaço territorial; b) sentido sistêmico e organicidade da educação, compreendida na sua essencialidade como espaço de direitos; c) respeito à autonomia das instituições endógenas que operam no Território do Sisal, desenvolvendo políticas de educação contextualizada com o semiárido; d) compromisso dos órgãos e sistemas de educação, em interface permanente com a sociedade; e) pluralismo de ideias e de concepções sociopedagógicas, conexo aos debates, discussões e encaminhamentos; f) incentivo dos governos federal, estadual e municipais de educação ao exame de aspectos desafiadores para a consolidação dos sistemas de educação, na proposição de soluções de políticas públicas planejadas e executadas de forma orgânica na estrutura federativa, por meio do Sistema Nacional de Educação, organizado sob a égide do regime de colaboração e com a devida cooperação federativa; assim propõem:

FORTALECIMENTO DA GESTÃO PÚBLICA EDUCACIONAL NO ESPAÇO TERRITORIAL

EIXO I – O PNE como articulador do SNE, sua vinculação aos planos decenais estaduais, distrital e municipais de educação, em prol das ações integradas e intersetoriais, em regime de colaboração interfederativa.

Criar ambiência territorial para o fortalecimento do regime de colaboração entre Estado e Municípios para o desenvolvimento de políticas públicas integradas às metas dos Planos de Desenvolvimento Territorial dos Colegiados Territoriais, com vistas a fortalecer as bases da política territorial da Bahia na área da educação, por meio do fomento à criação de Arranjos de Desenvolvimento da Educação públicos, em parceria com os consórcios públicos existentes em cada território, por meio da criação de Câmaras Técnicas de Educação na estrutura consorciada, em parceria e articulação com a SEPLAN, SEC, NTE e UNDIME, em atenção às diretrizes de arranjos institucionais federativos propostos para a criação do Sistema Nacional de Educação.

Regulamentar formas de cooperação, conforme preconiza o artigo 23 da CF de 1988 e viabilizar a operacionalização do regime de colaboração entre entes federados, conforme art. 211 da CF de 1988 na estrutura federativa por meio do Sistema Nacional de Educação, evitando assim o emprego do termo legal e conflituoso como “regime de colaboração de outro tipo”, de parceria público privada.

EIXO II – A garantia do direito de todas as pessoas à educação de qualidade social, com acesso, permanência e conclusão, em todos os níveis, etapas e modalidades, nos diferentes contextos e territórios.

Ampliar o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) para as creches e pré-escolas dos territórios, operacionalizado pela Companhia Nacional de Abastecimento (Conab), na modalidade de Compra com Doação Simultânea, como estratégia de erradicação da fome na primeira infância, viabilizando assim uma alimentação escolar completa e nutricional nas instituições que ofertam jornada educacional ampliada e integrada, ao tempo em que fortalece a agricultura familiar.

Eixo III - Educação, Direitos Humanos, Inclusão e Diversidade: equidade e justiça social na garantia do Direito à Educação para todos e combate às diferentes e novas formas de desigualdade, discriminação e violência.

Estruturar nos Territórios de Identidade Centro Territorial de Atendimento Educacional Especializado para atender os estudantes da Rede Estadual que necessitem de acompanhamentos com equipes multidisciplinares, com o objetivo de promover articulação com os Núcleos e/ou Centros de Atendimentos Educacionais Especializados dos municípios, para ampliar o atendimento aos estudantes com deficiências, transtornos ou necessidades educativas especiais da rede estadual de ensino, que necessitem do atendimento no município onde residem, por meio de convênio de cooperação técnica para a educação inclusiva.

Fomentar, em parceria com a UNEB, o IF Baiano e as entidades endógenas que operam no território, políticas de produção de materiais didáticos para as turmas de EJA, contextualizados com as cadeias produtivas do Território do Sisal, considerando os aspectos físicos, culturais, econômicos e sociais locais, vinculando a educação ao mundo do trabalho no território.

Fomentar nos municípios a criação e/ou fortalecimento do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência, prevalecendo a concepção de uma educação humanizadora, guiada pelo respeito à diversidade como direito humano, pelo enfrentamento e superação de toda forma de preconceito em uma perspectiva democrática e inclusiva.

Eixo IV - Gestão Democrática e educação de qualidade: regulamentação, monitoramento, avaliação, órgãos e mecanismos de controle e participação social nos processos e espaços de decisão.

Ampliar, em colaboração com o Estado e em parceria com a UNCME, a articulação em âmbito territorial na área do controle social, por meio do desenvolvimento de políticas de formação continuada de conselheiros municipais de educação, fortalecendo a atuação dos conselhos na gestão municipal, com garantia das condições necessárias ao funcionamento pleno desses órgãos colegiados, com vistas ao bom desempenho de suas funções.

Assegurar, em parceria com a COPE, políticas de formação para Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB, sobre a lei do NOVO FUNDEB e seus impactos na elaboração de novos planos de cargos e salários dos profissionais da educação.

Promover amplo debate no Estado, em articulação com os Consórcios Públicos e os Colegiados Territoriais, para a regulamentação da Lei de Acesso à Informação em todos os municípios dos territórios.

Promover, em parceria com a Ouvidoria Estadual, a criação e a orientação para a criação e funcionamento das Ouvidorias Públicas Municipais em 100% dos municípios baianos.

Eixo V - Valorização de profissionais da educação: garantia do direito à formação inicial e continuada de qualidade, ao piso salarial e carreira, e às condições para o exercício da profissão e saúde.

Assegurar, em parceria com a COPE, assessoramento aos municípios para elaboração dos Planos de Cargos e Salários dos profissionais da educação, em atenção aos novos marcos da lei do NOVO FUNDEB.

Desenvolver política de formação entre os diversos segmentos da comunidade escolar (gestores, porteiros, estudantes, professores) sobre violência na/da escola, com o objetivo de promover uma cultura de paz, bem como capacitar os agentes educativos para a gestão de conflitos e elaboração de Plano de Segurança Escolar.

Garantir planos de saúde dos profissionais da educação das redes municipais e estaduais de ensino, com garantia de qualidade e ampliação da cobertura, para assegurar a saúde física e mental dos profissionais da educação.

Ampliar o valor do repasse dos recursos das Universidades Públicas estaduais voltados para o financiamento de projetos e programas de extensão universitária, para atender às demandas de formação e implementação de políticas vinculadas à Educação Básica em articulação com os Sistemas Municipais de Ensino.

Eixo VI: Financiamento público da educação pública, com controle social e garantia das condições adequadas para a qualidade social da educação, visando à democratização do acesso e da permanência.

Ampliar o valor *per capta* anual do estudante da Educação Integral que frequenta escolas de tempo integral ou turmas de atividades complementares, como arranjos de educação integral em territórios educativos para, no mínimo, 50% do valor *per capta* do valor aluno anual, tendo como

referência o financiamento dos anos iniciais do ensino fundamental, urbanos e rurais, proporcionalmente.

Revisar o artigo 4º da LDB 9394/96 incluindo o fardamento escolar como política de natureza suplementar, indispensável ao bem-estar e cuidado das crianças, não configurando-se como assistencialismo por parte dos Tribunais de Contas. O entendimento desse coletivo é que esta ação pública possa ser considerada como Manutenção de Desenvolvimento do Ensino (MDE), a exemplo de ações já desenvolvidas em municípios do estado do Ceará.

Revisar o art. 18 da Lei de Responsabilidade Fiscal, com vistas a normatizar nova metodologia de cálculo da despesa de pessoal dos municípios, retirando da base de cálculo os profissionais da educação ativos, os inativos e os pensionistas da folha do FUNDEB, com vistas a viabilizar pagamento de direitos remuneratórios e vencimentos de vantagens desses profissionais d, fixas e variáveis, sem incidência nos índices de pessoal que geram Termo de Ajustamento de Conduta pelos Tribunais de Contas aos municípios, tais como: piso salarial e avanços horizontais e verticais na carreira e proventos da aposentadoria com direito ao piso.

Assegurar financiamento adequado para o cumprimento das metas estabelecidas nos Planos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação, revogando assim o teto de gastos da PEC 241 na área da educação, em cumprimento aos parâmetros do novo arcabouço fiscal aprovado pela Lei Complementar 200 de 30 de agosto de 2023, além de viabilizar a aplicação da lei 12.858/2013, que dispõe sobre a aplicação de 50% (cinquenta por cento) dos recursos recebidos pelo Fundo Social sejam aplicados na educação.

Fomentar políticas públicas de Educação Integral por meio de convênios de parcerias com organizações sociais sem fins lucrativos dos diferentes territórios de identidades, de forma a incluir os sujeitos sociais dos territórios na gestão pública, combatendo assim o avanço do terceiro setor do ramo empresarial na educação, que tem se caracterizado como um surto de organizações e grandes corporações – nacionais ou internacionais – que, por vezes, promovem o declínio dos movimentos sociais dos territórios, e cuja finalidade é o interesse na cooperação internacional e no financiamento de fundos de bancos públicos, visando o lucro, provocando a mitigação de direitos educacionais e reproduzindo a economia da dependência nos territórios e no Estado.

Garantir política de formação sobre orçamento público participativo para os gestores da pasta da educação, conselheiros e técnicos das secretarias de educação que administram recursos públicos e participam da elaboração das peças orçamentárias no contexto municipal.

Ampliar programas nacionais de financiamento para aquisição de transportes escolares por parte do Estado, com vistas a ampliar a frota nos municípios, equalizando assim as políticas de financiamento do transporte escolar estadual que trafega em âmbito municipal e intermunicipal, conduzindo estudantes para os CEEPS e CETEPS em municípios vizinhos, assegurando o repasse do valor do PETE para os municípios que oferecem tais serviços, considerando que pelo Censo Escolar o repasse dos recursos do transporte escolar são direcionados ao município sede da unidade escolar.

Eixo VII - Educação comprometida com a justiça social, a proteção da biodiversidade, o desenvolvimento socioambiental sustentável para a garantia da vida com qualidade no planeta e o enfrentamento das desigualdades e da pobreza.

Promover, em parceria com o Comitê Interinstitucional da Bahia, o CODETER e o CET Movimento, a institucionalização dos Conselhos de Segurança Alimentar e Nutricional nos municípios dos territórios, com garantia de formação em serviço para nutricionistas que atuam na gestão do PNAE e manipuladores de alimentos das escolas públicas municipais e estaduais.

Realizar formação e orientação técnico-financeira aos gestores da rede estadual, em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR) e a rede de cooperativas vinculadas à agricultura familiar que opera nos territórios, com vistas a potencializar a compra da alimentação escolar das escolas estaduais de tempo integral e parcial, entre os produtores que integram a rede da agricultura familiar.

Fomentar políticas públicas que mobilizem a participação familiar no processo educativo nas escolas do campo, valorizando as comunidades campesinas como sujeitos construtores de conhecimento, em especial o prático e o produtivo, envolvendo-o na reelaboração de projetos pedagógicos e currículos escolares que levem em consideração a identidade local, as formas de vida e trabalho do campo, valorize a cultura, as rugosidades históricas e sociais das comunidades campesinas.

Sendo as propostas elencadas à manifestação de nossos anseios territoriais, segue carta assinada por este coletivo de Educadores do Semiárido, presentes nesta Conferência Territorial Extraordinária de Educação do Território do Sisal.

Tucano-BA, 09 de novembro de 2023.

Educadores do Semiárido - Território do Sisal

II

O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL

Maria Aparecida Silva de Menezes[1]
Maura da Silva Miranda[2]
Marcos Fellipe Costa Marques[3]

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta a política de financiamento da educação básica, seus marcos legais, principais fontes de recursos, formas de transferências interfederativas e os desafios para garantir o direito educacional em municípios de pequeno porte, como é o caso dos municípios do Território de Identidade do Sisal, ante as limitações de ordem econômica no complexo federalismo brasileiro.

As reflexões e análises realizadas tiveram como base de dados as receitas provenientes de impostos e transferências redistributivas e suplementares dos vinte municípios que compõem o referido Território, coletados por meio de pesquisas em sistemas oficiais. A pesquisa teve como objetivo comparar o financiamento público da educação ao longo do quase-decênio de vigência dos Planos Municipais de Educação (2015/2023), com vistas a subsidiar o monitoramento e a avaliação do alcance da Meta 20 dos planos municipais de educação e suas respectivas estratégias.

Os indicadores sugeridos pelo MEC para o monitoramento da Meta 20 do PNE dizem respeito ao percentual dos recursos e das despesas efetuadas do ente

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP/SP. Auditora de Contas Públicas do Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA). E-mail: cidatceba@gmail.com
2 Doutora em Educação pela UFBA. Professora da Rede Estadual de Educação da Bahia e Secretária de Educação do Municipal de Valente. E-mail: maura.miranda@enova.educacao.ba.gov.br
3 Mestre em Literatura pela UEFS. Professor da Rede Municipal da Bahia e Dirigente da Federação dos Trabalhadores em Educação da Bahia (FTE/BA). E-mail: marcosfelipe@asprolf.org

federado em relação ao Produto Interno Bruto - PIB, indicadores impossíveis de serem calculados por município. Por isso, a equipe do Observatório de Indicadores Educacionais do Sisal resolveu buscar outras alternativas, como levantar informações sobre outros recursos, principalmente aqueles recebidos pelo município a partir dos processos de repasses do governo federal, conforme a legislação determina, com fins de verificar o movimento de ampliação do financiamento da educação nos municípios investigados.

O presente texto está organizado em três partes articuladas entre si. Após esta breve introdução, a seção 2 desenvolve o eixo analítico central em duas frentes: (i) apresenta os fundamentos do financiamento do direito à educação no federalismo brasileiro, com seus marcos constitucionais, fontes de recursos, mecanismos de equalização, efeitos e condicionantes associados à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; e (ii) examina dados e séries de receitas e despesas educacionais dos vinte municípios do Território do Sisal. Por fim, a seção 3 apresenta as considerações finais, sintetizando achados, limites e implicações para o planejamento e a gestão municipal com vistas à garantia do direito à educação com qualidade e equidade.

Os dados e análises apresentados ao longo do estudo buscam oferecer subsídios qualificados para gestores dos sistemas de ensino, equipes técnicas municipais, planejadores, conselheiros e demais atores da sociedade civil interessados em acompanhar a evolução da política de financiamento da educação. Ao sistematizar informações essenciais e evidenciar tendências do período analisado, este trabalho pretende contribuir para o monitoramento das políticas educacionais e para a projeção de metas e estratégias dos Planos Municipais de Educação para a próxima década.

2 O FINANCIAMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO FEDERALISMO BRASILEIRO

O federalismo brasileiro, ancorado no modelo cooperativo, tem o propósito de equilibrar as desigualdades regionais e garantir a equidade por meio de políticas de financiamento que possam assegurar a igualdade de oportunidades e a isonomia do

direito educacional a toda a população, independente da região, estado, território ou cidade em que habita (Araújo, 2010, p. 749). Todavia, a complexidade do federalismo brasileiro e sua pouca eficiência em promover relações sistêmicas e cooperativas sob a coordenação da União e dos Estados coloca os municípios brasileiros em uma situação de constantes instabilidades financeiras.

Após a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), os municípios passaram a ser considerados entes federados, sendo descentralizada a responsabilidade de garantir a política educacional da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A mesma Constituição, em seu art. 206, incisos I e VII, estabelece que o ensino será ministrado com base nos princípios de *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de um padrão de qualidade.* No entanto, dadas as acentuadas desigualdades socioeconômicas regionais, a maioria dos municípios brasileiros não tem apresentado condições materiais para assumirem o financiamento necessário à gestão das políticas educacionais e assegurar o direito educacional com equidade.

O direito à Educação com equidade na perspectiva internacional é reconhecido como um direito humano civil, político, social, econômico e cultural (Tomasevski, 2004). Signatário de diversos Tratados Internacionais que fornece conteúdo substantivo à Educação, o Brasil constitucionalizou o direito à Educação como direito fundamental, de natureza social e subjetivo, conforme os artigos 6º e 208, §1º, CF/1988, respectivamente. Ressalte-se que a condição de direito subjetivo torna a Educação exigível judicialmente (art. 208, §1º, da CF/1988 e art. 5º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e a sua não oferta ou a oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente (art. 208, §2º, da CF/1988), podendo dar ensejo à abertura de processo de *impeachment* do chefe do Poder Executivo.

Diante dessa estatura internacional e nacional do direito à educação, bem como pelo reconhecimento da condição desigual dos entes federados responsáveis pela prestação do serviço educacional público, o financiamento da educação é legitimado pelo federalismo cooperativo e pelo regime de colaboração. Nesse contexto, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, define como fonte de recursos destinados à educação (art. 68) aquelas originárias de: a) impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; b) receita de transferências constitucionais e outras transferências;

c) receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; d) receita de incentivos fiscais; e e) outros recursos previstos em lei.

Importante ressaltar que as fontes de receitas decorrentes dos impostos e das transferências constitucionais, como será detalhado em trabalho específico nesta publicação, são bastante impactadas não só pelas crises econômicas e sonegação de impostos que rebatem sobre essas fontes, mas também decorrentes de políticas de desonerações tributárias.

A modalidade de fonte de recursos para educação provenientes dos incentivos fiscais, que representam gastos indiretos do Estado aplicados na educação privada, é resultante de renúncias de receitas. Entre esses incentivos, destacam-se: a) deduções de despesas com educação no Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF); b) benefícios concedidos às Entidades Filantrópicas, condicionados à certificação prévia como entidade beneficente de assistência social (Cebas); benefícios destinados às Entidades Sem Fins Lucrativos, que independem de certificação.

Merece atenção o fato de as desonerações tributárias diminuírem a arrecadação dos fundos destinados à escola pública, em virtude da composição das fontes de financiamento vinculadas no art. 212 da CF/1988. Por isso, deve se exigir o controle da efetividade desses benefícios fiscais, de modo a garantir que a política de deduções cumpra seus objetivos e não favoreça de forma desproporcional as camadas de maior renda, em detrimento dos estudantes das escolas públicas.

Outra modalidade de uso de recursos públicos em educação privada decorre do uso de contribuições de natureza paraestatal direcionadas às entidades integrantes dos Serviços Sociais Autônomos, que incluem entre suas atribuições atividades voltadas à área educacional (art. 240 da CF/1988). Pinto (2016, p. 137) aponta que essas contribuições são:

[…] tributos arrecadados pela Receita Federal do Brasil (RFB), tendo por base essencialmente a folha de pagamentos e, como tributos indiretos que são, têm seu valor repassado ao preço final dos produtos, recaindo o ônus de seu pagamento ao consumidor, não ao empresário que tão somente o recolhe.

Em relação às receitas decorrentes dos *royalties* do petróleo e do gás natural, embora não seja o caso dos municípios que compõem o Território do Sisal, cumpre

esclarecer que constituem uma modalidade de transferência que beneficia os entes federados onde ocorre a exploração dessas atividades, conforme disciplina o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014. Esses valores têm como objetivo reforçar o financiamento da educação, ajudando o país a cumprir a meta constitucional de investir uma parcela do Produto Interno Bruto (PIB) em ensino (art. 214, VI, CF/1988).

Outras fontes de recursos para educação são aquelas provenientes das transferências constitucionais dos recursos do Fundo de Participação dos Estados (FPE) e do Fundo de participação dos Municípios (FPM). Essas fontes são instrumentos de financiamento para promover o equilíbrio cooperativo no federalismo brasileiro, baseado no compromisso federativo de garantia do usufruto dos serviços públicos e infraestrutura de forma equitativa para todos os cidadãos residentes nas unidades federadas (Rezende, 1995).

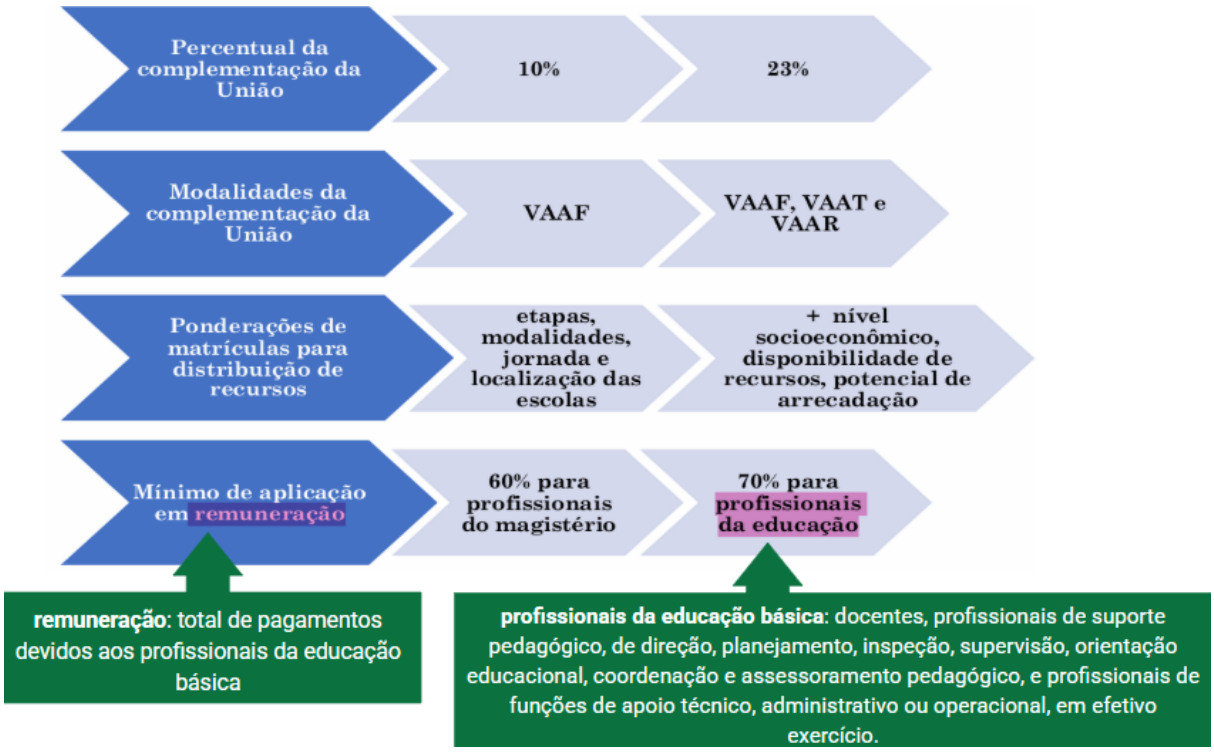
Embora todo o financiamento esteja mediado pelos princípios do federalismo cooperativo e do regime de colaboração, os referidos princípios aparecem com maior destaque no regramento do financiamento da manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) e da instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), estabelecidos nos arts. 212 e 212-A da CF/1988:

> Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
> […]
> Art. 212-A. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 desta Constituição à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais, respeitadas as seguintes disposições:
> I - a distribuição dos recursos e de responsabilidades entre o Distrito Federal, os Estados e seus Municípios é assegurada mediante a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil;
> [...]
> IV - a União complementará os recursos dos fundos a que se refere o inciso II do caput deste artigo;

> V - a complementação da União será equivalente a, no mínimo, 23% (vinte e três por cento) do total de recursos a que se refere o inciso II do caput deste artigo, distribuída da seguinte forma:
> a) 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF) […];
> b) no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT) […];
> c) 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão previstas em lei, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades […]; (grifos nossos).

Como citado, o Fundeb é constituído por parte dos recursos vinculados à MDE e tem por objetivo mitigar as desigualdades de financiamento entre os entes federativos e ordenar a participação da União no financiamento da educação básica no país, historicamente suportada pelos entes subnacionais, com peso mais expressivo nos municípios. Já estamos na segunda geração do Fundeb, instituída por meio da Emenda Constitucional nº 108/2020. A Figura 1 ilustra as principais alterações entre a primeira e a segunda geração:

Figura 1 — Principais alterações entre a primeira e segunda geração do Fundeb



Fonte: Adaptado pelos autores a partir de Farenzena; Pinto (2025, p. 9).

Até o exercício 2020, a complementação da União ao financiamento da MDE era de apenas 10% (dez por cento) do total de recursos aportado nos fundos, agora equivale a no mínimo 23% (vinte e três por cento) desse valor. Essa ampliação da participação da União ocorre com a instituição de mais duas novas modalidades de complementação, denominadas de complementação Valor Anual Total por Aluno (VAAT) e Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR), que têm exigido o cumprimento de diversas condicionalidades dos entes subnacionais, dentro da lógica de avaliação de desempenho e performatividade.

No caso do VAAT, além do número de matrículas e dos critérios de ponderações, conforme o art. 10 da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, são levados em consideração o nível socioeconômico dos educandos, apurados e atualizados pelo Inep; os indicadores de disponibilidade de recursos vinculados à educação, apurados pelo FNDE e pela Secretaria do Tesouro Nacional; e os indicadores de utilização do potencial de arrecadação tributária, apurados pelo Ministério da Economia. São exigidos, portanto, o cumprimento de cinco critérios para ser elegível a complementação VAAT, e os recursos, quando recebidos, estão vinculados à aplicação de 50% (cinquenta por cento) do valor para a educação infantil e 15% (quinze por cento) para despesas de capital.

Já para receber o VAAR, correspondente a 2,5% da complementação da União, redes públicas precisam atender duas etapas de condicionalidades. A primeira etapa são cinco condicionalidades: I) prover o cargo de diretor escolar de acordo com critérios de mérito e desempenho ou participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho; II) garantir que pelo menos 80% dos estudantes participem dos exames padronizados de avaliação da educação básica; III) reduzir as desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais medidas nos exames padronizados de avaliação da educação básica; IV) acatar as regras estabelecidas na legislação estadual para distribuição do ICMS Educação; e V) alinhar seus referenciais curriculares à Base Nacional Comum Curricular. Superada a etapa 1 com êxito, será avaliado o atendimento relativo ao acesso e permanência de estudantes e o avanço da aprendizagem, por meio de prova de larga escala, ponderado pela redução de desigualdades.

A CF/1988 também prevê como fonte adicional de recursos destinados à educação a contribuição social do salário-educação (§5º do art. 212). Esse recurso é recolhido pelas empresas, com base em uma alíquota de 2,5% aplicada sobre o total das remunerações pagas ou creditadas, a qualquer título, aos segurados empregados (art. 15 da Lei 9.424/1996, posteriormente alterada pela Lei 10.832/2003). Trata-se de uma receita diretamente influenciada pela situação do mercado de trabalho: quanto maior a informalidade, o número de autônomos individuais e o desemprego, menor a arrecadação proveniente do salário-educação.

Por fim, temos os recursos transferidos suplementares aos entes subnacionais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) e do Programa Dinheiro Direto na Escola Básico (PDDE). De acordo com o entendimento do Tribunal de Contas da União (Processo nº TC 027.076/2016-4), esses recursos são transferências federais voluntárias, cujo recebimento está condicionado ao atendimento de exigências, entre elas a prestação de contas do total dos recursos recebidos, que uma vez descumpridas levam à suspensão dos repasses pelo FNDE.

Com efeito, os municípios contam com diversas políticas de financiamento e repasses voluntários, cuja finalidade seria a garantia do equilíbrio interfederativo no financiamento da educação. Contudo, um padrão mínimo de qualidade exigido desde a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, ainda não foi regulamentado. Esse padrão, denominado de Custo Aluno Qualidade (CAQ), foi previsto pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (PNE 2014–2024), sendo uma determinação não cumprida, apesar do prazo exigido de 2 (dois) anos a partir da vigência da Lei para sua implementação (Estratégia 20.6). A regulamentação do CAQ é de suma importância para os municípios, pois servirá de referência para determinar as condições adequadas de oferta (art. 211, §7º, da CF/1988), constituindo um parâmetro objetivo para que a União exerça sua função redistributiva e supletiva de equalização de oportunidades educacionais (art. 211, §1º, da CF/1988).

Apesar dos esforços e avanços no financiamento da educação ao longo dos anos, estudos de Alves e Pinto (2020) e Bremaeker (2021) revelam acentuado desequilíbrio fiscal entre os municípios que afeta as condições de financiamento da educação. Municípios de pequeno porte, como os que compõem o Território do Sisal,

possuem baixa arrecadação própria, tornando-os dependentes de transferências para fazer frente às suas responsabilidades.

Vejamos nas próximas seções os avanços e as principais limitações no financiamento da educação dos vinte municípios do Território de Identidade do Sisal. Cumpre alertar que as análises impressas nessas seções, quando realizam comparações de valores entre os anos, atualizam todos os valores apresentados para dezembro/2023, último mês e ano de análise, exceto os valores de 2023, que já estão definidos para este mês e ano. Para a correção foi utilizado o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), considerado o índice de inflação oficial pelo governo federal. Nessa atualização, recorremos à "Calculadora do Cidadão", disponibilizada pelo Banco Central[4].

2.1 O FINANCIAMENTO CONSTITUCIONAL DA MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO

As Tabelas 1A e 1B demonstram as fontes de recursos vinculadas à MDE e os montantes aplicados pelos municípios que compõem o Território do Sisal.

Tabela 1A — Recursos vinculados e aplicados a MDE nos municípios de Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão e Monte Santo - exercício 2023

Descrição	Araci	Barrocas	Biritinga	Candeal	Cansanção	Conceição do Coité	Ichu	Itiúba	Lamarão	Monte Santo
1-Receita de Impostos	14.808.560	5.341.016	3.139.001	1.092.062	7.546.524	12.556.477	1.198.357	6.544.882	1.157.463	12.581.540
1.1-IPTU	282.341	94.497	48.772	39.006	253.048	1.113.038	26.206	322.375	42.415	214.534

4 Disponível em: https://www3.bcb.gov.br/CALCIDADAO/publico/exibirFormCorrecaoValores.do?method=exibirFormCorrecaoValores. Acesso em: 10 dez. 2024.

1.2-ITBI	132.734	27.889	51.322	43.010	243.919	249.611	9.600	168.084	16.730	34.370
1.3-ISS	4.250.886	5.041.599	1.261.149	462.513	1.993.443	4.797.213	581.837	1.582.643	428.603	2.971.166
1.4-IRRF	10.142.599	177.031	1.777.757	547.534	5.056.115	6.396.615	580.715	4.471.780	669.715	9.361.470
2-Receita Transf. Const. e Legais	72.219.638	45.115.011	32.149.188	19.825.580	55.465.361	87.171.932	19.756.282	58.546.589	19.515.848	73.616.554
2.1-Cota-Parte FPM	60.859.982	27.657.351	27.655.761	16.620.430	47.054.444	66.373.826	16.593.456	49.780.369	16.593.456	60.842.674
2.1.1- Parc. ref. à CF, art. 159, I, b	55.395.096	25.447.235	25.445.646	15.130.007	42.583.174	60.412.133	15.103.033	45.802.162	15.267.387	55.377.788
2.1.2- Parc. ref. à CF art. 159, I, d e e	5.464.885	2.210.115	2.210.115	1.490.423	4.471.270	5.961.693	1.490.423	3.978.207	1.326.069	5.464.885
2.2-Cota-Parte ICMS	9.841.522	16.704.839	4.086.190	3.030.882	7.076.743	16.194.900	2.543.233	7.794.991	2.771.878	11.069.900
2.3-Cota-Parte IPI Exportação	55.758	93.548	23.151	17.172	40.407	92.470	14.409	44.164	15.704	63.207
2.4-Cota-Parte ITR	11.067	19.610	21.762	8.256	8.501	8.085	2.040	15.340	3.835	30.343
2.5-Cota-Parte IPVA	1.451.309	552.411	362.324	148.841	1.230.053	4.376.296	232.512	911.724	130.975	1.524.061

2.6-Cota-Parte IOF-Ouro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2.7-Outras Transf. ou Compens.	0	87.252	0	0	55.214	126.355	370.632	0	0	86.369
3- Total da Receita (1 + 2)	87.028.198	50.456.027	35.288.188	20.917.642	63.011.886	99.728.409	20.954.640	65.091.471	20.673.312	86.198.094
Mínimo Aplic. em MDE (25%)		21.757.049,48 12.614.006,82	8.822.047	5.229.411	15.752.971	24.932.102	5.238.660	16.272.868	5.168.328	21.549.524
Valor Aplicado em MDE	23.940.234	15.913.855	9.284.672	5.770.416	16.326.489	28.567.364	5.843.781	16.317.584	5.169.778	24.451.445
% do Valor Aplic. em MDE	28	32	26	28	26	29	28	25	25	28

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2023.

Tabela 1B — Recursos vinculados e aplicados à MDE nos municípios de Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente - Exercício 2023

Descrição	Nordestina	Queimadas	Quijingue	Retirolândia	Santaluz	São Domingos	Serrinha	Teofilândia	Tucano	Valente
1-Receita de Impostos	4.668.383	6.085.848	7.444.852	2.541.352	24.876.649	1.440.319	23.194.679	4.815.120	14.125.972	4.235.993
1.1-IPTU	197.594	173.774	108.436	82.674	283.505	50.383	3.403.017	382.580	1.297.563	243.867

1.2-ITBI	103.867	119.815	44.638	1.760	93.068	3.424	1.002.111	31.854	697.395	41.980
1.3-ISS	1.304.205	839.442	2.473.158	1.362.677	13.487.986	596.783	11.423.796	2.073.870	4.132.408	1.535.093
1.4-IRRF	3.062.716	4.952.818	4.818.619	1.094.241	11.012.089	789.729	7.365.754	2.326.816	7.998.606	2.415.053
2-Rec. Transf. Const. e Legais	36.838.985	46.348.771	45.191.487	33.173.289	62.255.688	20.377.782	100.556.790	38.292.587	74.328.863	47.990.040
2.1-Cota-Parte FPM	30.460.987	38.718.065	38.718.065	27.663.628	49.780.369	16.593.456	77.436.130	33.186.913	60.842.674	38.718.065
2.1.1-Parc. Ref. CF, art. 159, I, b	27.808.849	35.240.411	35.240.411	27.663.628	45.802.162	15.103.034	70.480.822	31.858.902	55.377.788	35.623.904
2.1.2-Parc. Ref. CF, art. 159, I, d e e	2.652.138	3.477.654	3.477.654	0	3.978.207	1.490.423	6.955.309	1.328.011	5.464.885	3.094.161
2.2-Cota-Parte ICMS	5.959.798	6.742.266	5.928.357	4.797.460	10.634.945	3.334.687	17.145.369	4.287.555	10.845.686	7.763.456
2.3-Cota-Parte IPI Exportação	33.766	38.199	33.588	27.323	60.254	18.893	97.139	24.481	61.448	43.985
2.4-Cota-Parte ITR	1.892	34.363	10.857	1.428	22.320	2.338	8.588	9.066	15.642	4.994
2.5-Cota-Parte IPVA	382.541	815.878	500.620	658.392	1.757.800	428.408	5.869.564	751.120	2.563.413	1.459.541
2.6-Cota-Parte IOF-Ouro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

2.7-Outras Transf. ou Comp.	0	0	0	25.058	0	0	0	33.452	0	0
3- Total da Receita (1 + 2)	41.507.368	52.434.619	52.636.339	35.714.641	87.132.337	21.818.102	123.751.469	43.107.707	88.454.835	52.226.033
Mínimo Aplic. em MDE (25%)	10.376.842	13.108.654,86 13.159.084,68	13.159.085	8.928.660	8.928.660,22 21.783.084,19	5.454.525	30.937.867	10.776.927	22.113.709	13.056.508
Valor Aplicado em MDE	11.512.731	14.890.064	14.148.269	10.136.464	22.511.990	5.502.851	31.905.810	12.002.463	25.232.480	13.877.212
% Aplicado em MDE	28	28	27	28	26	25	26	28	29	27

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2023.

Ambas as tabelas evidenciam que a fonte de recurso mais expressiva dos municípios do Território decorrem do FPM, que é uma forma de transferência de recursos de impostos arrecadados pela União composta, em grande parte, por 22,5% da arrecadação líquida do Imposto de Renda (IR) e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI). Os impostos arrecadados no próprio município representam um percentual muito baixo de suas receitas, mas não podem ser desprezadas. Como já dito, a educação pública é financiada principalmente pela arrecadação de impostos, razão pela qual os gestores precisam ficar atentos à política de renúncia de receitas de impostos de sua responsabilidade e dos demais entes federados, assim como a sonegação fiscal e a recuperação da dívida ativa.

Os números demonstrados nas Tabelas 1A, 1B e os índices destacados na Tabela 2 revelam que todos os municípios atenderam à exigência constitucional e aplicaram percentual superior ao mínimo exigido de 25% dos recursos vinculados no art. 212 da CF/1988.

Tabela 2 — Percentual vinculado aplicado em MDE - exercícios 2015 e 2023

MUNICÍPIO	% EM MDE		MUNICÍPIO	% EM MDE	
	2015	2023		2015	2023
Araci	25,71	27,51	Monte Santo	26,35	28,37
Barrocas	27,48	31,54	Queimadas	28,38	28,4
Biritinga	27,09	26,31	Quijingue	32,29	26,88
Candeal	25,13	27,59	Retirolândia	28,82	28,38
Cansanção	27,13	25,91	Santaluz	29,98	25,84
Conceição do Coité	26,7	28,65	São Domingos	26,81	25,22
Ichu	25,41	27,89	Serrinha	28,13	25,78
Itiúba	28,06	25,07	Teofilândia	27,24	27,84
Lamarão	26,54	25,01	Tucano	30,86	28,53
Nordestina	25,64	27,74	Valente	26,1	26,57
MÉDIA TERRITORIAL DO % APLICADO EM MDE:			2015 27,49%	2023 27,25%	

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2015 e 2023.

Quando se compara os exercícios 2015 e 2023, observa-se que a média percentual do financiamento do Território em MDE ficou praticamente estável, passando de 27,49% em 2015 para 27,25% em 2023. Isso indica que, no conjunto, os municípios mantiveram o nível de aplicação próximo ao mínimo constitucional de 25%, sem grandes avanços. Contudo, verifica-se que os municípios de Barrocas (27,48% para 31,54%), Conceição do Coité (26,70% para 28,65%), Monte Santo (26,35% para 28,37%), Nordestina (25,64% para 27,74%), Teofilândia (27,24% para 27,84%) e Tucano (30,86% para 28,53%, com decréscimo, mas ainda acima da média) imprimiram maior esforço em ampliar o financiamento da educação. Os demais chamam atenção à aproximação perigosa ao limite mínimo de 25%, uma vez que a CF/1988 exige que os entes federados invistam o suficiente para garantir a qualidade da educação pública (art. 206, III), estabelecendo um mínimo, e não um teto (art. 212), cujo descumprimento pode acarretar responsabilização por improbidade e intervenção estadual (art. 35, III).

A Tabela 3 apresenta o comportamento das receitas do Fundeb nos exercícios de 2015, 2019 e 2023, sendo importante destacar que os valores de 2023 já refletem

os efeitos do Novo Fundeb, instituído pela Emenda Constitucional nº 108/2020, que manteve a contribuição de estados e municípios e ampliou gradualmente a complementação da União de 10% para 23% no financiamento da Educação Básica.

Tabela 3 — Fundeb dos municípios do Território de Identidade do Sisal - Exercícios 2015, 2019 e 2023 (valores em R$, com 2015 e 2019 corrigidos pelo IPCA de dez/2023)

MUNICÍPIOS	2015	2019	2023	MUNICÍPIOS	2015	2019	2023
Araci	62.758.436,38	56.674.470,26	108.228.456,01	Monte Santo	57.190.160,81	55.589.752,70	104.307.040,25
Barrocas	15.505.956,95	16.103.911,93	19.868.136,19	Queimadas	27.744.938,06	24.455.950,51	37.539.580,45
Biritinga	20.041.387,73	21.108.416,13	44.356.714,63	Quijingue	31.453.723,43	28.884.918,96	39.956.942,26
Candeal	7.084.113,82	7.331.085,81	7.874.560,07	Retirolândia	10.460.810,09	11.446.925,14	17.063.516,30
Cansanção	41.478.070,64	45.527.507,63	133.476.957,09	Santaluz	33.200.293,05	33.726.277,39	56.537.270,95

Conceição do Coité	47.950.881,96	40.961.762,72	75.443.548,08	São Domingos	6.712.443,59	6.864.868,17	-11.941.595,26
Ichu	5.612.100,32	5.609.603,77	10.321.206,55	Serrinha	70.102.411,29	67.005.679,74	131.938.524,37
Itiúba	40.155.917,04	44.847.798,13	64.802.208,83	Teofilândia	28.067.987,61	26.849.299,21	35.990.950,38
Lamarão	8.398.141,24	9.908.783,60	12.830.369,48	Tucano	50.353.471,95	52.464.676,49	75.303.536,25
Nordestina	16.005.700,37	13.654.092,82	22.872.441,38	Valente	20.007.692,06	22.533.579,51	50.563.257,82
MÉDIA TERRITORIAL		2015: 30.014.231,92		2019: 29.577.468,03		2023: 53.060.840,63	

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2015, 2019 e 2023.

Quando se observa os anos de 2015 e 2019, verifica-se que a média do Território apresenta apenas leve queda de 1,5% dos recursos, apesar da desaceleração da economia em 2015, do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016 e da edição da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o chamado "teto de gastos". Já em 2023, em função dos efeitos do Novo Fundeb, registra-se um acréscimo de 79,4% em relação aos recursos aplicados em 2019. Nesse contexto, oito municípios apresentaram aumento da receita do Fundeb em percentuais superiores a 80%: Cansanção (193,2%), Valente (124,4%), Biritinga (110,1%) e Serrinha (96,9%). Esses municípios ampliaram substantivamente a capacidade financeira, mas os demais municípios do Território do Sisal também ampliaram sua

capacidade, trazendo, em tese, condições objetivas de uma melhora real na oferta de educação pública nessas localidades.

O aumento das receitas em municípios mais pobres decorreu do mecanismo de redistribuição do Novo Fundeb, especificamente da complementação VAAT. Diferentemente da complementação VAAF, que avalia a capacidade fiscal da totalidade das cestas estaduais, o VAAT calcula por ente federado e direciona recursos apenas aos que estão abaixo da média nacional de recursos por estudante, na proporção necessária para que cada ente alcance essa média. A tabela a seguir evidencia a evolução das receitas da complementação VAAT nos três primeiros anos de vigência do Novo Fundeb.

Tabela 4 — Financiamento da Educação Municipal – Novo Fundeb (VAAT) 2021 a 2023 (valores em R$, com 2021 e 2022 corrigidos pelo IPCA de dez/2023)

MUNICÍPIOS	2021	2022	2023	MUNICÍPIOS	2021	2022	2023
Araci	5.397.604	12.568.367	33.513.003	Monte Santo	483.852	3.064.168,	5.141.996
Barrocas	952.495	4.170.249	1.976.728	Queimadas	723.951	4.656.466	7.882.395
Biritinga	0,00	4.811.835	14.568.874	Quijingue	0,00	6.819.725	8.570.001
Candeal	0,00	1.019.921	762.111	Retirolândia	1.107.067	3.163.609	3.519.342
Cansanção	9.527.309	35.197.477	51.064.974	Santaluz	1.240.885	13.484.165	14.620.429
Conceição do Coité	7.292.121	17.543.772	18.235.602	São Domingos	0,00	1.263.23	3.075.011
Ichu	751.704	2.609.713	2.654.690	Serrinha	23.793.968	35.521.721	34.499.119
Itiúba	6.324.167	9.845.831	12.828.882	Teofilândia	1.619.562	6.507.048	7.328.739
Lamarão	372.240	1.248.934	1.722.029	Tucano	5.978.260	15.960.110	15.815.069
Nordestina	1.452.825	22.619.316	32.784.282	Valente	0,00	10.368.054	20.227.377
MÉDIA TERRITORIAL		2021: 3.350.900		2022: 10.622.292		2023: 14.539.634	

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2021 a 2023, linha "6.3- FUNDEB - Complementação da União - VAAT".

Percebe-se que, com a implementação gradual do Novo Fundeb, a complementação VAAT ampliou significativamente as receitas da maioria dos municípios do Território do Sisal, conforme previsto na Lei nº 14.113/2020 (2% em 2021, 5% em 2022, 6,25% em 2023). Embora se observem reduções entre 2022 e 2023 nos municípios de Barrocas (de R$ 4,1 milhões para R$ 1,9 milhão), Candeal (de R$ 1,0 milhão para R$ 762 mil), Serrinha (de R$ 35,5 milhões para R$ 34,5 milhões) e Tucano (de R$ 16,0 milhões para R$ 15,8 milhões), o impacto geral foi positivo, representando recursos novos que fortalecem a capacidade de financiamento da educação básica. Em Conceição do Coité, por exemplo, os valores

de 2023 incluem R$ 18,2 milhões provenientes do VAAT, contribuindo para um aumento expressivo em relação a 2019. Ressalte-se que, no exercício fiscal de 2026, a complementação corresponde a 10,5 pontos percentuais, apontado para novo crescimento de receitas nesses municípios, que terão oportunidade para adequar a qualidade da oferta da educação pública em suas redes.

Além das Complementações da União VAAF e VAAT, o Novo Fundeb também inaugurou a complementação VAAR. Esses recursos também devem ser avaliados como recursos novos para a educação e requer o cumprimento de duas etapas de condicionalidades, como já explicitado em seção anterior. Em 2023, primeiro ano de vigência do VAAR, os municípios do Território receberam os seguintes valores dessa complementação:

Tabela 5 — Complementação VAAR do Fundeb - exercícios 2023 (valores em R$)

MUNICÍPIOS	2023	MUNICÍPIOS	2023
Araci	0,00	Nordestina	166.758,76
Barrocas	0,00	Queimadas	262.275,48
Biritinga	0,00	Quijingue	278.150,33
Candeal	52.582,53	Retirolândia	0,00
Cansanção	0,00	Santaluz	360.655,92
Conceição do Coité	0,00	São Domingos	360.655,92
Ichu	64.247,93	Serrinha	0,00
Itiúba	417.330,57	Teofilândia	0,00
Lamarão	106.636,58	Tucano	0,00
Monte Santo	647.524,34	Valente	278.477,05
MÉDIA TERRITORIAL: 142.729,45			

Fontes: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2023, linha "6.4- FUNDEB - Complementação da União – VAAR".

Da Tabela, verifica-se que nove municípios do Território de Identidade do Sisal não receberam a complementação VAAR (Araci, Barrocas, Biritinga, Cansanção, Conceição do Coité, Retirolândia, Serrinha, Teofilândia e Tucano) por não terem cumprido todas as condições para o recebimento no ano de 2023. Além disso, os contemplados com o VAAR receberam valores bem modestos. Isso revela não apenas a baixa abrangência do mecanismo, mas também sua natureza neoliberal e excludente. Diferente do VAAT, que distribui recursos de forma mais ampla para reduzir desigualdades, o VAAR condiciona o acesso a uma série de exigências de gestão e desempenho, como seleção meritocrática de diretores, participação em

avaliações externas e alinhamento curricular à BNCC. Essas condicionalidades refletem uma lógica de responsabilização típica das reformas neoliberais, ou seja, em vez de olhar o financiamento da educação como instrumento realizador de direito humano e, portanto, universal, transforma os recursos em “prêmios” a serem disputados pelas redes. O resultado é a exclusão dos municípios mais vulneráveis, justamente aqueles que mais necessitam de apoio, reforçando desigualdades estruturais. Assim, o VAAR funciona menos como um instrumento de equidade e mais como um mecanismo de competição, em que poucos são contemplados e muitos permanecem à margem do financiamento adicional (Menezes, 2023).

Em relação à remuneração de pessoal, tanto a primeira geração do Fundeb quanto a atual estabelecem percentuais mínimos. O Fundeb vigente em 2015 estabelecia que no mínimo 60% dos recursos dos fundos deveriam ser gastos na remuneração dos profissionais do magistério. O Novo Fundeb passou a ser 70% para a remuneração dos profissionais da educação, acrescentando nesse grupo todos os profissionais que atuam na escola e na secretaria de educação. O quadro a seguir apresenta o cenário de valorização dos profissionais da educação dos municípios do Sisal.

Tabela 6 — Percentuais das despesas do Fundeb para a remuneração dos profissionais da educação – exercícios 2015 e 2023

MUNICÍPIOS	2015 - 60%	2023 - 70%	MUNICÍPIOS	2015 - 60%	2023 - 70%
Araci	68,13	73,18	Nordestina	81,60	71,17
Barrocas	84,29	77,66	Queimadas	84,30	79,27
Biritinga	86,92	83,22	Quijingue	68,97	76,91
Candeal	83,19	87,07	Retirolândia	68,81	88,14
Cansanção	88,02	76,89	Santaluz	70,31	74,93
Conceição do Coité	82,68	73,91	São Domingos	66,53	82,17
Ichu	64,14	74,16	Serrinha	64,54	72,00
Itiúba	89,56	90,37	Teofilândia	64,29	71,19
Lamarão	65,94	96,64	Tucano	87,67	83,28
Monte Santo	88,24	77,99	Valente	61,95	73,06
MÉDIA TERRITORIAL		2015: 76,00		2023: 79,16	

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2015, linha "Mínimo de 60% do FUNDEB na remuneração do Magistério" e 2023, linha "Mínimo de 70% do FUNDEB na Remuneração dos Profissionais da Educação Básica".

A Tabela 6 mostra que a média territorial de aplicação do Fundeb na remuneração dos profissionais da educação passou de 76% em 2015 para 79,16% em 2023, indicando que todos os municípios cumpriram o mínimo legal de 70%. Alguns, como Itiúba (90,37%), Lamarão (96,64%) e Retirolândia (88,14%), aplicaram percentuais bem superiores, enquanto outros, como Nordestina (71,17%), Teofilândia (71,19%) e Serrinha (72%), ficaram próximos ao limite. No entanto, sem conhecer o quantitativo de profissionais em cada rede e a estrutura das carreiras, não é possível afirmar que esses percentuais se traduzem em valorização efetiva. Em alguns casos, como Valente (73,06%) e Conceição do Coité (73,91%), o cumprimento do mínimo tem sido garantido por meio de rateios, o que revela mais uma estratégia de adequação às exigências legais do que uma política permanente de valorização. Esse cenário reforça a necessidade de planos de carreira sólidos e políticas estruturais que assegurem a valorização plena da docência, para além do cumprimento formal dos percentuais.

2.2 AS TRANSFERÊNCIAS DO SALÁRIO-EDUCAÇÃO E DAS RECEITAS ADICIONAIS REALIZADAS PELO FNDE

Como já tratado anteriormente, a CF/1988 também previu como fonte adicional para financiamento da educação a contribuição social do salário-educação (§5º do art. 212). Os recursos do salário-educação são creditados mensal e automaticamente em favor das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para financiamento de programas, projetos e ações voltadas para a educação básica. A seguir, apresentamos os valores da Quota do Salário Educação (QSE) dos municípios do Sisal.

Tabela 7 — Salário-Educação - exercícios 2015 e 2023 (valores em R$, com 2021 e 2022 corrigidos pelo IPCA de dez/2023)

MUNICÍPIOS	2015	2023	MUNICÍPIOS	2015	2023
Araci	2.793.181,65	2137599,21	Nordestina	634.994,80	490.011,08
Barrocas	656.458,90	503212,58	Queimadas	1.139.588,90	757.725,24
Biritinga	867.742,86	665499,49	Quijingue	1.244.097,09	849.966,57
Candeal	282.955,88	195629,64	Retirolândia	448.187,47	358.617,76
Cansanção	1.530.394,70	2330398,27	Santaluz	1.382.914,16	1.051.273,15

Conceição do Coité	1.991.284,40	1471132,78	São Domingos	270.681,34	214.520,10
Ichu	228.488,13	184920,99	Serrinha	2.904.170,61	2.605.658,20
Itiúba	1.650.224,01	1202744,47	Teofilândia	1.244.098,07	751.952,51
Lamarão	325.366,77	291316	Tucano	2.218.802,22	1.618.610,78
Monte Santo	2.492.503,26	1896045,38	Valente	892.145,89	806.214,68
MÉDIA TERRITORIAL		2015: 1.259.914,06		2023: 1.019.152,44	

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2015, linhas "Transferências Diretas PNATE" e "Transferências do Salário-Educação" e 2023, linhas "PNATE" e “Salário-Educação".

Conforme os dados da Tabela 7, observa-se que os municípios que recebem os maiores valores do QSE são Serrinha (R$ 2,90 mi em 2015 e R$ 2,60 mi em 2023), Araci (R$ 2,79 mi e R$ 2,13 mi), Monte Santo (R$ 2,49 mi e R$ 1,89 mi) e Cansanção (R$ 1,53 mi e R$ 2,33 mi), todos acima da média territorial de R$ 1,26 milhão em 2015 e R$ 1,02 milhão em 2023. Em contrapartida, os menores repasses concentram-se em Ichu (R$ 228 mil e R$ 184 mil), São Domingos (R$ 270 mil e R$ 214 mil) e Candeal (R$ 282 mil e R$ 195 mil), valores muito abaixo da média regional. Essa variação evidencia que, além da influência direta do mercado de trabalho, decorrente da informalidade, desemprego e presença de autônomos, o número de matrículas escolares também é um parâmetro decisivo para a distribuição dos recursos. Portanto, a queda observada nos repasses precisa ser analisada de forma mais apurada, considerando simultaneamente as condições econômicas e educacionais de cada município.

Além das fontes de recursos já analisadas, este trabalho destaca aqueles provenientes do Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que são transferências federais voluntárias, repassadas pelo FNDE. Por ser uma transferência voluntária, seu recebimento está condicionado ao atendimento de exigências, entre elas a prestação de contas do total dos recursos recebidos, que, se não cumpridas pelos entes da Federação, podem levar, em último caso, à suspensão dos repasses (TCU, 2016).

A Tabela 8 apresenta os repasses do PNATE aos municípios do Sisal em 2015 e 2023.

Tabela 8 — Transferências do PNATE – exercícios de 2015 e 2023 (valores em R$, com 2015 corrigido pelo IPCA de dez/2023)

MUNICÍPIOS	2015	2023	MUNICÍPIOS	2015	2023
Araci	1.299.411,81	1000673,81	Nordestina	1.436.785,26	154.156,12
Barrocas	375.468,69	414684,75	Queimadas	644.585,65	421.043,84
Biritinga	424.936,30	463.137,62	Quijingue	314.436,65	617.141,03
Candeal	115.076,70	115.614,61	Retirolândia	691.102,03	301.725,62
Cansanção	288.845,86	1.030.197,18	Santaluz	95.898,45	77.522,71
Conceição Do Coité	344.657,66	1.228.362,23	São Domingos	1.172.363,40	72.672,28
Ichu	73.064,81	91.289,78	Serrinha	743.776,97	1.730.195,52
Itiúba	877.459,10	746.082,76	Teofilândia	876.431,38	894.760,23
Lamarão	618.578,01	181.395,02	Tucano	325.671,87	1.017.104,83
Monte Santo	618.578,01	1.474.068,42	Valente	575.926,18	230.467,96
MÉDIA TERRITORIAL		2015: 618.578,01		2023: 617.704,32	

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2015, linhas "Transferências Diretas PNATE" e "Transferências do Salário-Educação" e 2023, linhas "PNATE" e "Salário-Educação".

Segundo o FNDE (Brasil, [s.d.]), o PNATE tem como finalidade garantir transporte escolar para estudantes residentes em áreas rurais, e os repasses são calculados com base no número de matrículas informadas no Censo Escolar. Verificam-se, na Tabela 8, aumentos expressivos nos repasses dos municípios de Conceição do Coité (de R$ 344 mil em 2015 para R$ 1,22 mi em 2023), Cansanção (de R$ 288 mil para R$ 1,03 mi), Monte Santo (de R$ 618 mil para R$ 1,47 mi) e Serrinha (de R$ 743 mil para R$ 1,73 mi), o que pode indicar expansão da rede escolar urbana em detrimento das escolas rurais, resultando em maior demanda de transporte. Por outro lado, registraram quedas drásticas os municípios de São Domingos (de R$ 1,17 mi para R$ 72 mil), Nordestina (de R$ 1,43 mi para R$ 154 mil) e Lamarão (de R$ 618 mil para R$ 181 mil), o que pode estar relacionado à redução de matrículas. Assim, apesar de os dados evidenciarem que a média territorial tenha permanecido estável (cerca de R$ 618 mil), os repasses individuais demandam análises mais acuradas de cada localidade.

Já a Tabela 9 apresenta os repasses para o PNAE, cujo objetivo é promover o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes, favorecendo sua aprendizagem, rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que

atendam às suas necessidades nutricionais durante o período letivo (art. 4º da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009).

Tabela 9 — Transferências do PNAE – exercícios de 2015 e 2023 (valores em R$, com 2015 corrigido pelo IPCA de dez/2023)

MUNICÍPIOS	2015	2023	MUNICÍPIOS	2015	2023
Araci	1.868.750,14	1.543.872,71	Nordestina	656.993,55	365.884,60
Barrocas	556.458,38	389.599,91	Queimadas	1.317.694,50	656.212,40
Biritinga	861.870,23	684.234,40	Quijingue	1.015.512,13	643.438,46
Candeal	166.538,47	139.674,60	Retirolândia	317.985,79	301.725,62
Cansanção	2.171.221,68	2.039.721,23	Santaluz	1.359.284,99	1.131.485,17
Conceição do Coité	1.765.887,96	1.122.707,29	São Domingos	258.723,85	273.494,08
Ichu	160.571,86	201.880,60	Serrinha	2.997.232,90	2.320.734,00
Itiúba	1.450.795,01	1.788.879,80	Teofilândia	874.206,75	654.385,00
Lamarão	372.354,14	212.047,00	Tucano	1.598.993,37	1.257.069,13
Monte Santo	2.028.601,39	1.385.200,94	Valente	613.295,26	907.734,05
MÉDIA TERRITORIAL		2015: 1.120.648,62		2023: 900.999,05	

Fonte: SIOPE - Informações extraídas do Relatório Resumido da Execução Orçamentária de 2015, linha "Transferências Diretas PNAE" e 2023, linha "PNAE".

Com base nos dados da Tabela 9, verifica-se que entre 2015 e 2023 houve uma redução significativa nos repasses do PNAE para a maioria dos municípios, com exceção de Ichu (crescimento de R$ 160 mil para R$ 201 mil) e Valente (crescimento de R$ 613 mil para R$ 907 mil). A média territorial caiu de R$ 1,12 milhão em 2015 para R$ 901 mil em 2023, evidenciando a tendência de retração. Essa diminuição está associada a fatores como os vetos ao reajuste dos valores *per capita* do PNAE, que reduziram o poder de compra diante da inflação dos alimentos, e às novas regras do FNDE, especialmente a Resolução CD/FNDE nº 17/2023, que reduziu o limite de reprogramação de saldos de 30% para 15%, descontando dos repasses seguintes os valores excedentes acumulados em anos anteriores. Nesse cenário, os municípios que tiveram aumento nos repasses provavelmente foram beneficiados pelo crescimento no número de matrículas, possivelmente impulsionado pela Educação em Tempo Integral, que demanda maior aporte de recursos para garantir a oferta de refeições adequadas.

A seguir são apresentados os repasses realizados pelo FNDE aos municípios do Sisal em razão do PDDE, programa criado em 1995, atualmente regido pela Resolução nº 15 do CD/FNDE/MEC, de 16 de setembro de 2021.

Tabela 10 — Transferências do PDDE – exercício 2023 (valores em R$)

MUNICÍPIOS	BÁSICO	QUALIDADE	ESTRUTURA	TOTAL
Araci	456.050,00	400.914,44	284,784,00	856.964,44
Barrocas	105.630,00	81.453,32	--	187.083,32
Biritinga	136.865,00	46.817,82	572.808,00	756.490,82
Candeal	48.070,00	31.232,32	--	79.302,32
Cansanção	420.480,00	127.782,00	52.000,00	600.262,00
Conceição do Coité	396.000,00	324.382,82	244.000,00	964.382,82
Ichu	45.670,00	38.866,66	60.000,00	144.536,66
Itiúba	348.690,00	304.151,88	133.117,00	785.958,88
Lamarão	77.120,00	14.706,00	20.000,00	111.826,00
Nordestina	483.350,00	295.774,90	242.000,00	134.726,66
Monte Santo	88.120,00	26.606,66	20.000,00	1.021.124,90
Queimadas	157.280,00	152.082,60	120.000,00	429.362,60
Quijingue	252.310,00	212.307,68	63.117,00	527.734,68
Retirolândia	79.750,00	81.573,46	40.000,00	201.323,46
Santaluz	237.650,00	203.018,56	152.000,00	592.668,56
São Domingos	56.350,00	24.209,00	20.000,00	100.559,00
Serrinha	534.970,00	357.706,00	501.907,00	1.394.583,00
Teofilândia	169.020,00	102.648,32	49.892,00	321.560,32
Tucano	367.610,00	196.261,00	183.117,00	746.988,00
Valente	192.330,00	113.314,98	158.907,00	464.551,98
MÉDIA TERRITORIAL	4.653.315,00	3.135.810,42	2.632.865,00	10.421.990,42

Fonte: MEC/FNDE[5].

Com base nas informações da Tabela 10 e nas diretrizes do FNDE, observa-se que o PDDE constitui um importante mecanismo de apoio técnico e financeiro às escolas públicas da educação básica, com repasses destinados a suprir necessidades prioritárias, melhorar a infraestrutura física e pedagógica e incentivar a autogestão escolar com participação da comunidade. Além do PDDE Básico, que todas as escolas devem receber anualmente, existem as Ações Integradas (PDDE Qualidade e PDDE Estrutura) que seguem os mesmos moldes operacionais e ampliam o alcance do programa.

5 As informações da Tabela foram sistematizadas por Nelson Alves Junior e Moacir Freitas Borges, a quem os autores do presente estudo agradecem.

A análise dos dados para os municípios do Território do Sisal em 2023 revela uma distribuição bastante desigual dos recursos. Serrinha (R$ 1,39 milhão), Conceição do Coité (R$ 964 mil), Monte Santo (R$ 1,02 milhão) e Biritinga (R$ 756 mil) destacam-se como os maiores beneficiários, recebendo valores significativamente acima da média territorial. Em contrapartida, municípios como Candeal (R$ 79 mil), São Domingos (R$ 100 mil) e Lamarão (R$ 111 mil) receberam montantes muito inferiores, o que evidencia disparidades na capacidade de captação e execução dos recursos.

A média territorial registrada foi de R$ 10,42 milhões, distribuídos entre as três modalidades do programa, com maior concentração no PDDE Básico (R$ 4,65 milhões), seguido pelo PDDE Qualidade (R$ 3,13 milhões) e pelo PDDE Estrutura (R$ 2,63 milhões). A análise demonstra que o PDDE representa um aporte relevante para o fortalecimento das escolas do Território, mas sua distribuição reflete tanto o porte dos municípios quanto a capacidade de mobilização e gestão local. Ressalta-se ainda que, conforme normas do programa, nem todos os recursos solicitados foram repassados, havendo saldos e pendências que exigem acompanhamento detalhado, conforme discutido em seção específica desta publicação.

Por fim, os municípios brasileiros também recebem recursos por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que regulamenta a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O PAR funciona como um instrumento de planejamento e gestão, disponibilizando programas e ações de assistência técnica e financeira, fundamentados no princípio do regime de colaboração entre os entes federados, com vistas à melhoria da educação básica. No entanto, em relação aos recursos provenientes desse instrumento, a equipe do Observatório de Indicadores não obteve acesso aos dados referentes ao exercício de 2023, o que limita a análise sobre a efetiva aplicação no período.

2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora se tenha avançado no financiamento da educação, ampliando a aplicação de recursos vinculados e cumprindo o mínimo constitucional exigido, o Território de Identidade do Sisal ainda requer maior aporte financeiro, em face das demandas educacionais que recaem sobre os ombros desses municípios, da precariedade estrutural ainda persistente, do número de estudantes fora do sistema educacional e da evidente desigualdade fiscal. É necessário repisar que os recursos atuais não são suficientes para garantir a universalização do direito à educação com qualidade e equidade.

Além da ampliação de recursos, a correta aplicação dos valores destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino, bem como dos programas suplementares, depende de práticas administrativas sólidas, realizadas por agentes públicos capacitados e capazes de assegurar que cada recurso chegue efetivamente às escolas e seja convertido em melhorias concretas para estudantes e profissionais da educação. O aprimoramento da gestão e da transparência das ações empreendidas, nesse sentido, atua como indutora do controle social e fortalece a confiança da sociedade na política educacional.

Por fim, o financiamento da educação no Território deve ser acompanhado de mecanismos que promovam a participação democrática. Conselhos, observatórios, fóruns e outras instâncias de controle social precisam ser valorizados e fortalecidos, garantindo que a comunidade escolar e a sociedade civil participem ativamente das decisões e do acompanhamento da execução orçamentária. Somente com recursos ampliados, gestão responsável e participação democrática será possível enfrentar as desigualdades históricas e assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação pública de qualidade socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. As múltiplas realidades educacionais dos municípios no contexto do Fundeb. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, v. 10, n. 23, 2020. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/104091. Acesso em: 02 ago. 2022.

ARAÚJO, Gilda Cardoso. **Constituição, Federação e Propostas Para o Novo Plano Nacional De Educação:** Análise das Propostas de Organização Nacional da Educação Brasileira a Partir do Regime de Colaboração. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WzSGcyD3kzgvHsxX5LPrTCg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 02 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14113.htm. Acesso em: 05 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 06 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 9 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Secretaria de Controle Externo da Educação, da Cultura e do Desporto. **Representação, em cumprimento à determinação do Plenário, a respeito da atual sistemática de análise das prestações de contas**

de recursos públicos federais descentralizados a cargo do FNDE - Processo TC 027.076/2016-4. Brasília, DF: TCU; SecexEducação, 2016. Disponível em: https://contas.tcu.gov.br/etcu/AcompanharProcesso?p1=27076&p2=2016&p3=4. Acesso em: 9 fev. 2026.

BREMAEKER, François E. J. de. **Potencial da arrecadação tributária municipal para o FUNDEB**. Maricá: Observatório de Informações Municipais, 2021. Disponível em: http://www.oim.tmunicipal.org.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/C2F1412D-A1C5-E2F7-896FADF07EC29755071120210715 02.pdf&i=3217. Acesso em: 04 out. 2022.

FARENZENA, Nalú; PINTO, José Marcelino de Rezende. Fundeb: avanços e vicissitudes nos cinco anos iniciais. *In*: **Minicurso apresentado no XIII Encontro da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação** – FINEDUCA, realizado online, 2025. [Arquivo pessoal].

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar** – PNATE. Brasília: FNDE, [s.d.]. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pnate. Acesso em: 14 mar. 2026.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Resolução CD/FNDE nº 17, de 19 de setembro de 2023. Dispõe sobre o estabelecimento de prazo de utilização e estorno dos saldos existentes nas contas do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e altera a Resolução CD/FNDE nº 6, de 8 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 182, p. 230, 22 set. 2023. Disponível em: http://www.in.gov.br. Acesso em: 15 mar. 2026.

MENEZES, Maria Aparecida Silva de. O VAAR na Bahia: os municípios excluídos da complementação da União que se destina à melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades. *In*: **Anais XI Encontro Anual da FINEDUCA**, 2023. Disponível em: https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2024/02/Eixo-1-Politicas-de-financiamento-da-educacao-basica.pdf. Acesso em: 9 fev. 2026.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Uma Análise da Destinação dos Recursos Públicos, Direta ou Indiretamente, ao Setor Privado de Ensino no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.133-152, jan./mar. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00133.pdf. Acesso em: 8 mar. 2020.

REZENDE, Fernando. Federalismo fiscal no Brasil. *Revista de Economia Política*, São Paulo, v. 15, n. 3 (59), p. 297-310, jul./set. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rep/a/9dv7mgTbjZ69JPgCNJ5gyth/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 maio 2026.

TOMASEVSKI, Katarina. **Manual on rights-based education**: global human rights requirements made simple. Bangkok: UNESCO Bangkok, 2004. Disponível em: https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Manual%20on%20Rights-based%20Education_Tomasevski_0.pdf. Acesso em: 17 maio 2026

III

A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL-BAHIA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Delzuíta Santana de Lima[1]
Eronize Lima Souza[2]
Gilvânia da Conceição Nascimento[3]
Gregório Luís de Jesus[4]
Ione Sousa de Matos[5]
Jeane Rufina de Souza Silva[6]

1 INTRODUÇÃO

A gestão democrática do ensino público está inscrita na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF), no inciso VI do artigo 206, que apresenta os princípios que devem reger a educação no país (Brasil, 1988). Por seu turno, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada pela Lei 9.394/96, adota essa mesma determinação no seu artigo 3º, ao fixar os princípios e os fins da educação nacional (Brasil, 1996). Na LDBEN é determinada a implementação da gestão democrática do ensino, responsabilizando os Estados, o

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela FIB. Professora da Rede Municipal de Teofilândia/BA. E-mail: delzasantana382@gmail.com
2 Mestra em História Social pela UFBA. Professora da Rede Estadual da Bahia e da Rede Municipal de Teofilândia/BA. E-mail: prof.eronize@gmail.com
3 Mestra em Educação pela UFBA/UESC. Professora da Universidade Estadual Santa Cruz. E-mail: gcnascimento@uesc.br
4 Doutor em Ciências da Educação pela UNIGRAN. Professor da Rede Estadual da Bahia e da Rede Municipal de Tucano/BA. E-mail: gregorio.escolas@gmail.com
5 Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UNINA. Professora da Rede Municipal de Araci/BA. E-mail: ionemattos2023@gmail.com
6 Especialista em Gestão e Políticas Públicas para a Educação Básica pela UNEB. Professora da Rede Municipal de Bom Jesus da Lapa/BA e de Serra do Ramalho/BA. E-mail: jeugod@gma.com

Distrito Federal e os Municípios a criarem legislações próprias para adotarem esse princípio nas políticas educacionais. É esperado que a materialização desse princípio se dê através da participação ativa dos profissionais da educação, estudantes, comunidade escolar no planejamento e na gestão educacional.

A inserção desse princípio na legislação da educação brasileira foi resultado de expressivas lutas de educadores, entidades do campo educacional do país, na esteira das reivindicações presentes a partir da década de 1980, no cenário da redemocratização do país após a ditadura militar. Os movimentos em favor da democratização da sociedade brasileira iniciados nesse período passaram por mudanças significativas e fizeram expandir o processo de participação nas discussões sobre os rumos da educação brasileira.

O documento final da Conferência Nacional de Educação de 2010 (CONAE 2010) já entendia que a qualidade da educação deveria estar associada à gestão democrática e ao processo de avaliação educacional e, desde então, a participação social no acompanhamento das políticas educacionais tem sido intensificada, por meio da constituição de conselhos, com representatividade da sociedade civil. Essa participação nas discussões sobre as políticas educacionais também se desenvolveu em fóruns, em eventos das entidades representativas dos profissionais da educação, como associações acadêmicas e sindicais. Isso significou contar com a contribuição de atores diretamente envolvidos com a educação (professores, estudantes, famílias, educadores em geral) que passam a interferir na formulação, no acompanhamento e nas avaliações dessas políticas. Nesse sentido, o entendimento sobre a gestão democrática da educação ultrapassa os limites da escola, incorporando questões importantes nesses espaços, ampliando a participação da sociedade e o controle social sobre as políticas públicas de educação.

O conceito de gestão democrática da educação, então, se alarga, significando ampliar a participação dos atores no que se refere à gestão das escolas, assim como das instituições que atuam no campo educacional, responsáveis pela fiscalização, pelo acompanhamento e avaliação, em sentido mais amplo, como conselhos, fóruns. Por seu turno, entidades da sociedade civil, instâncias acadêmicas, associações representativas dos profissionais da educação e movimentos sociais têm discutido as questões principais da educação e têm apresentado proposições que possam redirecionar os rumos da educação do país. Congressos, conferências, seminários,

encontros promovidos por esses atores têm sido realizados com o fito de analisar e avaliar as políticas educacionais até então adotadas e assim apresentar suas pautas de sugestões e de reivindicações.

O Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014, foi elaborado a partir de grande mobilização social desde a CONAE 2010. Essa conferência abriu caminho para a realização das outras: as CONAEs 2014, 2018 e 2024, depois de criado o Fórum Nacional de Educação (FNE) em 2010, que passou a coordenar a realização das conferências em todo o país, representando uma conquista na ampliação da participação social na definição de políticas educacionais no Brasil.

No PNE 2014–2024, a gestão democrática da educação corresponde à Meta 19 com suas estratégias a serem implementadas nas unidades escolares relativas à escolha democrática dos diretores de escolas públicas, fortalecimento dos conselhos escolares, das Associações de Pais e Mestres (APM) e dos Grêmios Estudantis e no âmbito das instituições extraescolares, na atuação dos conselhos (Conselhos de Educação, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação CACS-Fundeb, Conselho de Alimentação Escolar - CAE) e fóruns permanentes de educação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), através dos seus relatórios e suas plataformas de dados estatísticos, tem aperfeiçoado a metodologia de monitoramento do PNE e, para a Meta 19, tem utilizado indicadores que permitem verificar os resultados da implementação da gestão democrática nessas instâncias no país, como um todo, nas grandes regiões, nos estados e nos municípios, embora tais indicadores guardem limitações para mostrar se a efetivação da gestão democrática da educação tem avançado.

Este artigo tem o objetivo de apresentar os resultados analíticos desses indicadores em vinte municípios do Território de Identidade do Sisal, no estado da Bahia, conforme levantamento realizado pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), através de seu Observatório de Indicadores Educacionais. Diante disso, este artigo demonstra as análises conforme dois enfoques metodológicos: 1) com dados retirados do Painel de Monitoramento do PNE, calculados e publicado pelo INEB; 2) com informações resultantes da aplicação de formulários respondidos pelas

equipes do monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PME) dos municípios, captando dados mais detalhados sobre as políticas adotadas pelas secretarias de educação voltadas à implementação da gestão democrática da educação nos seus contextos.

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, estruturada a partir de duas fontes de dados e de dois movimentos analíticos complementares. O primeiro correspondeu ao levantamento e análise de dados quantitativos disponíveis no Painel de Monitoramento do PNE (INEP), com indicadores da Meta 19, aqueles relacionados ao provimento do cargo de diretores, à existência de colegiados intraescolares (conselhos escolares, APM e grêmios) e à presença de instâncias colegiadas extraescolares (como Conselhos Municipais de Educação - CME, CAE, CACS-Fundeb e fóruns), disponíveis para os anos analisados (INEP, 2021; 2023). O segundo movimento analítico consistiu na incorporação de dados qualitativos produzidos pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), por meio da aplicação de formulário eletrônico (Google Forms) junto às equipes municipais envolvidas com o monitoramento e acompanhamento dos PMEs. O formulário buscou informações mais detalhadas sobre práticas, critérios e condições concretas de implementação da gestão democrática nos municípios investigados.

A opção metodológica por articular dados quantitativos e qualitativos justifica-se pelos limites do próprio monitoramento da Meta 19, uma vez que indicadores baseados apenas na “existência formal” de mecanismos democráticos tendem a não mostrar a qualidade da participação, a regularidade das deliberações, a influência real dos colegiados nas decisões e as condições efetivas de funcionamento. Assim, a triangulação de fontes permitiu confrontar a formalização institucional com elementos do cotidiano da gestão, contribuindo para uma leitura mais territorializada do princípio constitucional da gestão democrática. Os dados foram tratados por análise descritiva (no caso dos percentuais e indicadores do INEP) e por análise interpretativa (no caso das informações do formulário), buscando identificar o que está previsto nos marcos normativos e o que se realiza concretamente nos sistemas municipais de ensino do Território do Sisal.

Além desta introdução, este artigo apresenta uma seção que discute o amparo legal e a conceituação da gestão democrática, conforme alguns autores, assim como

os mecanismos de implementação dessa política, seguindo-se a apresentação dos resultados do estudo em foco e concluindo com as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO LEGAL E CONCEITUAL DA GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Conforme já citado na introdução deste artigo, a gestão democrática da educação é defendida e reconhecida por um conjunto de dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 estabelece como princípios para a educação a obrigatoriedade, a gratuidade, a liberdade, a igualdade e a gestão democrática, os quais deveriam ser regulamentados através de leis complementares. O *caput* do art. 205 assim determina:

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

Vê-se, aqui, o primeiro marco regulatório da gestão democrática. Tem-se aqui uma referência explícita de que a educação deverá ser gerida como um direito de todos. Em seguida, descreve a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade implicada no processo de fornecer uma educação, visando ao pleno desenvolvimento, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Não se pode olvidar que os princípios da igualdade, liberdade, gratuidade, valorização profissional, qualidade e gestão democrática do ensino e, portanto, da educação, correspondem à ampliação de direitos para todos. Porém, isso só é possível se a direção estiver voltada para a coletividade.

O art. 14 da LDBEN dispõe que

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da Educação Básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.
> II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

A LDBEN, na tentativa de regulamentar a gestão democrática do ensino público, atribui aos sistemas de ensino a incumbência de organizar as normas de funcionamento da gestão democrática de seus respectivos entes, estabelecendo algumas diretrizes que não podem ser excluídas desse processo de normatização. O inciso I do art. 14 menciona a participação dos profissionais da educação no processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), principal instrumento de materialização da gestão dentro da escola. O inciso II amplia a participação e a distribuição do poder organizacional para além da figura do diretor, quando convoca toda comunidade escolar e local organizadas em conselhos ou equivalentes para auxiliar na condução dos rumos da escola.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) n. 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ao tratar da gestão democrática, no art. 54, regula que

> § 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica em decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.
> § 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (Brasil, 2010).

Ao tratar da gestão democrática, no Art. 55, a referida Resolução sistematiza um conjunto de princípios que reafirmam a escola como espaço de formação integral e de convivência social emancipadora. Destaca a valorização da pessoa em sua globalidade, como sujeito que aprende, sonha e participa ativamente da vida social, e a superação de práticas meramente burocráticas, em favor de ações pedagógicas significativas, articuladas aos objetivos institucionais e a processos contínuos de avaliação. Nessa perspectiva, a gestão democrática se concretiza por meio do envolvimento crítico da comunidade educacional na reflexão sobre a própria prática pedagógica, fortalecendo o compromisso coletivo com a escola e com o contexto social no qual ela se insere.

Além disso, a citada resolução evidencia a importância das relações interpessoais e da participação ativa de todos os sujeitos no cotidiano escolar. Ressalta a construção de vínculos solidários entre professores, estudantes, famílias e demais membros da comunidade, bem como a criação de espaços de convivência e aprendizagem colaborativa que favoreçam a organização coletiva e o exercício da cidadania. Nesse processo, o gestor assume papel central como articulador e mobilizador das ações escolares, atuando com transparência, responsabilidade e compromisso com a qualidade social das aprendizagens, elemento fundamental para a efetivação da gestão democrática na escola.

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010 aponta para uma perspectiva de gestão democrático-emancipatória, visto que congrega a participação de diferentes atores sociais na construção do seu contexto discursivo:

> É preciso compreender que a gestão democrática da educação não constitui um fim em si mesmo, mas um importante instrumento do processo de superação do autoritarismo, do individualismo e das desigualdades socioeconômicas. Ela deve contribuir para que as instituições educacionais, articuladas com outras organizações, participem da construção de uma sociedade fundada na justiça social, na igualdade, na democracia e na ética (Conae, 2010, p. 43-4).

Por fim, em se tratando de mais um instrumento normativo da educação brasileira acerca da gestão democrática, vê-se que a Lei Federal nº 13.005/2014, ao aprovar o PNE, estabelece, em sua Meta 19, a instituição da gestão democrática em todos os entes da federação brasileira no prazo de dois anos, corroborando o que já está exarado nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal de 1988 e no artigo 14 da LDBEN.

O PNE, em sua Meta 19, estabelece que os entes federados devem

> Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

Apresentados alguns dispositivos legais que amparam a efetivação da gestão democrática, serão explicitados a seguir trechos acadêmicos de autores que

contribuem para a discussão teórica do tema, destacando os sentidos atribuídos a esse fenômeno da política educacional brasileira.

Quadro 1 — Sentidos atribuídos à Gestão Educacional Democrática

Autor(a)	Suporte	Ano	Sentidos(s)
Genuíno Bordignon & Regina Vinhaes Gracindo	Livro *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*	2000	[…] mediação das relações intersubjetivas, compreendendo, antes e acima das rotinas administrativas: identificação de necessidades; negociação de propósitos; definição clara de objetivos e estratégias de ação; linhas de compromissos; coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas; mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social (p. 164).
Carlos Roberto Jamil Cury	*Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação*, v. 18, n. 2	2002	[…] transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, expressa um anseio de crescimento dos indivíduos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática (p. 173).
Ana Lúcia Félix dos Santos	Livro *Políticas públicas e gestão da educação*	2011	[…] se ampara numa concepção sociocrítica e implica processo de participação, autonomia e divisão de poder, o que sugere corresponsabilidade, divisão, descentralização, inclusive no campo político (p. 42).
Luiz Fernandes Dourado	Livro *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*	2013	[…] processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, consequentemente, do repensar das estruturas de poder autoritárias que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (p. 97-8).
Vitor Henrique Paro	Livro *Gestão Democrática da Escola pública*	2016	Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como uma coisa utópica. […] A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa de consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola (p. 13).

Fontes: Bordignon, Gracindo (2000); Cury (2002); Dourado (2013), Santos (2011) e Paro (2016).

Os sentidos apresentados convergem à compreensão da gestão democrática da educação como um processo político, coletivo e participativo, que ultrapassa a dimensão meramente administrativa da escola. Bordignon e Gracindo (2000) enfatizam a gestão como mediação das relações intersubjetivas e como prática orientada à negociação, à tomada de decisões pactuadas e à transformação social. Cury (2002) destaca os princípios éticos da transparência, da autonomia e da participação como fundamentos de um processo decisório baseado na deliberação pública e no fortalecimento da democracia. Santos (2011), a partir de uma perspectiva sociocrítica, reforça a divisão de poder, a corresponsabilidade e a descentralização como elementos centrais da gestão democrática. Dourado (2013) amplia essa compreensão ao conceber a gestão como espaço de aprendizado político e de enfrentamento das estruturas autoritárias, enquanto Paro (2016) problematiza a ideia de gestão democrática da escola como uma utopia, defendendo a viabilidade concreta da participação efetiva da comunidade escolar.

Sabe-se que romper com o paradigma de uma estrutura hierarquizada que ainda está muito presente nas escolas, buscando relações horizontais e a tomada de decisões coletivas, implica uma luta contra a hegemonia de uma determinada classe que caminha atrelada ao capital. Nesse sentido, percebe-se o quão difícil se coloca a tarefa da construção da gestão educacional democrática. Ao lado das indicações normativas e considerações teóricas feitas por esses autores, podemos ainda chamar a atenção de que a gestão educacional se coloca num espaço de disputa no atual cenário brasileiro: de um lado, por parte dos defensores de um conceito pragmático de gestão derivado do mundo empresarial, denominada de gerencialista e, de outro, por parte dos que almejam uma gestão emancipatória voltada para a formação integral dos cidadãos.

De acordo com Paro (2016), a gestão de orientação gerencialista predomina de forma quase exclusiva, não apenas no cotidiano das escolas, mas também no âmbito mais amplo do sistema educacional brasileiro. Tal perspectiva manifesta-se tanto nas práticas da direção escolar, que procura adotá-la com maior ou menor rigor, quanto nas instâncias administrativas superiores, responsáveis pela formulação e implementação de políticas públicas educacionais. Essa concepção de gestão fundamenta-se na suposta universalidade dos princípios da Administração oriundos da empresa capitalista, os quais são tomados como válidos para as

organizações em geral, independente de sua natureza social e pública. Ao serem transpostos para o campo educacional, esses princípios tendem a subordinar a educação a lógicas de eficiência, produtividade e controle de resultados, frequentemente em detrimento de sua finalidade formativa, democrática e emancipadora. Assim, o predomínio do gerencialismo no sistema educacional contribui para o esvaziamento do caráter político-pedagógico da gestão, reforçando uma racionalidade instrumental que pouco dialoga com as especificidades da educação enquanto prática social voltada à formação humana.

A LDBEN, por exemplo, em seus artigos, pode contribuir para a adoção desse conceito. Ao mesmo tempo em que espelha as demandas por maior democratização educacional com equidade e ampliação dos direitos sociais, expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, pode reforçar a racionalidade escolar com foco nos processos de avaliação e maior flexibilidade administrativa e educacional. Isso também é possível de ser visto na redação da Meta 19 do PNE, mesmo se referindo à efetivação da gestão democrática, focaliza a questão da escolha de dirigentes escolares, considerando, sobretudo, os critérios de mérito e desempenho, evidenciando o caráter gerencial da gestão educacional. No entanto, podemos acrescentar que, nas estratégias, os formuladores do plano encontraram formas de democratização além dos pleitos eleitorais dos gestores escolares e para além do espaço escolar. De qualquer forma, os atos do governo continuam a defender a importância da gestão democrática da educação. Ao legislar sobre o Fundeb permanente, a Lei Federal nº 14.113/2020 estabelece o modelo de gestão democrática como um dos condicionantes para o recebimento de complementação financeira pelos estados e municípios.

Esse posicionamento demarca, fortemente, o caráter de disputa travado pelos sujeitos em torno de um projeto de sociedade que se pretende. Se, por um lado, tem-se uma clareza de que o capitalismo impõe um modelo gerencialista de educação; por outro, forças progressistas têm demonstrado um enfrentamento para a consolidação de um modelo que atenda à classe trabalhadora. Nesse sentido, Marques complementa:

> As políticas que visam implementar a democracia participativa em escolas da rede pública e nos sistemas educacionais não podem ser consideradas como um movimento de mão única. Se, por um lado, os

> preceitos do neoliberalismo nos indicam a intenção privatista destas políticas, por outro, elas podem ser colocadas no campo progressista, buscando a construção de um espaço público democrático, tendo em vista que a democratização do Estado brasileiro sempre esteve na pauta das lutas da sociedade civil (Marques, 2015).

Uma gestão educacional democrática é comprometida com a luta dos movimentos sociais organizados nas disputas pela democratização da educação e com o interesse comum dos que assumem a escola como instrumento de transformação social. Corroborando essa ideia, Oliveira acentua:

> A gestão democrática, no sentido lato, pode ser entendida como espaço de participação, de descentralização do poder e de exercício de cidadania. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de instituir processos de efetiva participação política: a gratuidade do ensino; a universalização da Educação Básica e Superior; o planejamento e a coordenação descentralizados dos processos de decisão e de execução; o fortalecimento das unidades escolares por meio da efetivação da sua autonomia; a articulação entre os diferentes níveis de ensino; a definição coletiva de diretrizes gerais para a educação nacional; a exigência de planos de carreira para o magistério público; a vinculação de verbas para a educação; a democratização das formas de acesso, permanência e gestão (Oliveira *et al*., 2014).

Percebe-se que a gestão democrática não está, restritamente, comprometida com a organização dos processos educativos no espaço da escola. Ela tem um compromisso, sobretudo, com a democratização da educação que perpassa por uma série de direitos sociais.

A gestão educacional democrática propõe ferramentas ou mecanismos de diálogo que oportunizam a construção coletiva da educação. Dentro das escolas, podem-se citar os Conselhos Escolares (CEs), as Associações de Pais e Mestres (APM), os Grêmios Estudantis e o próprio PPP[7]. Nos sistemas educacionais, é possível citar os Conselhos Municipais de Educação (CMEs), o Conselho de Controle e Acompanhamento Social do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério - Fundeb (Cacs-Fundeb) e Conselhos de Alimentação Escolar (CAEs), bem como os Fóruns Permanentes de Educação.

[7] Projeto Político Pedagógico elaborado coletivamente.

Os mecanismos internos à escola constituem instrumentos fundamentais para a efetivação da gestão democrática, pois possibilitam a participação direta da comunidade escolar nos processos decisórios e no acompanhamento das práticas pedagógicas e administrativas. Instâncias como o Conselho Escolar, o Conselho de Classe, o Grêmio Estudantil, a APM e o PPP fortalecem o diálogo, a participação e a corresponsabilidade na escola. O Conselho de Classe deve atuar como espaço permanente de avaliação pedagógica, contribuindo para a melhoria do ensino e da aprendizagem (Dourado, 2001). Já o Grêmio Estudantil e a APM promovem a formação cidadã dos estudantes e a aproximação entre família e escola, ampliando a democratização das relações escolares.

Por sua vez, os mecanismos das instituições do sistema educacional desempenham papel estratégico no fortalecimento da gestão democrática ao assegurarem o controle social, a participação da sociedade civil e a transparência na formulação e execução das políticas públicas educacionais. Conselhos como os Conselhos Municipais de Educação, os Cacs-Fundeb, os Conselhos de Alimentação Escolar e os Fóruns Permanentes de Educação constituem espaços coletivos de deliberação, acompanhamento e fiscalização das ações do Estado, contribuindo para a garantia do direito à educação e para a melhoria da qualidade social do ensino. Diante do exposto, é preciso considerar a importância desses mecanismos para a consolidação da gestão educacional. E, nesse esforço de ver essa política da educação se materializando é que se desenvolveu a proposição do FEEBA de realizar um diagnóstico para acompanhar o monitoramento da Meta 19 e suas estratégias nos municípios do Território do Sisal, na Bahia. É o que veremos a seguir ao apresentar e analisar os indicadores sobre essa temática nessa região.

3 ANÁLISE DOS DADOS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL A PARTIR DO PAINEL DE MONITORAMENTO DO INEP

Conforme já explicitado neste artigo, a Meta 19 do PNE pretende assegurar as condições para a materialização da gestão democrática da educação, garantindo recursos e apoio técnico da União aos entes federados, fixando um prazo de dois anos para a sua efetivação. Complementa essa condição o requisito de associar tal política

a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar, que podemos presumir na indicação dos gestores escolares. A meta não deixa claro como esses critérios se efetivam nem a forma de participação na escolha, o que favorece o surgimento de várias alternativas por parte dos sistemas de ensino para assegurar tal processo. No entanto, as estratégias são mais elucidativas quanto às formas como a gestão educacional deva ser conduzida. Temos estratégias voltadas para a efetivação da gestão no interior da escola quando: retomam a questão dos critérios de provimento da direção da escola, referem-se ao estímulo e fortalecimento de conselhos escolares, da Associação de Pais e Mestres e dos grêmios estudantis, quando estimulam a participação dos profissionais da educação, alunos e seus familiares na formulação dos PPP, currículos, planos de gestão e regimentos escolares, quando propõe a formação e avaliação de gestores escolares.

Para a gestão democrática em instituições extraescolares, o PNE contém estratégias de ampliação do apoio e formação dos conselheiros, incentivo à criação e fortalecimento dos fóruns permanentes de educação e melhoria das condições de funcionamento desses conselhos. De alguma forma, os indicadores escolhidos pelo INEP para monitorar essa meta reúnem dados sobre os enfoques dados pelas estratégias. Comecemos, então, a análise com os indicadores que demonstram a gestão democrática no contexto das unidades escolares nos vinte municípios do território e, em seguida, concentrar-nos-emos nas instituições extraescolares.

Sobre os critérios de escolha dos dirigentes escolares, o indicador utilizado pelo Painel do INEP corresponde ao Percentual de escolas públicas que selecionam diretores por meio de processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade. Sobre a existência de órgãos colegiados dentro da escola, o INEP utiliza o indicador Percentual da existência de colegiados intraescolares (Conselhos Escolares, Associação de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis) nas escolas públicas.

Os dados sobre os municípios do Território de Sisal/Bahia se comportaram, no ano de 2023, da seguinte forma:

Tabela 1 — Indicadores de gestão democrática no interior das escolas públicas dos municípios do Território do Sisal - 2023

Municípios	**Percentual de escolas públicas que selecionam diretores através de processo qualificado e eleições**	**Percentual de escolas públicas onde existem conselhos escolares, APM e grêmios estudantis.**
Araci	12,7	48,9
Barrocas	0,0	22,2
Biritinga	0,0	57,9
Candeal	11,1	40,7
Cansanção	0,0	23,3
Conceição do Coité	2,7	30,2
Ichu	0,0	33,3
Itiúba	0,0	24,2
Lamarão	0,0	47,1
Monte Santo	0,0	42,0
Nordestina	0,0	63,6
Queimadas	19,0	54,7
Quijingue	0,0	39,2
Retirolândia	0,0	33,3
Santaluz	2,5	29,,7
São Domingos	0,0	3.3
Serrinha	8,5	32,2
Teofilândia	0,0	32,1
Tucano	13,0	33,3
Valente	3,3	57,8

Fonte: INEP.

Observa-se, quanto ao primeiro indicador, que, na maioria dos municípios, os processos de provimento dos cargos de diretor de forma democrática ainda não se efetivam. A escolha dos diretores escolares se dá basicamente por indicação do Executivo. Apenas em cinco municípios encontram-se evidências de escolha com processo qualificado e eleições. Esse cenário tende a não se modificar devido à

condicionalidade estabelecida no art. 14º, §1º, inciso I, da Lei Federal nº 14.113, de 2020, que estabelece duas alternativas para provimento do cargo ou função de gestor escolar: de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação (Brasil, 2020). Essa abertura para a escolha dentre essas alternativas deixa brecha para continuar a tendência de indicação política para dirigir as escolas. O traço patrimonialista, tão presente na cultura política brasileira, resiste dentro dos sistemas municipais de ensino e limita a efetivação de processos verdadeiramente democráticos.

Quanto ao indicador que mede a proporção de escolas públicas onde existem conselhos escolares, APM e grêmios estudantis, os dados do INEP não demonstram um quadro positivo. Os dados demonstram que a participação desejada dos profissionais da educação, estudantes e comunidades escolar no apoio à gestão da escola não se concretiza. Uma distância é percebida entre essa realidade e o princípio da gestão democrática auxiliada pelos órgãos internos da escola.

Sobre o uso desse indicador, podemos novamente emitir uma crítica de cunho metodológico. A forma de aferir os dados contabiliza apenas a existência desses órgãos nas escolas, sem se referir à forma como esses órgãos atuam. O que leva a não concluir se a gestão democrática se efetiva na escola. Seriam necessários outros dados que pudessem retratar como eles funcionam, qual a contribuição que oferecem à direção da escola, qual o nível de participação de seus membros. Além disto, a apresentação dos dados resultando no somatório de suas existências dificulta conhecer as possibilidades de apoio desses órgãos internos das escolas, pois cada um deles tem funções diferentes.

Os indicadores do Inep que revelam o nível da gestão democrática nas instituições extraescolares para o contexto em análise são os seguintes, tomados os dados de 2021.

Tabela 2 — Indicadores de gestão democrática nas instituições externas à escola nos municípios do Território do Sisal - 2021

Municípios	Percentual de municípios onde foi detectada a existência de colegiados extraescolares	Percentual de municípios que oferecem infraestrutura e formação aos conselheiros
Araci	75,0	100,0
Barrocas	100,0	100,0
Biritinga	75,0	0,0
Candeal	100,0	50,0
Cansanção	100,0	100,0
Conceição do Coité	100,0	16,7
Ichu	75,0	100,0
Itiúba	100,0	66,7
Lamarão	75,0	50,0
Monte Santo	100,0	16,7
Nordestina	75,0	50,0
Queimadas	100,0	66,7
Quijingue	100,0	50,0
Retirolândia	100,0	83,3
Santaluz	100,0	100,0
São Domingos	100,0	66,7
Serrinha	100,0	100,0
Teofilândia	100,0	50,0
Tucano	100,0	50,0
Valente	100,0	100,0

Fonte: INEP.

O indicador, medido pelo INEP, que aponta para a presença de órgãos extraescolares que auxiliam a gestão educacional dos municípios, revela que praticamente todos possuem os conselhos que auxiliam a condução da educação nos seus contextos, mesmo porque muitas das ações do setor dependem de suas existências: regulamentação das ações no município, fiscalização dos recursos do Fundeb, fiscalização e gestão da alimentação escolar. No entanto, os dados não avaliam se exercem suas funções de forma democrática. Em boa parte dos municípios, é oferecido esse apoio.

A mesma observação feita anteriormente com relação à limitação do indicador sobre a existência dos órgãos de gestão intraescolares vale também para esse outro indicador. Apenas detectar que ações de apoio do sistema de ensino são desenvolvidas aos conselhos não revela a qualidade e eficiência dessas ações para contribuir para uma gestão democrática. Esses dados escondem a distância entre a existência desses mecanismos e sua efetiva atuação no cotidiano escolar.

A partir dessa análise, percebe-se que a Meta 19 do PNE e do PEE/BA, assim como dos planos municipais relacionados à gestão democrática, não conseguiu ser alcançada, ficando a dever nos principais aspectos que demonstram a participação desses atores nos destinos das escolas. Praticamente todos os municípios escolhem os diretores escolares através da indicação. Os mecanismos de gestão que demonstram participação nas decisões sobre os principais problemas da escola não aparecem nas redes escolares desses municípios. De qualquer forma, as informações sobre a existência dos conselhos nos municípios, assim como sobre a oferta de infraestrutura e formação aos seus membros já apresentam representativas nesses municípios.

Assim, diante da análise quantitativa aqui apresentada sobre o levantamento realizado pelo FEEBA sobre a gestão democrática da educação nesses municípios com os dados do INEP, o estudo do FEEBA realizou uma escuta qualitativa sobre os modos pelos quais a democracia é tecida na prática nesses contextos. Assim, a aplicação de um formulário tentou captar situações mais detalhadas da implementação da meta. A leitura dos indicadores deve ser acompanhada da leitura do território, porque é ali, nas vozes e nos silêncios das escolas, que se mede a verdadeira qualidade da gestão democrática.

4 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL ACERCA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA ATRAVÉS DO GOOGLE FORMS

Sobre os critérios que os municípios utilizam para a escolha dos diretores, os colaboradores da pesquisa deram diferentes informações: seis responderam que tal escolha se dá por indicação do Executivo; oito apontaram que tal escolha se dá a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, seguidos de eleição. Outros apontaram critérios técnicos de mérito e desempenho, seguindo-se a indicação do Poder Executivo, que utiliza a lista dos gestores certificados, mostrando que a indicação prevalece nesse processo. Sobre essa questão, os resultados são apresentados na tabela 3.

Tabela 3 — Critérios para a ocupação do cargo/função de gestor escolar no sistema municipal de ensino apontados pelos colaboradores da pesquisa

Critérios	**N**
A ocupação do cargo ocorre por indicação do Executivo municipal	6
A ocupação do cargo ocorre por eleição, com participação da comunidade escolar	0
A ocupação do cargo ocorre por processo seletivo, a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, seguido de eleição	8
A ocupação do cargo ocorre a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, seguida de indicação do Executivo	12
A ocupação do cargo está regulamentada em decreto municipal	15
A ocupação do cargo está regulamentada no Plano de Cargos e Salários	9
A ocupação do cargo está regulamentada via Projeto de Lei municipal	11

Fonte: Levantamento do FEEBA a partir dos achados do Google Forms (2024).

Mesmo registrando formas de ocupação do cargo de diretor caracterizadas como democráticas, constata-se que a indicação persiste como forma de escolha dos gestores escolares nos municípios, disfarçada com outros critérios. A luta das entidades acadêmicas, dos profissionais da educação através das suas entidades em torno de critérios eminentemente democráticos tem sido intensa nos âmbitos nacional, regional, estadual e deve ser integrada pelas instâncias municipais.

Continuando a verificar se a gestão escolar tem sido implementada nos moldes democráticos no interior das escolas, temos os resultados do levantamento apresentados na tabela 4.

Tabela 4 — Existência dos órgãos colegiados e/ou órgãos auxiliares da gestão escolar para assegurar a gestão democrática, apontada pelos colaboradores da pesquisa

Situação das escolas conforme a existência de órgãos de gestão	**N**
A maioria das escolas possui Conselhos Escolares em funcionamento, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar	16
A maioria das escolas possui Grêmios Estudantis.	2
A maioria das escolas possui Associação de Pais e Mestres	7

Fonte: Levantamento do FEEBA a partir dos achados do Google Forms (2024).

Dezesseis respostas entre os municípios denotam a existência de colegiados escolares na maioria das unidades, com representações diversas da comunidade escolar, o que se revela como uma boa constatação. Por outro lado, o número de grêmios se apresenta com menor representatividade. Sobre essa constatação, é importante salientar que a grande maioria das escolas não possui o Ensino Fundamental nos Anos Finais, como é mais apropriado para a representação estudantil. As Associações de Pais e Mestres aparecem com pequena quantidade, mesmo que este seja um importante mecanismo de interação escola e família que pode auxiliar significativamente na gestão democrática das escolas. A existência puramente do órgão não revela se o seu funcionamento é democrático. O levantamento avançou nesse sentido.

Tabela 5 — Funcionamento dos órgãos colegiados e/ou órgãos auxiliares da gestão escolar para assegurar a gestão democrática, informado pelos colaboradores

Situação dos órgãos de gestão existentes na escola conforme funcionamento	**N**
Os órgãos colegiados promovem reuniões regulares, com a inclusão de representantes da comunidade escolar e local	14
Os órgãos colegiados desenvolvem ações de fortalecimento da relação entre escola e família.	12
Os órgãos colegiados promovem a articulação dos programas de educação com os setores de saúde, assistência social, esporte e cultura	6
Os órgãos colegiados participam da elaboração, implementação e avaliação do projeto pedagógico da escola	11

Fonte: Levantamento do FEEBA a partir dos achados do Google Forms (2024).

Os dados mostram situação satisfatória sobre a participação dos representantes dos colegiados escolares no interior das escolas, considerando as respostas positivas de envolvimento dos seus membros, denotando a interação com as famílias.

Quanto à existência de instituições extraescolares e o grau de autonomia dos sistemas de ensino para decidir, fiscalizar e acompanhar a implementação das políticas educacionais dos municípios, o levantamento do FEEBA obteve os resultados expostos na tabela 6.

Tabela 6 — Existência e funcionamento dos Conselhos Municipais e demais órgãos colegiados, vinculados aos sistemas municipais de ensino, que contribuem com a gestão democrática no contexto local, indicados pelos colaboradores

Situação dos municípios quanto à existência e funcionamento de conselhos extraescolares e autonomia na gestão da educação	**N**
O município institucionalizou o seu Sistema Municipal de Ensino	17
O município possui o CACS/FUNDEB ativo, com lei já atualizada pelo Novo FUNDEB, que realiza o controle social.	19
O município possui Conselho de Alimentação Escolar (CAE) ativo, que realiza a fiscalização do cardápio e inspeção alimentar nas escolas	19
O município possui Conselho Municipal de Educação, criado por Lei	20
O município possui Fórum Municipal de Educação criado, por portaria	6
O município possui Fórum Municipal de Educação criado por em decreto	10
O município possui Fórum Municipal de Educação criado por lei	9
O município não possui Fórum Municipal de Educação.	2

Fonte: Levantamento do FEEBA a partir dos achados do Google Forms (2024).

Praticamente todos os municípios contam com os principais órgãos de gestão democrática extraescolares, o que coloca o território em situação vantajosa em relação à formalidade de existência desses mecanismos de gestão democrática. Não se sabe sobre as suas dinâmicas nos processos de decisão, fiscalização, acompanhamento das políticas educacionais. Veremos os dados na tabela 7.

Tabela 7 — Funcionamento dos Conselhos Municipais e demais órgãos colegiados, que caracterizam a gestão democrática no contexto local, apontados pelos colaboradores

Situação dos municípios conforme funcionamento dos conselhos	**N**
Os representantes do Fórum Municipal de Educação participam do monitoramento e avaliação das metas e estratégias do PME	18
O Fórum Municipal de Educação organizou e coordenou as Conferências Municipais de Educação	17
O Fórum Municipal de Educação participa ativamente de debates, audiências públicas e reuniões regulares sobre a educação	13

Os conselhos e o fórum dispõem de instalações adequadas e equipamentos necessários para a atuação dos conselheiros e membros	9
O município realizou formação continuada, nos últimos cinco anos, para qualificar os conselheiros para realizar o controle social	5
O município promove regularmente a integração dos conselhos e fórum de educação, para o acompanhamento da gestão da educação municipal	6

Fonte: Levantamento do FEEBA a partir dos achados do Google Forms (2024).

Os dados revelam nível de participação dos representantes dos conselhos e fóruns. No entanto, faltam ações de apoio a esses órgãos por parte de Secretarias de Educação no que diz respeito à formação a serem oferecidos aos conselheiros, além de ações de integração entre esses órgãos para qualificar melhor as decisões municipais em matéria de educação. Mesmo com esses resultados favoráveis ao nível de participação social no acompanhamento das políticas educacionais dos municípios, a gestão democrática, nos moldes inscritos na legislação brasileira, não encontra efetividade plena nos municípios em análise.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Meta 19 do PNE evidencia as dificuldades sobre sua avaliação, sobretudo em razão da complexidade conceitual da gestão democrática da educação e da insuficiência de que demonstrem sua efetiva implementação. Embora esse princípio esteja consagrado em diversos dispositivos legais desde a CF, tanto no âmbito escolar quanto institucional sua materialização permanece atravessada por disputas políticas, conceituais e operacionais, o que dificulta sua tradução em indicadores objetivos.

No processo de monitoramento do PNE, o INEP adotou indicadores que analisam de forma superficial a meta. Ao agregar, num mesmo indicador, informações de órgãos de naturezas distintas e priorizar a simples existência formal de instâncias democráticas, o monitoramento desconsidera os modos concretos de funcionamento desses espaços. Tal opção metodológica revela um alinhamento com a lógica gerencialista, que privilegia a quantificação e a produção de estatísticas como critérios de mensuração da qualidade da gestão democrática em detrimento de dimensões sociais, relacionais e subjetivas que constituem o próprio campo da democracia e, por conseguinte, da gestão democrática da educação (Azevedo; Farias, 2018; Jesus,

2024), lacuna que evidencia os limites de uma abordagem que confunde institucionalização com efetividade democrática.

No Território do Sisal, os dados revelam que a gestão democrática enfrenta o desafio de transcender a formalidade institucional. Observa-se a existência de conselhos, fóruns e grêmios legalmente constituídos que nem sempre exercem poder decisório ou influenciam os rumos das políticas educacionais. A leitura territorial desses dados exige considerar as singularidades históricas e sociopolíticas de cada município. O Sisal configura-se como um território marcado por tradições cooperativas, pela atuação dos movimentos sociais e pela defesa da escola pública como bem comum. Entretanto, limitações técnicas, financeiras e institucionais dos sistemas municipais de ensino restringem a consolidação de processos sistemáticos de gestão democrática.

A análise também mostra nuances importantes no interior das escolas. Embora a maioria dos municípios disponha de Conselhos Municipais de Educação, Conselhos do Fundeb, Conselhos de Alimentação Escolar e, em muitos casos, Fóruns Municipais de Educação, o número reduzido de grêmios estudantis e associações de pais e mestres indica que a democracia representativa ainda não se converteu plenamente em democracia participativa no cotidiano escolar. O funcionamento efetivo desses colegiados depende de condições estruturais, formativas e simbólicas, como a oferta de formação política continuada, a garantia de tempo institucional para a participação, a existência de espaços adequados e, sobretudo, o reconhecimento da democracia como eixo estruturante da gestão educacional, e não como mera exigência administrativa a ser cumprida.

Apesar desses limites, o Território do Sisal revela significativa potência democrática. Conferências, fóruns, conselhos e reuniões em escolas e comunidades expressam a persistência de práticas participativas e a construção coletiva de uma consciência democrática, ainda que tensionada por restrições materiais e institucionais. Como afirma Freire (1996, p. 89), “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Nessa perspectiva, a gestão democrática ultrapassa a condição de modelo administrativo e se afirma como uma pedagogia da convivência, da corresponsabilidade e do cuidado com o que é público.

Constata-se, portanto, a necessidade de avançar na formulação de indicadores

capazes de traduzir a efetivação da gestão democrática da educação, considerando seu caráter relacional, subjetivo e historicamente disputado. Esse desafio demanda o aprofundamento de estudos que articulem dados quantitativos e análises qualitativas, capazes de captar o que ocorre, de fato, no interior das escolas e nos sistemas de ensino.

Refletir sobre a gestão democrática no Território do Sisal, por fim, significa reconhecer que a democracia educacional não se esgota nos dispositivos legais ou nas metas dos planos decenais. Ela se constrói no cotidiano das escolas, nas decisões compartilhadas, na escuta ativa das comunidades e na resistência cotidiana de sujeitos que insistem em governar e educar coletivamente. A gestão democrática, antes de ser um dispositivo técnico, constitui-se como uma cultura política aprendida e vivenciada no dia a dia, na qual participar é também educar-se e o diálogo se afirma como caminho fundamental para a formação cidadã e para a construção do bem comum.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins de; FARIA, Maria da Salete Barbosa de. Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 459-509, nov./dez. 2018.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010**: Documento Final. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: https://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/noticias/conae_documento_final.pdf. Acesso em: 27 fev. 2026.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de

Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 dez. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 18, n. 2, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol18n22002.25486. Acesso em: 10 jan. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes. Gestão democrática da educação: atuais tendências, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 3, p. 633-649, 2012.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JESUS, Gregório Luís de. **Gestão democrática em disputa**: análise da meta 19 do PNE 2014–2024 a partir dos relatórios de monitoramento do Inep. 2024. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade Gran Asunción, Pedro Juan Caballero, Paraguai, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Novo Painel de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne. Acesso em: 10 dez. 2024.

MARQUES, Luciana Rosa; CABRAL, Carla Cristina de Moura; MARANHÃO, Iágrici Lima. PNE, Nova Gestão Pública e regulação da Educação Básica. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília, DF: Anpae, 2020. p. 87-99.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAIS, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes. **Organização da educação escolar na perspectiva da gestão democrática**: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações. Disponível em: http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_2.pdf. Acesso em: 28 maio 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2016.

SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. *In*: GOMES, Alfredo M. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 35-56

.

IV

FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA

João Danilo Oliveira Batista[1]
Anderson Passos dos Santos[2]
Crisângela Gardênia Cordeiro de Oliveira[3]

1 INTRODUÇÃO

A valorização do profissional da educação básica constitui um dos pilares da consolidação de um sistema educacional público, democrático e de qualidade social, implicando a indissolubilidade da formação inicial e continuada, combinada com a melhoria na carreira, salários justos, desenvolvimento profissional, boas condições de trabalho e de saúde. Essa premissa supõe a formulação e implementação de políticas públicas de Estado, não apenas de governo, que garantam essa valorização em sua dimensão estrutural e sistêmica.

Como adverte Dourado (2015, p. 87), a valorização docente deve ser compreendida como eixo estruturante das políticas públicas educacionais, articulando formação, carreira, salário e condições de trabalho em uma perspectiva de valorização e autonomia docente. Nas palavras do citado autor, “a valorização não se reduz à dimensão da remuneração, mas envolve o reconhecimento social, político e cultural da docência como trabalho intelectual, ético e comprometido com o direito à

1 Doutor em Educação pela UFBA. Professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Coordenador do Fórum Estadual de Educação da Bahia e Diretor Estadual da ANPAE, Seção Bahia. E-mail: jdanilobo@yahoo.com.br
2 Especialista em Gestão Escolar pela UFBA. Professor da Rede Estadual da Bahia e da Rede Municipal de Nazaré/BA. Secretário de Educação do Município de Aratuípe/BA. Presidente da Undime/Seção Bahia. E-mail: sr.passos@yahoo.com.br
3 Especialista em Gestão, Coordenação e Orientação Educacional pela FVC. Professora da Rede Municipal de Candeal/BA. Secretária de Educação do Município em Candeal/BA. Titular da Diretoria do Território de Identidade do Sisal/Undime/Seção Bahia. Secretária de Finanças da Undime/Seção Bahia. E-mail: gardy10@gmail.com

educação". A Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF) contribuiu com essa garantia. No art. 206, que ressalta os princípios com os quais o ensino deve ser ministrado, no inciso V é determinada esta premissa:

> Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (Brasil, 1988) (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Também no art. 212A é fixado que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, na aplicação anual dos recursos arrecadados de impostos a ser destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino, deverão destinar parte desses recursos à remuneração condigna de seus profissionais (Brasil, 1988) (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020, que criou o Fundeb permanente)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reserva vários artigos dedicados aos profissionais da educação (do 61 a 67), tratando de aspectos como: os requisitos para a sua formação inicial e continuada, as garantias do estatuto de planos de carreira, onde devem conter como forma de ingresso os concursos, assim como o aperfeiçoamento profissional, remuneração, progressão funcional, períodos reservados para estudos, planejamento e avaliação e condições adequadas de trabalho. Por seu turno, o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE) estabeleceu quatro metas, buscando garantir formação inicial adequada e formação continuada, inclusive em nível de pós-graduação, valorização salarial e efetivação dos planos de carreira (Brasil, 2014).

No entanto, como adverte Dourado (2021), como uma questão em disputa, na etapa de implementação, o grande desafio reside em transformar essas previsões legais em políticas efetivas de valorização, articuladas entre os níveis de governo dos diferentes entes federados, de modo que a valorização docente deixe de ser uma política episódica e passe a constituir política de Estado, ancorada no Sistema Nacional de Educação (SNE). Esse entendimento reforça a valorização docente como condição estruturante para a materialização do direito à Educação Básica com qualidade social, e deve ser articulada, cooperativa e federativa.

Gatti e Barreto (2009) ressaltam ainda que o distanciamento entre as diretrizes legais e a realidade educacional do país é marcante, ou seja, entre essas

determinações no plano legal e a realidade concreta existe uma significativa distância. O processo de monitoramento do PNE realizado pelo Inep, em sucessivos relatórios, tem mostrado que pouco ou nada avançou nessa direção, no percurso desse plano. Araújo (2017) reforça esse diagnóstico ao destacar que a ausência de políticas estruturantes e a descontinuidade das ações de valorização docente têm comprometido a qualidade da Educação Básica e desmotivado os profissionais da área.

Este artigo tem como objetivos: discutir as questões que permeiam o contexto da formação e valorização do profissional da educação no Brasil; analisar os resultados de um estudo diagnóstico realizado pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) através do seu Observatório de Indicadores Educacionais visando ao monitoramento e elaboração de planos educacionais, estudo este focalizando os vinte municípios do Território do Sisal, na Bahia, e fazer referências a experiências regionais voltadas à valorização docente. Em termos metodológicos, o estudo se caracteriza como descritivo, utilizando aportes teóricos e conceituais, informações baseadas em indicadores quantitativos calculados a partir de fontes oficiais, principalmente do MEC/Inep, tecendo os autores, ao final, considerações analíticas da situação vivenciada nesses municípios com as políticas então adotadas.

Além desta introdução, o item seguinte deste artigo aprofunda um pouco mais sobre a contextualização do tema a partir da consulta a documentos e estudos realizados em outros contextos, seguindo-se à análise dos dados sobre o cumprimento das metas do PNE sobre esses aspectos nos municípios desse território. Após isso, discutem-se experiências vivenciadas no contexto regional voltadas a essas políticas, concluindo o artigo com as considerações finais, com algumas proposições para o fortalecimento de políticas permanentes e estruturantes de valorização profissional na Educação Básica.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

O Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2024 (Brasil, 2024) adverte na sua página 160: “É reconhecido que o Brasil possui uma dívida com os(as) trabalhadores(as)/ profissionais da educação, em especial no tocante à sua

valorização”. E explicita, nessa mesma página, a necessidade de abordar um conjunto de aspectos.

> Tais aspectos compreendem regime de trabalho; cuidados de saúde; piso salarial profissional; carreira; concurso público; profissionalização; formação inicial e formação continuada; condições de trabalho, com destaque para o equilíbrio entre número de alunos por ano/ série/ turma e professor; redução do número de alunos por turma; reconhecimento do tempo de planejamento extraescolar com jornada digna; cumprimento legal de 1/3 da carga horária para planejamento; participação ativa em todos os processos decisórios da escola e da administração dos sistemas de ensino; reconhecimento social e a dignidade profissional; a saúde em sua integralidade; a autonomia e a possibilidade de realização profissional, o que implica em validar a autonomia e a autoria no fazer pedagógico da escola, garantindo os preceitos da Constituição Federal, de 1988, que assegura liberdade de cátedra aos(às) profissionais da educação, conforme as diretrizes da gestão democrática, da qualidade social, do acesso, da permanência das crianças, jovens, adultos e idosos nas instituições educativas.

Desse modo, há que se garantir o cumprimento dos atos legislativos já estabelecidos nessa direção, fazendo atender aos artigos pertinentes da LDBEN e de leis, decretos, portarias, resoluções que emergiram a partir da sua aprovação, como o Decreto 8.752, de 10 de maio de 2016, que institui a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, fixando princípios, criada com base no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e que visa a promover a formação inicial e continuada dos professores, pedagogos e outros profissionais da área, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino. Além da formação, há que se estimular as decisões dos sistemas de ensino para a implementação efetiva dos planos de carreira, cargo e remuneração, para a adoção do ingresso dos profissionais por concurso público de forma a garantir salários justos, os benefícios e as possibilidades de progressão funcional, conforme formação e atuação. Além disso, deve-se garantir a formação continuada, inclusive em cursos de pós-graduação, com afastamento remunerado.

Com relação às formas de ingresso, as estatísticas têm mostrado o elevado número de professores com contratos temporários e precários, com carga horária excessiva, baixos salários e direitos reduzidos, o que compromete sobremaneira os resultados do seu trabalho e impactam sua situação pessoal e profissional. A esse respeito, Araújo (2017) destaca que a contratação precária desestrutura o trabalho

docente, fragiliza o vínculo profissional e compromete a continuidade das práticas pedagógicas, afetando diretamente o aprendizado dos estudantes. O Documento Diagnóstico da Educação Nacional do (Brasil/MEC), publicado em 2025, na página 249, assim se posiciona quanto à situação no Brasil, analisando dados do Inep:

> A Estratégia 18.1 do PNE 2014/2024 estabelece que 90%, no mínimo, dos profissionais do magistério ocupem cargo de provimento efetivo (com vínculo estável). Mas de acordo com os dados do Censo Escolar de 2023 […] nos estados, apenas 46,5% dos professores contratados são ocupantes de cargo efetivo, 63,3% nas redes municipais e 85,5% nas federais (Brasil, 2025).

Por outro lado, para todos os profissionais devem ser garantidas boas condições de trabalho, como condições técnicas, pedagógicas e profissionais. As escolas necessitam contar com boa infraestrutura, serviços básicos, instalações e equipamentos, elementos fundamentais para assegurar um processo de ensino de qualidade, principalmente levando em conta as etapas da Educação Básica e suas modalidades. Além disso, as escolas necessitam de espaços recreativos e pedagógicos para o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas fases de escolaridade. O mesmo documento diagnóstico do Brasil/MEC, na página 251, aprofunda mais esta questão:

> A desprofissionalização [do magistério] também é marcada pelo excessivo volume de trabalho dos profissionais. As jornadas incluem vários turnos, em mais de uma escola, o ensino é dirigido a mais de uma etapa e o número de alunos por professor superior aos padrões praticados internacionalmente. Segundo estudo de Mariconi, Gomes e Leme (2021) sobre os anos finais do ensino fundamental (EF2) no Brasil, nos Estados Unidos, na França e no Japão, os profissionais lecionam em apenas uma escola, enquanto 45% dos professores brasileiros atuam em mais de uma escola e 30% em mais de uma rede. Além da sala de aula, a sobrecarga de trabalho envolve desde deslocamento, adaptação do trabalho a cada contexto e envolvimento em atividades coletivas nas diferentes escolas em que o professor trabalha.

Mesmo que essa situação de sobrecarga de trabalho parta de uma decisão pessoal para melhor remuneração, os resultados do processo das aprendizagens se agravam negativamente, tanto para a qualidade do ensino como para a saúde do professor.

Também com relação às condições básicas para o processo de ensino não se pode esquecer, principalmente no momento presente, dos requisitos essenciais em relação às novas tecnologias e o acesso à internet. Dados do Inep mostram, a partir do Censo Escolar, que 8.365 escolas no Brasil continuavam, em 2022, sem conexão com a internet, das quais 87% estão em áreas rurais. Segundo dados extraídos do Painel de Conectividade do MEC, nas escolas, em 2024, 7.775 escolas — entre as quais 6.928 são rurais — e 30.489 docentes não têm acesso à internet (Brasil, 2024 *apud* Brasil, 2025).

Em termos de remuneração, há que se levar adiante o cumprimento da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para os professionais do magistério público da Educação Básica, assim como a reserva de uma parte da carga horária para a preparação das aulas, integração e avaliação dos estudantes e participação nas reuniões da escola, fazendo sentido a gestão democrática da educação. No entanto, parte de estados e municípios brasileiros não cumprem essas determinações.

A Meta 17 de PNE estabelece a equiparação dos rendimentos médios dos profissionais do magistério ao rendimento dos demais profissionais com o mesmo nível de escolaridade. Estudos do Inep têm mostrado a disparidade nessa relação. A média de remuneração dos professores brasileiros comparada à média de remuneração de outros profissionais de outras áreas com formação similar mostra que essa relação, em 2023, correspondeu a 86,9%. (Brasil, 2025, p. 243).

Outro motivo de preocupação existe em relação à necessária organicidade de uma formação inicial e continuada, permanente, antenada com as instituições da Educação Básica, levando em conta conhecimentos e experiências dos profissionais. Existe um movimento contrário de políticas públicas curriculares que vem sendo adotado nos últimos tempos que esvazia e padroniza os currículos, restringindo a formação restrita dos estudantes para a preparação para o trabalho e sem considerar a diversidade social, cultural e regional (Brasil, 2024). Estas proposições e definições de políticas enfraquecem profissionalmente os docentes, retirando deles as possibilidades de criatividade, autonomia, liberdade do seu fazer pedagógico.

Essa padronização e simplificação dos currículos impede a formação do profissional para o atendimento com qualidade nas etapas da Educação Básica, considerando a diversidade de segmentos e de públicos a serem atendidos na escola,

compreendendo os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Especial na perspectiva inclusiva, alunos das comunidades indígenas, quilombolas, do campo, da educação a distância, da educação bilíngue de surdos e assim por diante. Sobre essa questão, o Documento Diagnóstico do Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2025, p. 251) ressalta:

> Nos últimos anos, o uso das plataformas digitais para a organização dos conteúdos tem causado debates, ao diminuir a autoridade e participação dos docentes sobre o seu fazer pedagógico, o que tem padronizado o ensino por meio de 'pacotes pedagógicos', restringindo as condições de reflexão e liberdade do professor no exercício da sua profissão.

Com relação à qualificação profissional dos professores, há que se retomar a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, onde todos esses cuidados estão considerados.

O Brasil possui uma proporção significativa de professores da Educação Básica que atuam em componentes curriculares para os quais não têm a formação, o que impacta decisivamente a qualidade do ensino oferecido. Com dados do Inep de 2022, o MEC (Brasil, 2025), na página 152 da publicação referida aqui, evoca a necessidade de se rever as providências necessárias para que ocorra maior adequação da formação desses profissionais às áreas de conhecimento em que eles lecionam. No Brasil, nas escolas urbanas de Ensino Fundamental, Anos Iniciais, a adequação se situa em 73,0% dos docentes. No Ensino Fundamental, Anos Finais, a proporção é menor (66,5%), e no Ensino Médio é ainda menor (61,4%). Pode-se concluir sobre a representatividade de docentes que lecionam sem a devida formação, ou seja, graduados em cursos que não constituem licenciaturas específicas para o ensino dos componentes curriculares: 33% no Ensino Fundamental, Anos Finais, e quase 40% no Ensino Médio. Políticas necessitam ser implementadas para corrigir esse quadro.

É necessário identificar os locais onde se registram as carências de professores para esses componentes curriculares em que não se dispõem do profissional preparado, de forma que as Instituições de Ensino Superior (IES) ofereçam cursos para as necessidades detectadas. Será importante que os sistemas de ensino, cumprindo com os preceitos da valorização do profissional da educação,

especialmente em relação à remuneração, carreira e condições de trabalho, possam ampliar a atratividade da carreira docente.

Cuidados especiais hão que se dirigir para a saúde dos profissionais da educação pelo elevado índice de docentes que sofrem doenças e síndromes decorrentes do excesso e de condições inadequadas de trabalho, além da sobrecarga de tarefas. Urgem providências para a prevenção ao adoecimento e promoção da saúde desses profissionais. Os cuidados com a saúde física, mental e emocional são fatores determinantes para a valorização dos profissionais da educação.

3 APONTAMENTOS E ANÁLISES DOS INDICADORES DA POLÍTICA IMPLEMENTADA NO TERRITÓRIO DO SISAL

O Observatório de Indicadores Educacionais do FEEBA sistematizou e analisou dados referentes aos anos de 2015 e 2023 dos vinte municípios do Território do Sisal. Neste artigo trabalharemos, para os municípios desse território, os relativos ao ano de 2023, seguindo as determinações das metas do PNE. Foram levantados os indicadores disponibilizados pelo Inep que retratam a adequação da formação à área de atuação do professor nas etapas da Educação Básica; número de professores por escolaridade e formação acadêmica; e número de professores por situação funcional e tipo de vínculo. Também foram incluídos dados sobre a implementação da política de valorização do profissional do magistério concernentes à distribuição da carga horária dos professores, conforme determina a Lei do Piso Nacional Profissional Salarial.

(i) Para o primeiro indicador listado foram analisadas separadamente as etapas da educação, incluindo os relativos à modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A redação da Meta 15 do PNE busca garantir política nacional de formação dos profissionais da educação, “assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 1914).

Antes de apresentar os indicadores relativos aos municípios do Território do Sisal em relação a essa meta, considera-se importante apresentar a situação do

professorado da Educação Básica do estado da Bahia quanto a essa determinação, comparando os dados de 2015 e 2023.

Tabela 1 — Percentual de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam, por etapa da Educação Básica. Bahia. 2015 e 2023

Etapa da Educação Básica	2015	2023
Educação Infantil	27,1	60,1
Ensino Fundamental – Anos Iniciais	34,5	64,5
Ensino Fundamental – Anos Finais	26,4	46,6
Ensino Médio	30,0	56,7

Fonte: MEC/Inep. Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do PNE (2024).

Percebe-se que, no geral, na Bahia, houve uma evolução do indicador comparando os anos de 2015 e 2023. No entanto, a situação em 2023 ainda se apresenta preocupante com relação à adequação da formação do docente na sua área de atuação na Bahia. Na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o salto foi significativo. O crescimento nos registros reflete o maior número de licenciados em Pedagogia nos últimos anos — curso indicado precisamente para esses níveis de ensino. Entretanto, ainda temos que avançar na proporção de professores licenciados para as etapas seguintes, para que a proporção chegue aos 100% um ano após a aprovação do PNE.

Voltando-se para a análise dessa variável no Território do Sisal, começaremos retratando a situação da adequação da formação docente à área de conhecimento/componente curricular em que os professores atuam, considerando o conjunto dos vinte municípios. Para esse primeiro indicador, o Inep, através do Painel de Indicadores do Inep/data, classifica os docentes conforme grupos contabilizados em percentuais, por município, levando em conta essa relação formação e componente curricular de atuação. Neste artigo vamos analisar os percentuais correspondentes às seguintes categorias:

A) docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com ou sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que leciona.

B) docentes com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com ou sem complementação pedagógica) em área diferente daquela que leciona e docente com formação superior em outros cursos.

C) docentes sem formação superior.

Iniciemos com os professores da educação infantil, primeiro em relação aos professores das creches e, depois, da pré-escola, em 2023.

Tabela 2 — Percentual de professores das Creches por formação e atuação nos componentes curriculares que lecionam dos municípios do Território do Sisal/BA - 2023

Município	Categoria A	Categoria B	Categoria C
Araci	33,3	53,6	13,2
Barrocas	58,6	24,1	17,2
Biritinga	60,0	4,0	36,0
Candeal	92,3	0,0	7,7
Cansanção	47,4	2,6	50,0
Conceição do Coité	60,6	11,8	27,6
Ichu	53,3	10,0	36,7
Itiúba	54,8	6,5	38,7
Lamarão	80,0	0,0	20,0
Monte Santo	54,0	7,1	38,9
Nordestina	61,9	19,1	19,0
Queimadas	43,3	3,3	53,3
Quijingue	40,5	5,1	54,4
Retirolândia	63,2	5,3	31,6
Santaluz	53,8	5,8	40,4
São Domingos	67,5	10,0	22,5
Serrinha	29,8	9,0	61,3
Teofilândia	48,5	15,5	36,1
Tucano	59,3	2,0	38,7
Valente	51,0	14,3	34,7

Fonte: Elaboração dos autores, com dados do INEPDATA – Painel de Indicadores.

São nove municípios que possuem percentuais entre 58,6% e 92,3% dos seus docentes no grupo com a formação adequada, que possuem licenciatura na área; nove municípios com percentuais menores, entre 40% e 57,5% com essa mesma

formação, denotando que são concluintes da licenciatura em Pedagogia. Todos os municípios, em maior ou menor grau, contam com professores que não possuem o curso superior, ressaltando alguns municípios com significativas proporções nesta categoria (61,3%, 54,4, 53,3, 50,0%), o que constitui preocupação, levando em conta os requisitos legais da formação docente para a Educação Básica.

Essas constatações nos remetem ao que traz Dourado (2015, 2021), para quem a valorização docente deve ser concebida como princípio estruturante de uma política de Estado, articulando formação inicial e formação continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho. Para esse autor, a política de formação docente no Brasil apresenta sucessivos processos de fragmentação e descontinuidade, muitas vezes subordinada a programas de governo de caráter conjuntural, em vez de se constituir como um programa de formação articulado, capaz de assegurar organicidade e qualidade no desenvolvimento profissional dos professores. Vejamos a situação na pré-escola.

Tabela 3 — Percentual de professores da Pré-escola, por formação e atuação nos componentes curriculares que lecionam dos municípios do Território do Sisal/BA - 2023

Município	Categoria A	Categoria B	Categoria C
Araci	40,9	47,8	11,3
Barrocas	62,1	13,8	24,1
Biritinga	44,4	19,5	36,1
Candeal	63,1	3,5	33,3
Cansanção	37,2	5,8	57,0
Conceição do Coité	60,8	13,9	25,3
Ichu	53,3	0,0	46,7
Itiúba	68,4	3,9	27,6
Lamarão	66,7	0,0	33,3
Monte Santo	44,6	9,3	46,0
Nordestina	58,6	34,5	6,9
Queimadas	74,4	0,0	25,6
Quijingue	62,5	8,9	28,6
Retirolândia	72,2	5,6	22,2
Santaluz	45,3	7,5	47,2
São Domingos	47,4	31,6	21,1
Serrinha	27,3	11,3	61,3
Teofilândia	55,0	16,3	28,8
Tucano	64,2	2,4	33,3
Valente	49,0	12,2	38,8

Fonte: Elaboração dos autores, com dados do INEPDATA – Painel de Indicadores.

Na Pré-escola, em 2023, verificam-se proporções parecidas entre os docentes, por município, na categoria daqueles com área de atuação adequada à sua formação, comparando-se com a situação das creches. Registram-se dez municípios com percentuais entre 58,6% a 74,4% com formação adequada. Oito municípios exibem percentuais menos significativos com relação a esses profissionais com formação adequada: de 40% a 58,4%. Também aparecem municípios com percentuais significativos de professores que possuem licenciatura em área diferente daquela de sua atuação, registrando em um deles 47,8%, quase metade dos docentes. Na Pré-escola continua um quantitativo representativo daqueles professores que não possuem curso de nível superior, ressaltando alguns municípios com proporções elevadas (61,3%, 57,0%, 47,2%, 46,7% e 46,0%).

Esses números revelam a persistência de déficits formativos estruturais, que, segundo Gatti e Barreto (2009), decorrem da histórica desvalorização social e institucional da docência no Brasil, marcada por trajetórias formativas desiguais, baixo investimento público e políticas de formação de caráter emergencial ou de suas ausências.

Veremos a seguir a adequação da formação aos componentes curriculares dos professores do Território que lecionam no Ensino Fundamental, Anos Iniciais.

Tabela 4 — Percentual de professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, por formação e atuação nas disciplinas que lecionam nos municípios do Território do Sisal/BA - 2023

Município	Categoria A	Categoria B	Categoria C
Araci	47,1	39,5	13,5
Barrocas	61,6	16,6	21,8
Biritinga	58,4	13,5	28,0
Candeal	68,0	0,0	32,0
Cansanção	41,5	16,6	41,9
Conceição do Coité	57,7	22,8	19,5
Ichu	66,0	10,3	23,8
Itiúba	62,1	8,3	29,5
Lamarão	73,0	5,6	21,4
Monte Santo	41,2	18,8	40,1
Nordestina	47,1	42,9	10,0
Queimadas	79,7	2,3	18,0
Quijingue	50,4	13,4	36,1
Retirolândia	78,5	10,9	10,6
Santaluz	65,8	10,4	23,9

São Domingos	56,9	20,3	22,8
Serrinha	43,1	4,8	52,1
Teofilândia	65,4	21,8	12,7
Tucano	50,1	18,2	31,7
Valente	40,4	18,9	40,6

Fonte: Elaboração dos autores, com dados do INEPDATA – Painel de Indicadores.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental continua a diversidade de situações com relação à adequada formação e área de atuação dos docentes. Com maior representatividade para os professores da Categoria A, que representa a mais indicada para a docência, mesmo assim denota-se a necessidade de maiores esforços para chegar à meta dos planos de adequação da formação ao componente curricular de atuação, registrando-se percentuais de municípios que apresentam proporções críticas, abaixo de 50% dessa adequação. Foi constatada, também, a persistência de professores sem o nível superior, registrando alguns com 52,1%, 41,9% e 40,6%. Sabemos que a LDBEN permite ainda nos Anos Iniciais profissionais formados em nível médio em curso de Magistério, entretanto o quadro mostra necessidade de políticas mais fecundas para graduar os professores em nível superior para ministrar essa etapa da Educação Básica.

Sobre os professores que lecionam o Ensino Fundamental, Anos Finais, a situação se altera com indicadores preocupantes.

Tabela 5 — Percentual de professores do Ensino Fundamental, Anos Finais, por formação e atuação nas disciplinas que lecionam dos municípios do Território do Sisal/BA - 2023

Município	Categoria A	Categoria B	Categoria C
Araci	35,5	55,5	8,0
Barrocas	33,4	50,5	16,1
Biritinga	19,2	65,8	15,0
Candeal	30,8	56,0	13,3
Cansanção	36,3	33,8	29,8
Conceição do Coité	41.4	55,1	3,4
Ichu	36,3	48,1	15,6
Itiúba	22,3	57,1	20,6
Lamarão	35,6	59,9	4,5
Monte Santo	37,9	37,5	24,4
Nordestina	54,3	43,1	2,6
Queimadas	22,3	66,7	11,1
Quijingue	34,9	41,4	23,7
Retirolândia	59,8	37,1	3,0

Santaluz	38,6	51,8	9,6
São Domingos	25,3	62,8	11,9
Serrinha	32,0	34,9	33,1
Teofilândia	56,6	41,4	2,0
Tucano	33,8	44,6	21,6
Valente	40,1	35,8	24,1

Fonte: Elaboração dos autores, com dados do INEPDATA – Painel de Indicadores.

A predominância das proporções de docentes sem a formação adequada para o ensino nos Anos Finais do Ensino Fundamental chama a atenção entre alguns municípios do território, com mais de 50% dos professores dando aulas em componentes curriculares para as quais não foram formados. São registrados percentuais acentuados: 63,8%, 60,7%, 58,6%, 57,6%, 56,0% e 55,6%. Esses dados demonstram que essa situação impacta, seguramente, os resultados do processo de ensino-aprendizagem e, consequentemente, o rendimento dos alunos. Os municípios também possuem professores sem a graduação em nível superior nas classes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, tendo alguns deles com percentuais expressivos. Foi coletado, também, esse indicador para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Ensino Fundamental e a situação suscita ainda mais preocupação.

Tabela 6 — Percentual de professores do Ensino Fundamental da EJA, por formação e atuação nos componentes curriculares que lecionam dos municípios do Território do Sisal/BA - 2023

Município	Categoria A	Categoria B	Categoria C
Araci	2,3	22,0	75,7
Barrocas	4,6	15,3	80,1
Biritinga	7,8	28,3	63,8
Candeal	7,8	56,9	35,3
Cansanção	0,8	6,4	92,7
Conceição do Coité	24,8	66,6	8,5
Ichu	9,5	71,4	19,0
Itiúba	4,9	39,7	55,4
Lamarão	0,0	0,0	100,0
Monte Santo	0,6	10,9	88,5
Nordestina	0,2	10,5	89,1
Queimadas	9,7	26,7	63,6
Quijingue	4,4	30,2	65,4
Retirolândia	59,4	40,5	0,0
Santaluz	2,4	21,5	76,2
São Domingos	3,6	16,4	80,0
Serrinha	6,0	32,4	61,6
Teofilândia	17,8	42,7	39,5
Tucano	3,8	23,6	72,7
Valente	7,8	45,9	46,5

Fonte: Elaboração dos autores, com dados do INEPDATA – Painel de Indicadores.

A Categoria A de docentes considerada, que se refere à daqueles que têm a formação adequada para a área que leciona, tem fraquíssima representatividade em quase todos os municípios. Os valores mais relevantes para esse grupo foram 59,4% e 24,8% para dois municípios. Nos outros municípios, os percentuais variam praticamente abaixo de 10%. Ao contrário, imperam de forma contundente as proporções daqueles docentes que não possuem formação em nível superior, com percentuais que chegam a 100,0%, 92,0%, 89,1%, 88,5%. Sobre aqueles que têm formação em área diferente dos componentes curriculares onde atuam, alguns municípios chegam a 71,4%, 66,6% e 56,9%. Para a EJA os municípios necessitam implementar ações que levem a que as classes tenham professores formados no conteúdo dos currículos, sob pena de comprometer a aprendizagem de grande parte dos alunos que frequentam a escola nessa modalidade de educação.

A esse respeito, Dourado (2021) enfatiza que as políticas públicas de formação docente precisam considerar as desigualdades e assimetrias do país e como elas impactam a garantia do direito à educação, bem como suas ofertas precisam considerar as territorialidades, ou seja, articuladas às realidades locais e regionais, e inseridas em um Sistema Nacional de Educação que assegure suporte técnico e financeiro aos entes federados.

Passemos a analisar indicadores relativos a outras metas do PNE dirigidas à valorização do profissional da educação. A Meta 16 assegura formar pelo menos 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação, garantindo formação continuada a todos. A Meta 18 se dirige à garantia da existência de planos de carreira para esses profissionais das redes públicas (Brasil, 2014).

(ii) Os dados da Bahia sobre o alcance da Meta 16 se revelam na próxima tabela, considerando os anos de 2015 e 2023.

Tabela 7 — Professores da Educação Básica com pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* e formação continuada – Bahia - 2013 e 2023

Tipo de formação	2013			2023		
	Total	Número	%	Total	Número	%
Com pós-graduação	158 764	47 237	29,8	167 044	80 000	47,9
Com Formação Continuada	158 764	39 274	24,7	167 044	79 740	47,7

Fonte: MEC/INEP. Relatório do Quinto Ciclo do Monitoramento do PNE (2024).

Podemos considerar que a primeira parte da meta foi alcançada para o estado da Bahia, mesmo sabendo que foram somados os professores que fizeram a pós-graduação em dois formatos diferentes e bem distintos: especialização e mestrado/doutorado. No que se refere à formação continuada, cuja meta seria para atender a todos os professores, a proporção nem chegou a 50%.

Para os municípios do Território de Identidade do Sisal, o estudo do Observatório do FEEBA detectou a seguinte situação em relação à formação dos professores em nível de pós-graduação.

Quadro 1 — Docentes da Educação Básica dos municípios do Território de Identidade do Sisal, por formação acadêmica - 2023

Professores com graduação	**Com especialização**		**Mestrado**		**Doutorado**	
	N	%	N	%	N	%
6.094	4.119	67,6	250	4,1	45	0,7

Fonte: INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica (2023).

Se considerarmos o montante de professores que concluíram cursos de especialização, na região, o percentual indicador na Meta 16 do PNE foi superado. No entanto, mesmo que a meta não se refira aos cursos no formato *stricto sensu*, verifica-se que há muito que avançar para a qualificação e valorização dos profissionais da educação através de uma formação que supere a fragmentação entre formação inicial, formação continuada e valorização, compreendendo a formação docente como processo contínuo e indissociável da profissionalização e da valorização, integrando políticas e carreiras e condições dignas de trabalho (Dourado, 2021).

Da mesma forma, Gatti e Barreto (2009) advertem que as políticas de formação docente nas redes de e ensino não devem restringir-se à titulação formal, devendo, além de serem contínuas e articuladas, vir acompanhadas de melhorias nas condições de trabalho, de remuneração e carreiras, fatores essenciais para a atratividade e permanência dos melhores quadros na profissão.

(iii) Para o alcance da meta relativa à garantia do plano de carreira, em que deverão ser garantidos direitos com relação às formas de ingresso e vínculos funcionais para os profissionais da educação, os dados para o estado da Bahia são os seguintes.

Tabela 8 — Percentual de docentes da Educação Básica das redes públicas, por nível funcional, regime de contratação ou tipo de vínculo - Bahia - 2023

Categorias	Rede federal	Rede estadual	Redes municipais
Concursado/efetivo/	86,2	92,8	62,6
Contrato Temporário	13,8	6,9	35,4
Contrato Terceirizado	0,0	0,1	1,7
Contrato CLT	-	0,2	0,3

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica (2023). Cálculos feitos pelos autores.

Constatamos que a rede federal na Bahia conta com 86,2% de docentes concursados, no entanto possuindo quase 14% de docentes com contrato temporário no ano de 2023. A forma de vinculação funcional dos docentes da rede estadual apresenta-se com melhor situação, com mais de 90% de professores. Nas redes municipais, por outro lado, são apresentados baixos indicadores, em termos de valorização docente. Quase 40% dos professores se encontram com vinculação precária, contrariando as determinações da Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, em termos da forma de ingresso no serviço público.

Na análise feita pelo Observatório do FEEBA sobre o regime de contratação ou tipo de vínculo dos professores das redes municipais do Território do Sisal, comparando a situação entre 2015 e 2023, verifica-se que ocorreu nesse período um processo de diminuição dos percentuais dos professores com vínculos efetivos, revelando uma tendência nacional, conforme o diagnóstico efetuado pelo MEC/SASE. Em 2015 beiravam aos 100% de efetivos, ficando alguns municípios um pouco abaixo. Entretanto, em 2023, foram poucos os municípios que se situavam entre 98,8% e 70% (8 dos 20). Os outros passaram a apresentar abaixo desse patamar, chegando um deles a 30,0% de professores efetivos, segundo dados do Inep. Desse modo, cresceu significativamente o número de contratos temporários. Esse quadro de precarização dos vínculos e instabilidade laboral revela, como destaca Dourado (2021), a necessidade de vincular à valorização docente a consolidação de carreiras estruturais e sustentáveis.

Pelos dados do Inep, podemos indicar a necessidade de políticas fortes de valorização dos professores através da realização de concursos públicos, tal como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 determinaram como requisito para o ingresso do professor nas redes de ensino.

(iv) A implementação da distribuição da carga horária laboral do docente, de acordo com o que estabelece a Lei 11.738/2008, considerada uma ação de valorização dos profissionais da educação, também foi analisada para o Território do Sisal pelos autores deste trabalho. Seguindo ao estabelecido na citada lei para o profissional do Magistério no contexto da organização do trabalho docente no Território do Sisal e de acordo com dados da Undime/Seção Bahia, a jornada laboral do magistério, para 65% dos 20 municípios, é estruturada em conformidade com o princípio da composição da carga horária. Ao docente em efetiva regência de classe assegura-se que 35% (trinta e cinco por cento) da jornada seja destinada a atividades extraclasse, voltadas ao planejamento e aperfeiçoamento pedagógico. Consequentemente, para o regime de 20 (vinte) horas semanais, estabelece-se o cumprimento obrigatório de 13 (treze) horas em interação direta com o discente, mensuradas como horas-aula ou horas-relógio.

Quadro 2 — Distribuição da carga horária dos professores das redes municipais da Educação Básica no Território do Sisal - 2025

Carga Horária Total	Atividade Extraclasse (35%)	Interação com Educando (65%)
20 horas	7 horas	13 horas
40 horas	14 horas	26 horas

Fonte: Undime/Seção Bahia.

A reserva de percentual da jornada de trabalho para atividades extraclasse não configura apenas um direito laboral, mas um pressuposto pedagógico para a garantia da qualidade do ensino. No ordenamento brasileiro, a LDBEN, em seu art. 67, inciso V, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar um “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (Brasil, 1996). Essa diretriz é ratificada e quantificada pela Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional. Em seu § 4º do art. 2º, a referida lei determina que: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (Brasil, 2008).

Dessa forma, a legislação desses municípios, ao fixar 35% da carga horária para atividades extraclasse, alinha-se à jurisprudência nacional e às metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A destinação de 13 horas para a regência efetiva, em um regime de 20 horas semanais, visa a proporcionar ao docente o tempo necessário para a transposição didática, a correção de instrumentos avaliativos e a formação continuada. Como aponta a literatura educacional contemporânea, o tempo de planejamento é o que permite a transformação da prática empírica em uma práxis pedagógica reflexiva e fundamentada.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados revelam a necessidade de políticas fortes para o estabelecimento de políticas voltadas à formação e valorização do profissional da educação nos municípios do Território do Sisal. Em termos de formação, há que estruturar a adequação da formação dos professores aos componentes curriculares em que atuam. No que se refere à formação continuada, ações consistentes necessitam ser implementadas para fazer valer os preceitos legais voltados ao aperfeiçoamento dos docentes. De igual modo, políticas decisivas necessitam ser implementadas no sentido de cumprir a determinação constitucional em relação à forma de ingresso dos professores evitando a precarização do seu trabalho docente.

A qualidade da educação em qualquer nação está intrinsecamente ligada à competência e ao reconhecimento dos seus profissionais. A formação e a valorização do profissional da educação não são meros acessórios, mas, sim, pilares essenciais para o desenvolvimento de um sistema educacional robusto, equitativo e capaz de responder aos complexos desafios da sociedade contemporânea.

O processo de formação do educador deve ser encarado em duas etapas indissociáveis: a inicial e a continuada. A formação inicial, realizada em universidades e faculdades, é a base teórica e pedagógica que estrutura o futuro docente. No entanto, o conhecimento não é estático,

> É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (Freire, 2008, p. 25).

O processo de formação (contínua) deve ser um ciclo dialógico onde o educador não é um mero receptor, mas um sujeito ativo que se forma (adquire novos saberes) e se re-forma (muda sua prática e concepções) enquanto ensina, e o formador (aquele que ministra o curso/capacitação) também aprende e se aperfeiçoa com a interação e a experiência dos colegas.

A rapidez com que novas metodologias, tecnologias e demandas sociais (como a inclusão e a educação para o século XXI) surgem, exige que o profissional da educação mantenha um processo de formação continuada ao longo de toda a sua carreira. Essa deve ser um direito garantido e uma prática sistemática, preferencialmente ligada à reflexão sobre a prática em sala de aula e realizada no próprio ambiente escolar, promovendo a troca de experiências e o trabalho colaborativo entre pares.

Contudo, a excelência na formação perde seu impacto se não for acompanhada pela devida valorização profissional, esta não se restringe apenas à remuneração justa e digna, que deve ser compatível com a complexidade e a importância da função, assegurando o cumprimento de pisos salariais nacionais e planos de carreira bem estruturados. A valorização engloba um conjunto de fatores que criam um ambiente de trabalho motivador e sustentável, incluindo: carreira, planos de carreira transparentes que ofereçam perspectivas de crescimento e progressão baseada em desempenho, titulação e formação contínua, permitindo que o professor avance sem necessariamente ter que deixar a sala de aula, condições de trabalho, com garantia de infraestrutura adequada nas escolas, disponibilidade de materiais pedagógicos e tecnológicos, e um ambiente que promova a saúde e o bem-estar físico e mental do educador, reduzindo o estresse e o esgotamento profissional, com o reconhecimento social, o resgate da importância social da profissão, elevando o *status* do educador na comunidade e nas políticas públicas.

No contexto brasileiro, embora existam marcos legais importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação (PNE), que preveem tanto a formação quanto a valorização, a sua efetivação enfrenta desafios estruturais. A baixa remuneração inicial em muitas redes, a precariedade das condições de trabalho e a falta de políticas de formação continuada de qualidade e permanentes, representam entraves à atratividade e à permanência de talentos na área.

Em suma, investir na formação e na valorização do profissional da educação é investir no futuro. Um professor bem formado, motivado e reconhecido tem maior capacidade de promover a aprendizagem de qualidade, de lidar com a diversidade dos estudantes e de ser o agente transformador que a escola e a sociedade esperam. Para que a educação cumpra seu papel de motor de desenvolvimento social, é imperativo que os governos, em regime de colaboração, e a sociedade priorizem e implementem políticas públicas que tratem o educador não como um gasto, mas como o ativo mais precioso do sistema educacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Heleno. A valorização dos Profissionais da Educação. **CNTE**, Brasília, DF, 20 set. 2017. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/a-valorizacao-dos-profissionais-da-educacao-82e8. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Decreto n° 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2020. Disponível em:

https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=EMC&numero=108&ano=2020&ato=30dkXWE1UMZpWTcc0. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta o art. 212-A, *caput,* inciso XII, da Constituição, para dispor sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Documento final da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024**. Brasília, DF: MEC; FNE, 2024. Disponível em: https://campanha.org.br/especiais/conae-2024/.Acesso em: 19 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação Intersetorial com os Sistemas de Ensino. Fundação Joaquim Nabuco. **Documento diagnóstico da educação nacional**: Plano Nacional de Educação. Recife: Editora ANPAE, 2025. Livro digital.
Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/diagnostico-educacao-nacional.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º jul. 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de Valorização dos Profissionais da Educação: Formação, Carreira, Remuneração e Condições de Trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana. **Políticas de valorização docente**: desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação e Valorização Docente: bases para uma política de Estado. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 15, n. 30, p. 11–26, 2021. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br. Acesso em: 14 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO; Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios (Coord.). Brasília, DF: UNESCO. 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf. Acesso em: 14 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Inep/DATA. Painel de Indicadores**. Brasília, DF: INEP, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. 2. ed. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 28 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Sinopse Estatística da Educação Básica**. 2023.

V

EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO DO SISAL: AVANÇOS, DESIGUALDADES E URGÊNCIAS PARA A PRÓXIMA DÉCADA

Ione Sousa de Matos[1]
Delzuíta Santana de Lima[2]
Maria das Graças Gomes Conceição[3]
Efigênia Dias Rios Mota[4]

1 INTRODUÇÃO

A infância é a fase do desenvolvimento humano onde tudo começa. É na infância que se constroem os primeiros laços com o mundo, os vínculos afetivos, a linguagem, a curiosidade, a ética e o encantamento com o conhecimento. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é o espaço-tempo onde essa construção se dá com mais força, exigindo cuidado, compromisso, escuta sensível e políticas públicas que reconheçam a criança como sujeito de direitos. “A criança tem o direito de ser respeitada como pessoa em desenvolvimento e como cidadã desde o nascimento” (Kramer, 1999, p. 15).

Durante muito tempo, a Educação Infantil no Brasil foi marcada por uma lógica assistencialista: as creches eram vistas como espaços para “guardar” crianças, enquanto mães e responsáveis trabalhavam. O foco estava mais no cuidado físico do que na garantia do direito à educação. Aos poucos, essa visão foi sendo superada, especialmente a partir dos anos 1990, quando se consolidaram políticas públicas

1 Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela UNINA. Professora da Rede Municipal de Araci/BA. E-mail: ionemattos2023@gmail.com
2 Doutoranda em Ciências da Educação pela FIB. Professora da Rede Municipal de Teofilândia/BA. E-mail: delzasantana382@gmail.com
3 Especialista em Gestão e Organização da Escola pela UNOPAR. Professora da Rede Municipal de Santaluz/BA. E-mail: graca.coord.stl@gmail.com
4 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com ênfase em Educação Infantil, pela Faculdade São Salvador. Professora da Rede Municipal de Valente/BA. E-mail: figerios10@gmail.com

voltadas à infância como direito. Hoje, o cuidar e o educar são compreendidos como práticas indissociáveis, orientadas por direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010).

Como destaca Malaguzzi (1999), “a criança possui cem linguagens e precisa de uma escola que saiba escutá-las todas”. O reconhecimento da potência da infância exige, portanto, uma escola que acolha a pluralidade de expressões infantis e que respeite sua cultura, seu tempo e seu território. A concepção de infância que orienta as políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas rompe com a ideia disciplinadora e adultocêntrica, e passa a afirmar o direito da criança a brincar, imaginar, questionar, participar e viver plenamente essa etapa da vida.

Nos municípios do Território do Sisal, na Bahia, especialmente até o início dos anos 2000, era raro encontrar turmas específicas para crianças de 0 a 3 anos, tanto na sede dos municípios quanto nas zonas rurais. As creches integrais eram praticamente inexistentes, e mesmo a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos era comumente organizada de forma multisseriada junto aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, muitas vezes em espaços sem estrutura adequada e com profissionais sem formação específica. Esse cenário foi se transformando gradativamente graças ao fortalecimento dos sistemas municipais de ensino, à atuação dos Conselhos Municipais de Educação, dos Fóruns Territoriais e da ampliação das políticas de financiamento, como o Fundeb, que contribuíram para a expansão da oferta e da qualidade da Educação Infantil**.**

Nas últimas décadas, o Brasil avançou na consolidação de marcos legais e políticos voltados à garantia do direito à educação desde os primeiros anos de vida. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017) compõem uma arquitetura normativa que sustenta a responsabilidade do Estado com a Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade. A esses instrumentos soma-se o Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE) que, por meio da Meta 1, estabelece como objetivo a universalização da pré-escola para crianças de 4 e 5 anos até 2016 e a ampliação do atendimento em creches para, no mínimo, 50% da população de até 3 anos, até 2024.

Contudo, os números revelam que o país ainda está distante de cumprir esse compromisso. A pré-escola se aproxima da universalização, mas com desigualdades regionais persistentes; o atendimento em creches cresce, porém a passos lentos, especialmente em territórios interioranos e marcados por vulnerabilidades históricas, como é o caso do semiárido baiano. “O lugar da criança pequena nas políticas públicas ainda é atravessado por ausências, silêncios e disputas” (Campos, 2011, p. 42), o que evidencia a urgência de um olhar mais comprometido com a equidade e a justiça social.

Como afirma Bondía (2002), “a educação é uma aposta no outro, uma aposta no que não se sabe, no que não se controla, no que está por vir” (p. 21). E é sob essa perspectiva que este artigo se propõe a compreender os avanços, as lacunas e os caminhos da Educação Infantil no Território do Sisal, a partir da análise sobre os níveis de acesso da população de 0 a 5 anos à escola, explorando os resultados de estudos feitos na região pelo Observatório de Indicadores Educacionais realizados pelo Fórum Estadual de Educação da Bahia e desenvolvendo reflexões sobre as perspectivas e necessidades imperiosas que se apresentam para oferecer uma educação de qualidade a essa população.

O Território de Identidade do Sisal na Bahia, composto por vinte municípios, localiza-se no Semiárido da Bahia e carrega marcas das lutas por direitos, pela permanência na terra e pelo acesso às políticas públicas essenciais. Nos últimos anos, os municípios do território têm empreendido esforços significativos para ampliar a cobertura da Educação Infantil, ainda que com limitações financeiras e estruturais. Apesar dos avanços no atendimento às crianças de 4 e 5 anos, os desafios permanecem no que diz respeito à ampliação de vagas em creches, à formação dos profissionais, à adequação dos espaços e à garantia de um currículo coerente com a infância e com o território.

Para verificar, em primeiro lugar, em que sentido a ampliação da oferta tem se configurado no território, analisamos como os municípios têm respondido à meta do PNE sobre a Educação Infantil e quais desafios estruturais que ainda persistem. Também analisamos a implementação da política de ampliação das matrículas em tempo integral nesta etapa, nesses municípios, política estabelecida na Meta 6 do Plano. Para complementar, o artigo traz vozes de profissionais da educação infantil do território, como as autoras deste artigo, apontando questões para que o

atendimento à demanda dessa fase escolar seja feito com a qualidade que as crianças e suas famílias merecem.

A metodologia do trabalho é de natureza qualitativa e documental, fundamentada no Censo Escolar e estudos publicados pelo INEP, com dados sistematizados pelo Observatório de Indicadores Educacionais do FEEBA, além de recorrer a referências teóricas e legais que sustentam a política educacional voltada à primeira infância. Ao mesmo tempo, o texto busca valorizar o olhar poético, o cuidado, a escuta e a territorialidade como fundamentos ético-políticos da prática educativa na infância.

Além desta introdução, este artigo desenvolve um item discutindo com mais detalhes um pouco da história nas últimas décadas que fundamenta as políticas da educação infantil no Brasil. Segue-se uma análise dos resultados da pesquisa sobre as políticas de acesso a esta etapa da educação no contexto geográfico selecionado. Em outro item, tece reflexões de profissionais da educação da região sobre as suas perspectivas de atender, com qualidade, a essa demanda, concluindo com as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Desde o descobrimento do Brasil até grande parte do século XX, não existiam políticas públicas dirigidas à proteção e educação para a infância. Foi a Constituição Federal do Brasil de 1988 que introduziu a compreensão e o reconhecimento da criança como um sujeito de direitos. No seu art. 227 estabeleceu que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Para garantia do direito à educação às crianças, desde 1990, o inciso IV do artigo 54 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069), alterado pela Lei nº

13.257/2016, estabeleceu a obrigação do Estado de oferecer a educação infantil para crianças de 0 a 5 anos em creche e pré-escola, imputando ações de responsabilidade para as autoridades pela não observância aos direitos assegurados à criança (Brasil, 1990).

A partir dessas determinações sobre o direito da criança à educação, uma série de dispositivos legais vai surgindo até os dias atuais. A Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, reserva um artigo que define como finalidade da educação infantil o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996).

Em 2006 são editados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, colaborando para o aprimoramento das ações pedagógicas voltadas a esse público. Em 2007, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) passa a reservar recursos financeiros para a educação infantil. Todo esse movimento demonstra reconhecimento da necessidade de ampliar as políticas de atendimento às crianças na creche e na pré-escola.

Dois anos depois, a Emenda Constitucional 59/2009 determina o atendimento obrigatório às crianças da faixa etária de 4 a 5 anos correspondendo à demanda da pré-escola. A Resolução CNE/CEB nº 5/2009 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), orientando os professores para melhor atender aos pequenos, com a ampliação das possibilidades de formação de forma coerente e necessária, considerando a faixa etária. Outros dispositivos legais têm marcado o período que se segue, inclusive aperfeiçoando as orientações curriculares, com vistas à garantia do direito à educação com atenção à diversidade social e o respeito às marcas culturais e étnico-raciais, com propósito de promover a justiça social e a equidade no atendimento.

Nos tempos atuais, o (PNE) estabeleceu a Meta 1 para o atendimento em creche e pré-escola, impondo a obrigatoriedade às famílias a matricularem seus filhos de 4 e 5 anos na pré-escola, conforme a Emenda Constitucional 59/2009. Para as crianças de 4 e 5 anos, o atendimento passa a ser obrigatório, ficando as famílias convocadas a buscar vagas nas redes de ensino e os poderes públicos a garantir vagas gratuitas a essa população. Para as crianças de 0 a 3 anos, ficou facultativo às famílias matricularem os seus filhos, cabendo aos poderes públicos a oferta de vagas

para a demanda manifesta. No PNE é estabelecido 50% para o atendimento às crianças de 0 a 3 anos.

Com dados mais recentes, podemos verificar que a situação do acesso à educação infantil no país ainda não revela o alcance dessa meta. O Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento da PNE publicado em 2024 mostra os indicadores dessa meta em 2022. Para o Brasil, o percentual de atendimento à população de 4 e 5 anos na escola ou na pré-escola foi de 93,0% o que revela a não universalização do atendimento à população dessa faixa etária. Quanto à população de 0 a 3 anos, o Relatório do Inep apresentou para o Brasil o percentual de 37,4% de atendimento sem alcançar o estabelecido na meta.

3 SITUAÇÃO DO ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO TERRITÓRIO DO SISAL

O Observatório de Indicadores Educacionais do Fórum Estadual de Educação da Bahia, em parceria com o Núcleo Territorial de Educação do Território do Sisal (NTE 4), e com a colaboração dos coordenadores da equipe de monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PME) dos vinte municípios do território, analisou os indicadores de atendimento à educação infantil, considerando o ano de 2015 (quando os planos educacionais foram elaborados) e o ano de 2023 (ano com dados disponíveis), chegando às seguintes conclusões sobre o acesso à escola da população-alvo da educação infantil.

Ao percorrer a trajetória da Educação Infantil no Território do Sisal entre 2015 e 2023, revela-se um território que avança, mas não caminha em uníssono. O Território do Sisal desenha uma cartografia de contrastes onde cada percentual é apenas a superfície de histórias invisíveis, de compromissos firmes ou de omissões silenciosas, de gestões que escolheram colocar a infância no centro ou relegá-la à margem. E é preciso lembrar: por trás de cada dado há um rosto pequeno e um futuro em formação, cujo destino é moldado pelas decisões políticas de hoje. Como bem afirmou Alda Muniz Pêpe, na palestra de abertura do Encontro Estadual da UNCME-BA (2025), “cuidar e educar não são dimensões separadas, mas fios entrelaçados na tessitura da Educação Infantil; romper essa unidade é negar à criança a plenitude de seu direito”.

A análise desse período revela avanços significativos, mas também descompassos profundos. Alguns municípios teceram políticas públicas consistentes, com planejamento, acompanhamento e diálogo intersetorial; outros permanecem presos a índices tímidos e ações fragmentadas, como se a infância pudesse esperar a conveniência dos cronogramas administrativos. Em relação à população de 0 a 3 anos de idade, temos:

Tabela 1 — Taxa de atendimento da Educação Infantil no Território do Sisal/BA para as crianças de 0 a 3 anos, por município - 2015 e 2023

Municípios	**2015**			**2023**		
	População	**Matrícula**	**Taxa**	**População**	**Matrícula**	**Taxa**
Araci	3 816	509	13,1	2 566	1 163	45,3
Barrocas	1 051	359	34,2	763	367	48,1
Biritinga	951	262	27,5	783	367	46,9
Candeal	478	127	26,6	359	102	28,4
Cansanção	2 360	199	8,4	1 885	835	44,3
Conc. do Coité	4 297	959	22,3	3 433	1 151	33,5
Ichu	357	185	51,8	300	183	61,0
Itiúba	2 491	549	22,0	1 775	871	49,1
Lamarão	573	65	11,3	415	87	21,0
Monte Santo	3 458	565	16,3	2 292	1 096	47,8
Nordestina	757	181	23,9	990	228	23,0
Queimadas	1 590	36	19,2	1 304	428	32,8
Quijingue	1 725	352	20,4	1 260	600	47,6
Retirolândia	812	402	49,5	707	355	50,2
Santaluz	2 241	510	22,8	2 034	918	45,1
São Domingos	521	130	25,0	320	189	59,1
Serrinha	5 067	1431	28,2	4 104	2 663	64,9
Teofilândia	1 482	495	33,4	1 052	608	57,8
Tucano	3 333	1220	36,6	2 251	1 306	58,0
Valente	1 576	482	30,6	1 128	628	55,7

Fontes: DATASUS/Ministério da Saúde, para os dados de população de 2015 e IBGE – Censo Demográfico 2023, para os dados de população de 2023; Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2015 e 2023, para os dados de matrícula.

Entre 2015 e 2023, o atendimento em creche no Território do Sisal às crianças de 0 a 3 anos passou por mudanças significativas, mas ainda carrega marcas profundas de desigualdade. A média territorial evoluiu de forma gradual, refletindo esforços de expansão de vagas, construção de novas unidades e parcerias com instituições conveniadas. No entanto, essa trajetória não foi homogênea: enquanto alguns municípios caminharam com firmeza em direção à meta de 50% prevista no PNE, outros mantiveram percentuais estagnados, revelando entraves de gestão, insuficiência de investimento e ausência de planejamento estratégico de longo prazo. O panorama mostra que, apesar de avanços em certas localidades, o direito à creche ainda depende do lugar onde a criança nasce — um retrato da persistente desigualdade territorial que atravessa o Sisal.

Em 2015, a oferta de creche para crianças de 0 a 3 anos apresentava uma cobertura média em torno de 33%, com raros municípios superando a meta de 50% do Plano Nacional de Educação (PNE). Ichu e Retirolândia despontavam como exceções positivas. Em contrapartida, Araci (13,1%), Lamarão (20,4%) e Nordestina (23,9%) mantinham índices tão baixos que levavam centenas de crianças a permanecerem fora de um espaço educativo que poderia mudar seu presente e ampliar seu futuro. A infância não sabe esperar; cada ano perdido é um capítulo que não se reescreve, e a ausência de atendimento significa oportunidades apagadas antes mesmo de nascerem.

Oito anos depois, em 2023, o mapa revela mudanças importantes: onze municípios superaram ou atingiram a meta, com destaque para Serrinha (64,9%), São Domingos (59,1%) e Tucano (58,0%). Araci protagonizou um salto expressivo, atingindo 45,3%, mais que triplicando seu índice inicial. Esse avanço é fruto de estratégias como o mapeamento territorial detalhado da demanda, a priorização de áreas de difícil acesso e a reorganização da rede física com base em diagnósticos precisos. Nos últimos anos, esse município implantou um sistema digital de acompanhamento de matrículas e frequência, permitindo respostas mais ágeis às famílias e à gestão. Também houve ampliação de turmas, reformas em prédios existentes e construção de novas unidades, em especial nas zonas rurais, onde a distância e a carência de transporte escolar dificultavam o acesso. O Conselho Municipal de Educação atuante reforçou o monitoramento e a cobrança por cumprimento de metas, fortalecendo a transparência e a fiscalização social.

Em Valente, a cobertura alcançou 57%, superando a meta nacional. O avanço foi sustentado por um sistema integrado de busca ativa que envolve agentes comunitários de saúde e equipes escolares, garantindo que nenhuma criança ficasse invisível. Essa articulação entre saúde, educação e assistência social transformou não apenas números, mas realidades concretas. Ainda assim, Lamarão (21,0%) e Nordestina (23,0%) repetem a situação de 2015, com um congelamento preocupante. A diferença de 43,9 % entre o melhor e o pior índice do território mostra que, no Sisal, o direito à creche ainda é desigual e profundamente dependente do lugar onde a criança nasce. Entre o sonho da vaga e a porta aberta da creche existe um caminho que só a decisão política pode pavimentar, com recursos, planejamento e coragem administrativa. Para Araci, esse caminho já foi iniciado, mas precisa avançar até que nenhuma criança seja deixada para trás — e que cada hora na creche seja uma hora de infância plena, segura e rica em experiências.

A creche é o primeiro porto seguro fora de casa, o lugar onde a criança aprende a conviver, a explorar o mundo e a construir seus primeiros laços para além da família. Quando o direito a esse espaço não é garantido, a exclusão se instala cedo, ainda antes de as palavras se formarem por completo. Cada bebê ou criança de colo que não chega à creche carrega consigo um silêncio pedagógico que o tempo dificilmente compensa. Não se trata apenas de faltar a uma vaga, mas de faltar a vivências que ampliam repertórios, fortalecem vínculos afetivos e desenvolvem habilidades essenciais. No início da vida, meses valem anos: cada porta de creche que não se abre é uma janela de futuro que se fecha. Por isso, reduzir a desigualdade no acesso não é tarefa secundária, é prioridade que define se o território tratará sua infância como herança viva ou como promessa adiada.

Com relação à população de 4 e 5 anos que deveria estar frequentando a pré-escola, os dados sobre o acesso revelam a situação demostrada na tabela 2 a seguir.

Tabela 2 — Taxa de atendimento da Educação Infantil no Território do Sisal/BA para as crianças de 4 a 5 anos, por município - 2015 e 2023

Municípios	2015			2023		
	População	Matrícula	Taxa	População	Matrícula	Taxa
Araci	2 115	1385	65,5	1 365	1 356	99,3
Barrocas	523	456	87,2	427	407	95,3
Biritinga	502	452	90,0	350	380	108,6
Candeal	231	168	72,7	191	191	100,0
Cansanção	1 293	894	69,1	1 040	967	93,0
Conc. do Coité	2 157	1 788	82,9	1 864	1 909	102,4
Ichu	179	153	85,5	136	143	105,1
Itiúba	1 443	925	64,1	918	923	100,5
Lamarão	327	175	53,5	200	172	86,0
Monte Santo	1 905	1 289	67,7	1 217	1 286	105,7
Nordestina	526	337	64,1	598	378	63,2
Queimadas	934	623	66,7	740	606	81,9
Quijingue	1 011	661	65,4	676	679	100,4
Retirolândia	422	359	85,1	358	383	107,0
Santaluz	1 308	890	68,0	961	953	99,2
São Domingos	313	192	61,3	202	187	92,6
Serrinha	2 644	2 614	98,9	2 269	2 289	100,9
Teofilândia	840	691	82,3	541	612	113,1
Tucano	1877	1 384	73,7	1 250	1 424	114,0
Valente	789	662	83,9	619	656	106,0

Fontes: DATASUS/Ministério da Saúde, para os dados de população de 2015 e IBGE – Censo Demográfico 2023, para os dados de população de 2023; Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2015 e 2023, para os dados de matrícula.

Entre 2015 e 2023, a etapa da pré-escola apresentou avanços mais rápidos que a creche, com a maioria dos municípios caminhando para a universalização. Esse crescimento foi impulsionado por políticas de busca ativa, campanhas de

sensibilização das famílias e ampliação da rede física. Contudo, o mapa territorial mostra que nem todas as crianças foram alcançadas no mesmo ritmo. Enquanto várias cidades atingiram ou ultrapassaram 100% de cobertura, outras ainda enfrentam déficits consideráveis, revelando que a universalização não é automática e que manter crianças na escola exige estratégias permanentes de inclusão. Assim como na creche, a pré-escola carrega a marca da desigualdade, onde o acesso à educação ainda é moldado pelo local de nascimento.

Se na creche as desigualdades são profundas, na pré-escola o retrato de 2015 já revelava um cenário mais promissor, ainda que marcado por fortes contrastes. Municípios como Serrinha e Valente registravam taxas acima de 95%, demonstrando que a universalização era possível quando a gestão municipal assumia a etapa como prioridade. Em contrapartida, Lamarão (54,8%) e Nordestina (59,4%) carregavam déficits consideráveis, com dezenas de crianças fora da escola em uma fase decisiva para seu desenvolvimento. Entre os municípios que já se aproximavam da meta, destacavam-se Santaluz (91,2%), Araci (88,4%) e Retirolândia (87,9%), todos com cobertura acima da média territorial, mas ainda sem garantir o acesso a todas as crianças.

Oito anos depois, em 2023, o mapa da pré-escola mudou significativamente. Diversos municípios atingiram ou ultrapassaram 100% de cobertura, em alguns casos, inflados por matrícula com idade antecipada ou absorção de crianças de localidades vizinhas, como Valente (104,1%), Serrinha (101,5%) e São Domingos (100,7%). Outros, como Araci (98,7%), Santaluz (97,4%) e Teofilândia (96,9%), chegaram muito próximos da universalização plena, evidenciando avanços consistentes. O caminho para esses resultados não foi uniforme. Em Araci, Santaluz e Teofilândia, estratégias de busca ativa — articuladas com agentes comunitários de saúde —, monitoramento digital das matrículas e readequação de transporte escolar permitiram alcançar comunidades rurais historicamente excluídas. Em Valente, a expansão da rede física e a integração com a assistência social e o Conselho Tutelar asseguraram o acompanhamento das famílias e a permanência das crianças na escola.

No entanto, as desigualdades persistem. Nordestina (63,2%) e Queimadas (81,9%) permanecem distantes da meta, mostrando que a universalização exige não apenas expansão, mas manutenção contínua. A pré-escola é a base de uma alfabetização sólida e de experiências sociais fundamentais, e cada criança ausente

é um mundo de possibilidades interrompidas antes mesmo de florescer. A infância não se mede em porcentagens; mede-se em presenças. E a ausência, nessa idade, custa caro para o futuro.

Cada criança que ocupa seu lugar na sala, que é chamada pelo nome, que brinca no pátio e se reconhece no olhar do professor, representa um direito concretizado. A ausência, por outro lado, não é apenas um número que falta na planilha, é uma história que se interrompe antes de ganhar forma, é um vínculo social que deixa de ser construído, é um capítulo de desenvolvimento emocional, cognitivo e cultural que jamais será reescrito no mesmo tom. No início da vida, o tempo corre com pressa: cada dia sem escola é uma oportunidade perdida de aprender a conviver, a imaginar, a criar, a se reconhecer no mundo. E quando o direito de estar presente não é garantido, a dívida que a sociedade contrai com essa criança será cobrada, cedo ou tarde, em desigualdade, exclusão e silenciamentos que poderiam ter sido evitados.

Outra política educacional constante nos planos que se liga à questão do acesso diz respeito à ampliação da educação em tempo integral e essa política na Educação Infantil se comportou entre 2015 e 2023 no Território do Sisal na Bahia da seguinte forma:

Tabela 3 — Matrículas em tempo integral na Educação Infantil, nos municípios do Território do Sisal - 2015 e 2023

Municípios	Creches				Pré-escola			
	2015		2023		2015		2023	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Araci	525	27,8	1 286	25,2	1 504	1,0	1 359	6,0
Barrocas	310	51,6	396	68,7	533	0,0	412	48,3
Biritinga	277	36,5	367	0,5	472	0,0	412	10,9
Candeal	62	82,3	102	70,6	247	0,0	204	0,0
Cansanção	173	83,8	897	28,8	1 031	0,0	1 007	7,1
Conceição do Coité	731	59,8	1237	53,0	2 178	0,1	2 029	2,2
Ichu	183	67,2	195	89,2	168	0,0	146	26,0
Itiúba	518	79,5	893	92,9	1 026	1,9	956	8,7
Lamarão	45	0,0	99	0,0	214	0,0	176	0,0
Monte Santo	545	40,9	1179	41,1	1 477	0,0	1 316	21,9
Nordestina	65	0,0	258	0,0	498	0,0	374	1,1
Queimadas	315	4,4	451	27,7	662	3,9	626	10,1
Quijingue	370	95,7	651	85,6	726	0,6	702	2,7
Retirolândia	412	86,2	383	83,8	378	0,0	391	27,9
Santaluz	495	80,2	1003	72,1	1 028	3,0	954	48,5
São Domingos	128	63,3	203	82,8	199	0,0	188	3,7

Serrinha	1388	70,5	2 846	89,1	2 116	35,3	2 307	41,5
Teofilândia	544	84,9	650	48,3	681	0,0	623	1,6
Tucano	1290	47,4	1 418	58,5	1 456	1,2	1 426	1,2
Valente	505	69,9	670	68,1	693	63,5	665	58,6

Fonte: Inep: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015; 2023).

Falar de Educação Infantil em tempo integral no Território do Sisal é entrar num terreno onde o direito à permanência diária ampliada ainda é frágil e irregular. A proposta, que vai muito além de simplesmente estender a jornada, carrega o compromisso de oferecer mais tempo de aprendizagem, cuidado e experiências culturais, de modo a fortalecer vínculos e garantir que a criança tenha acesso a múltiplas linguagens e vivências que potencializem seu desenvolvimento. No entanto, entre 2015 e 2023, a realidade territorial mostrou que o tempo integral, apesar de previsto nos planos, ainda se mantém como privilégio de poucos e política incipiente na maioria dos municípios.

Em 2015, alguns municípios surpreendiam com altos índices de tempo integral na creche, como Quijingue (95,7%) e Cansanção (83,8%). Mas o caminho não foi linear: em 2023, parte deles registrou queda expressiva. Itiúba (92,9%) e Serrinha (89,1%) mantiveram patamares elevados, preservando o tempo integral como política estratégica. Araci, apesar de ampliar o número de vagas na creche, reduziu ligeiramente a cobertura de tempo integral, passando de 27,8% para 25,2%, o que sugere que a expansão não foi acompanhada de investimentos na jornada ampliada.

Na pré-escola, o tempo integral é ainda mais raro e, quando existe, assume o papel de exceção estratégica. Municípios como Barrocas (48,3%), Santaluz (48,5%) e Valente (58,6%) despontam como referências, articulando não apenas mais tempo, mas mais oportunidades para brincar, explorar e aprender. Tucano, por exemplo, transformou o tempo integral em tempo de qualidade ao investir em brinquedotecas móveis, kits pedagógicos e cardápios escolares elaborados por nutricionistas especializados, respeitando os ritmos da infância e valorizando a cultura alimentar local. Porque tempo integral não significa permanecer mais horas na escola, e, sim, o que se vive dentro dessas horas. É sobre garantir que o dia mais longo seja também mais rico em descobertas, mais intenso em interações e mais profundo em aprendizagens significativas.

No Sisal, o desafio é justamente esse transformar o “tempo a mais” em “infância a mais”. Isso significa compreender que a ampliação da jornada escolar não se esgota

na permanência física, mas exige intencionalidade pedagógica, integração entre áreas do conhecimento e espaços que convidem à curiosidade e ao encantamento. É dar sentido às horas adicionais com projetos que aproximem as crianças das artes, da natureza, do movimento e das narrativas que alimentam a imaginação. É cuidar para que cada minuto ampliado seja vivido como oportunidade de descobertas e vínculos, não como mero prolongamento de rotinas. Mais tempo, no território, só fará sentido se for também mais direito, mais afeto e mais experiências que formem memórias de pertencimento e alegria.

Um aspecto ligado ao nível de atendimento a essa população e que está estritamente relacionado com a qualidade do trabalho desenvolvido com essas crianças constitui o tipo de formação que os profissionais da educação receberam para essa missão. Sobre essa questão, o Observatório de Indicadores do FEEBA apurou os dados fornecidos pelo Inep/DATA relativos aos anos de 2015 e 2023, detectando os municípios que apresentam carências em termos da formação específica para o ensino da creche e pré-escola. Considerando as creches, em 2015, a maioria dos docentes não possuía o ensino superior, conforme é recomendado pelas políticas educacionais. Em 2023, muda um pouco esse cenário, diminuindo o número de professores sem o curso superior e aumentando a proporção dos que cursaram a licenciatura. Mesmo assim, em alguns municípios ainda permanecem percentuais significativos de professores sem o nível superior, ressaltando três municípios com mais de 50% de professores sem essa formação.

Com relação aos outros fatores que interferem na qualidade do atendimento às turmas da Educação Infantil, a partir da nossa experiência no campo da educação de crianças, podemos apontar alguns que se colocam de forma intensiva nos municípios do território: infraestrutura precária das escolas do campo, carência de transporte escolar adequado, especialmente para as crianças pequenas, escolas com espaços pedagógicos inapropriados, ausência de brinquedotecas, unidades com banheiros inadequados, falta de refeitórios, áreas externas para atividades lúdicas ou espaços para desenvolver as atividades. Entre as questões pedagógicas pode-se assinalar: ausência de currículos estruturados com base nas diretrizes atuais emanadas dos órgãos normativos da educação do país, dificultando o desenvolvimento integral das crianças e bebês, formação continuada inadequada, o que compromete a qualidade do atendimento, principalmente nas turmas de creche, além de gestão fragilizada nas

secretarias municipais, com carência de técnicos especializados na área da infância. São observações que vivenciamos no cotidiano das escolas de educação infantil em muitos dos municípios.

4 EXPECTATIVAS PARA OPORTUNIZAR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO

Ampliar as oportunidades educacionais para as crianças na faixa etária da educação infantil é importante, mas não é suficiente para a implementação de políticas para essa etapa da educação básica. São muitos os requisitos necessários para atender às crianças dessa faixa de idades que chegam à escola. É necessário contar com professores e demais profissionais da educação com a formação adequada, com boas condições de trabalho, garantias funcionais e remuneração; do ponto de vista de infraestrutura, as escolas necessitam de instalações e equipamentos de forma padronizada e recomendada pelas políticas estabelecidas no âmbito nacional; do ponto de vista pedagógico, as escolas precisam adotar currículos que atendam às diretrizes nacionais e materializadas na construção e desenvolvimento de projeto pedagógico da escola elaborado de forma democrática pela comunidade escolar; as ações do ensino devem ter interfaces com outros serviços de assistência, saúde e cuidados imprescindíveis a esse público. Muitos desses cuidados estão inscritos nos documentos da política de educação infantil definida no âmbito nacional e que estados e municípios devem seguir, inclusive com a participação dos conselhos de educação respectivos, na complementação dessa normatização. Com relação às nossas expectativas para melhor atender a essa população tão merecedora de atenção, as autoras deste artigo assim se posicionam.

No cenário educativo atual, a concepção de infância sofreu grandes transformações potencializando diferentes contextos e concepções de séculos passados. Nessa percepção, o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998, p. 21) retrata que “a concepção de criança historicamente vem sendo construída e mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época”. Assim, a Infância, primeira etapa da formação humana, não pode ser simplificada somente por concepções de criança formada ao longo da história, sobretudo, devem-se respeitar

esses primeiros anos de vida acerca dos principais aspectos do desenvolvimento da criança. Isso, porque essa fase passou a ser considerada como tempo de aquisições fundamentais, que não deve retroceder a um passado de isolamento, a uma condição de invisibilidade social, devendo ser a criança reconhecida como cidadã com direitos que aos poucos vão sendo garantidos entre estes: o cuidar e o educar como processos indissociáveis.

Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB no 5/2009), em seu artigo 4º, definem a criança como:

> […] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 97).

Vê-se, portanto, a necessidade de conceber as crianças como sujeitos cujas relações devem estar estabelecidas nos seus desejos, opiniões, capacidade de decisão, de criação, invenção, por elas manifestada desde muito cedo, nos seus movimentos, nos gestos, nas expressões, no olhar e na fala, aspectos que integram com as diversas vivências, inclusive dos pais e/ou responsáveis, avós, irmãos mais velhos, professores ou até mesmo com seus pares no chão da escola e nos espaços de convivência social.

É importante destacar que, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacional para a Educação Infantil (DCNEI) de 2010, a criança passou a ser considerada e inserida de fato na sociedade.

Assim, nas Instituições Educativas, tendo por base o Referencial Curricular, seja nacional, estadual e/ou municipal como territorial local, todo processo deve estar pautado em documentos legais, compreendendo que a criança deve ser vista como sujeito de direitos historicamente construídos e que precisa ter as suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais, atendidas, sendo esses integrados.

A criança deve ter as suas dimensões respeitadas, uma vez que o conhecer e o refletir sobre as concepções de infância tornam-se condição necessária para os

avanços pedagógicos das instituições que ofertam a Educação Infantil, contudo deve-se levar em conta a organização do espaço educativo da Educação Infantil. Para tanto, organizar o tempo escolar das crianças na Educação Infantil requer pensar na organização de uma sequência básica de atividades diárias a serem realizadas durante o período parcial ou integral em que ela permaneça na escola, numa rotina de eficiências para elas.

Entretanto, antes de qualquer processo educativo para Educação Infantil, é preciso que a escola faça uma leitura do grupo a ser assistido pedagogicamente, principalmente sobre as necessidades educacionais, emocionais ou especiais, sendo importante que o educador, além de conversar com os pais e/ou responsáveis, observe como as crianças se comportam no espaço, o que gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, se esses espaços estão adequados, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia elas se apresentam mais tranquilas ou mais agitadas. Esse conhecimento inicial é de fundamental importância para que a estruturação espaço-temporal tenha significado para esses sujeitos em formação.

Já em relação às atividades para crianças da Educação Infantil, deve ser permanente no cotidiano escolar, de forma a contribuir direta ou indiretamente para o protagonismo infantil. As ações se estabelecem na busca da sua independência, autoestima e da autoconfiança, favorecendo as relações consigo mesma e com os outros. Entretanto, algumas dessas atividades, como a roda de conversas, chamadinha, música de acolhida, música para o lanche, possibilitam a expressão dos sentimentos, emoções, conhecimentos, dúvidas e hipóteses, tornam-se importantes para que o professor consiga ter um olhar mais atento e sensível a todos.

Todavia, deve-se ter uma atenção especial e inegável aos debates acerca da Educação Infantil das crianças da área rural, isso ocorre porque devem ter os mesmos direitos, principalmente enquanto garantias firmadas na Constituição Federal de 1988, como parte da Educação Básica. A concepção dos direitos está para atendimento das crianças do campo, no desenvolvimento de todos os aspectos em que a criança, independentemente de onde esteja, deve ser o centro do processo educativo.

Ressalta-se que os direitos compreendidos na Educação Infantil tornam-se fundamentais quando acompanhados de comprometimento, responsabilidade, cuja razão se entrelaça no conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Para isso a Base Nacional Comum Curricular de (2017) estruturou aprendizagens a

serem alcançadas em todo o segmento da Educação Infantil, entrelaçando situações e experiências cotidianas da criança e seus saberes, aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico, por meio dos campos de experiências.

Igualmente, torna-se preciso repensar no contexto dos campos de experiência que são apresentados: “Eu, o Outro e Nós”’, “Espaço”, “Tempo”, “Quantidades”, “Relações e Transformações”, “Corpo e Gestos” e “Movimento” ali, concomitantemente sendo desenvolvidos. Isso se dá porque são nessas situações cotidianas, de forma integrada, que as práticas sociais devem ser conduzidas de maneira intencional, proporcionando as aprendizagens significativas. A essa concepção do repensar o contexto, os eixos estruturantes espaço/tempo, quantidade e transformações na educação infantil devem estar interligadas as percepções do mundo em que a criança faz parte, pela relação dos sujeitos e no envolvimento dos aspectos políticos, culturais, afetivos, econômicos, contribuindo para que as aprendizagens alcancem ampla diversidade.

Para tanto, é indispensável a organização curricular no espaço educativo, destacando a definição de um currículo escolar, cuja premissa possa subsidiar a condição de uma construção coletiva no sentido da garantia dos direitos da criança. Esse pressuposto deve articular os princípios preconizados pela BNCC, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, respeitando e considerando a organização do trabalho pedagógico no âmbito da realidade das escolas tanto na área rural quanto na urbana.

Ressalta-se que acerca da Educação Infantil, na concepção de Educação do Campo, as crianças precisam estar inseridas em Políticas Educativas que assegurem o fortalecimento da identidade e princípios de relações entre as vivências, a realidade das comunidades, diversidade cultural e social, os valores, as memórias, a territorialidade e o respeito à ancestralidade. Decerto que é necessário que haja um dispositivo de referência que permita enxergar as crianças, em especial do campo, para que possam desenvolver suas habilidades e competências, construindo sentidos sobre o mundo à sua volta e para além da sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise territorial revela que, apesar de avanços significativos em termos numéricos em relação ao atendimento da Educação Infantil, o Território do Sisal ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e de gestão. Os dados trabalhados pelo FEEBA, através do seu Observatório de Indicadores, e as reflexões aqui desenvolvidas auxiliam sobremaneira o nosso olhar para as situações sobre as quais é necessário concentrar a atenção ao formular novas políticas para a Educação Infantil nesse contexto. Nem todos os avanços no Território do Sisal se explicam apenas por aumento de vagas ou cumprimento de metas. Há municípios que compreenderam que a Educação Infantil não se resume a abrir portas, mas a manter essas portas abertas com qualidade, calor humano e intencionalidade pedagógica. Eles transformaram indicadores frios em histórias vivas, onde cada criança é acompanhada pelas necessidades reais que carrega. São experiências que mostram que a permanência não acontece por acaso: ela nasce de gestões que pensam a infância de forma integral, articulando setores, envolvendo famílias e escutando as próprias crianças. Nesse movimento, o tempo passado na escola deixa de ser apenas um registro no diário de classe para se tornar tempo de vida, de pertencimento e de desenvolvimento pleno. Os casos de Valente, Conceição do Coité, Santaluz, Araci, Ichu, Tucano e Teofilândia ilustram essa construção de políticas de permanência e cuidado.

Valente integrou saúde, educação e assistência social para criar um sistema de busca ativa e acompanhamento de frequência, garantindo que nenhuma criança ficasse invisível aos olhos do poder público; Conceição do Coité flexibilizou os tempos escolares para atender melhor às rotinas familiares e fortaleceu práticas inclusivas com apoio de universidades parceiras, investindo em formação continuada com foco na diversidade; Santaluz articulou uma rede de proteção social envolvendo escolas, Conselho Tutelar e CRAS, assegurando que crianças em vulnerabilidade social tivessem permanência garantida; Araci reorganizou toda a rede física com base em um mapeamento territorial detalhado, priorizando áreas de difícil acesso. Implantou um sistema digital de gestão de vagas e frequência, revisou sua proposta pedagógica, criou o Indicador Municipal da Educação Infantil e inovou ao realizar consultas diretamente com as crianças, reconhecendo-as como protagonistas de seu próprio

processo educativo. Além disso, ampliou o investimento em materiais didáticos e pedagógicos, abriu novas unidades escolares de Educação Infantil, organizou o transporte escolar para alcançar bairros e comunidades rurais distantes e fortaleceu a alimentação escolar, garantindo cardápios nutritivos e culturalmente adequados; Ichu estruturou o currículo com base na cultura local e no protagonismo infantil, mantendo formação quinzenal para professores nas próprias escolas, conduzida pela equipe de coordenação pedagógica; Tucano inovou com brinquedotecas móveis, kits pedagógicos lúdicos e incentivo à leitura desde os berçários, fortalecendo o vínculo família-escola e ampliando o acesso a experiências culturais; Teofilândia implantou acompanhamento pedagógico semanal nas unidades, fortalecendo vínculos entre gestores, professores e famílias e estimulando práticas reflexivas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O que une essas experiências é a clareza de que o cuidado com a infância não é tarefa exclusiva das escolas, mas um pacto social. É a construção de redes onde professores, gestores, famílias e agentes comunitários compartilham responsabilidades e se reconhecem como parte de uma missão comum: garantir que cada criança tenha as melhores oportunidades de aprender, brincar e se desenvolver. Esses exemplos mostram que quando a gestão assume um compromisso, os efeitos se multiplicam para além da própria Educação Infantil. Melhoram-se os índices de frequência, fortalecem-se os vínculos com as famílias e cria-se uma base sólida para as etapas seguintes da escolarização. No Território do Sisal, onde as desigualdades ainda marcam a infância, essas práticas são faróis que apontam para onde é possível ir — desde que haja decisão política, investimento e sensibilidade para enxergar as crianças como prioridade absoluta.

Cuidar da infância é, em última instância, cuidar do próprio território. No Sisal, cada criança que permanece na escola com alegria e pertencimento é semente lançada para um futuro mais justo, mais humano e mais potente. Os municípios que inspiram não se limitam a cumprir indicadores — eles constroem caminhos onde o tempo vivido na Educação Infantil se transforma em memória afetiva, descoberta, autonomia e cidadania desde os primeiros anos. Como num tear, cada fio — seja ele a formação docente, o transporte que chega à comunidade distante, a refeição nutritiva, o brinquedo que desperta a imaginação ou a escuta atenta de um professor — compõe um tecido que protege, acolhe e impulsiona. No Território do Sisal, esses

tecidos ainda são desiguais, mas as experiências de permanência e cuidado provam que é possível fiar um manto que cubra todas as infâncias, sem deixar nenhuma à sombra. E este é o chamado que se impõe para a próxima década: transformar inspiração em política de Estado, para que cada criança, em cada canto do Sisal, tenha assegurado não apenas o direito de estar na escola, mas o direito de viver plenamente sua infância dentro dela.

O Sisal carrega, no seu chão e na sua gente, a marca de uma luta constante por oportunidades. Nos últimos oito anos, a Educação Infantil do território avançou, mas não o suficiente para que possamos dizer que o direito à infância plena é uma realidade para todos. Há histórias de progresso e superação que merecem ser celebradas, mas também há silêncios e ausências que insistem em se repetir, condenando parte das crianças a viverem à margem de um direito que é inegociável. O futuro que queremos para as próximas gerações depende das escolhas que faremos agora — e a urgência é incontornável. O percurso da Educação Infantil no Território do Sisal, entre 2015 e 2023, deixa lições evidentes: onde houve vontade política, gestão sensível, diálogo intersetorial e planejamento estruturado, houve avanços consistentes. Mas também deixa um alerta: a desigualdade ainda dita o ritmo e o alcance desses avanços, mantendo parte das crianças à margem de um direito que deveria ser universal.

Para a próxima década, as urgências são inadiáveis e pedem coragem administrativa: (1) eliminar os bolsões de exclusão na pré-escola, garantindo que nenhuma criança de 4 e 5 anos esteja fora da escola; (2) atingir e sustentar a meta de 50% de atendimento em creche, com prioridade absoluta para os municípios que permanecem abaixo de 30%, com estratégias de expansão física, transporte escolar e parcerias qualificadas; (3) requalificar o tempo integral, substituindo a mera extensão da jornada por experiências pedagógicas significativas que ampliem repertórios culturais, científicos e sociais; (4) modernizar a infraestrutura e a acessibilidade, garantindo ambientes seguros, inclusivos e adequados às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; (5) fortalecer a formação inicial e continuada, articulando redes municipais com universidades e centros de pesquisa para que a prática pedagógica se renove e dialogue com evidências científicas; (6) manter um sistema público de monitoramento territorial, atualizado e acessível, que permita à sociedade acompanhar, avaliar e cobrar resultados.

Porque, no fim, a Educação Infantil não se mede apenas em vagas criadas, mas em vidas transformadas. Cada criança que acessa a escola permanece nela com alegria e aprende de forma significativa que representa um território que se fortalece. O cuidado com as infâncias é também o cuidado com o mundo, e o tempo de agir é agora, antes que mais capítulos se percam no livro da vida que estamos escrevendo juntos. Se o presente é o lugar onde plantamos, a próxima década será o campo onde colheremos. E o que germinar dependerá do quanto decidirmos investir, cuidar e acreditar que toda criança, independentemente do lugar em que nasceu, merece viver uma infância inteira, rica de experiências, segura de direitos e cheia de horizontes. Para tanto, é fundamental que os municípios assumam um compromisso político efetivo com a infância, tornando prioridade na gestão dos seus sistemas de ensino algumas premissas. Assim, é imprescindível a expansão das matrículas na creche e na pré-escola, bem como melhoria da qualidade do seu atendimento, demonstrando compromisso com a universalização dessa etapa da educação básica e que sejam desenvolvidas ações de governança integradas entre o governo do Estado, dos municípios, Fóruns e Conselhos de Educação, fortalecendo a gestão democrática e o monitoramento das metas dos planos.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 7 de ago. de 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-normaatualizada-pl.pdf. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 5 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil**. Brasília: MEC; SEF, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009** (*). Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; CNE, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: https://sme.limeira.sp.gov.br/leis/diretrizes_curriculares_nacionais_infantil.pdf. Acesso em: 20 out. 2025

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2024. 2. ed. – Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

CAMPOS, Maria Malta. Educação infantil: o debate e a pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 18-37, jan./abr. 2011.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA (Bahia). **Diagnóstico Educacional do Território do Sisal/BA**. Salvador: FEEBA, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1MbCq7tHW8zjKMKftTU4alzrK17Av2jz5?usp=drive_link. Acesso em: 2 jul. 2025.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1999.
MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Orgs.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VI

ENSINO FUNDAMENTAL NO TERRITÓRIO DO SISAL - BA: DA UNIVERSALIZAÇÃO PRETENDIDA À BUSCA PELO DIREITO E PELA QUALIDADE

Gregório Luís de Jesus[1]
Micaela Balsamo de Mello[2]

1 INTRODUÇÃO

Apesar de o Ensino Fundamental constituir a etapa mais longa da Educação Básica, a análise das produções científicas disponíveis na base SciELO evidencia uma lacuna significativa de pesquisas voltadas especificamente para o campo da política e da gestão educacional nesse segmento. Essa ausência contrasta com a centralidade que o Ensino Fundamental ocupa na garantia do direito à educação, uma vez que nele se consolidam aprendizagens essenciais e se materializa a universalização do acesso prevista constitucionalmente. As investigações encontradas concentram-se em temas como currículo, práticas pedagógicas, competências socioemocionais, saúde mental, inclusão e diversidade, além de cultura e linguagem. Essa tendência revela a predominância de estudos didático-pedagógicos em detrimento da análise crítica das políticas públicas dessa etapa. Tal cenário aponta para a necessidade de ampliar reflexões que problematizem o Ensino Fundamental como política educacional estruturante e como direito fundamental, fortalecendo a compreensão sobre os mecanismos de acesso, permanência e qualidade.

1 Doutor em Ciência da Educação pela UNIGRAN. Professor da Rede Estadual de Educação Básica da Bahia e Professor da Rede Municipal de Tucano/BA. E-mail: gregorio.escolas@gmail.com
2 Doutora em Educação pela UFBA. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Salvador. E-mail: mikabalsamo@gmail.com

Instituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) como parte da Educação Básica, o Ensino Fundamental consolidou-se historicamente como eixo central das políticas educacionais brasileiras. Até a Emenda Constitucional nº 59/2009, era a única etapa obrigatória da escolarização, o que lhe conferiu papel estratégico na ampliação do acesso e na efetivação do direito à educação (Rocha, 2011). No entanto, a ênfase quase exclusiva nessa etapa revelou uma política marcada mais pela expansão quantitativa do atendimento do que pela problematização qualitativa de sua efetividade. A ampliação da obrigatoriedade para a população dos 4 aos 17 anos trouxe à tona a necessidade de repensar o Ensino Fundamental não só como etapa obrigatória, mas como espaço de consolidação de aprendizagens e promoção da equidade, o que exige políticas que ultrapassem o viés normativo, enfrentando os desafios da permanência e da qualidade.

No Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE), por meio da Meta 2, é reforçada essa obrigatoriedade, conforme determina a Emenda Constitucional 59/2009, ao estabelecer a universalização do seu atendimento para as crianças dos 6 aos 14 anos, garantindo a conclusão para 95% dos alunos nessa idade até o final de vigência desse plano (Brasil, 2014). Embora os municípios tenham a atribuição legal da responsabilidade principal pela oferta, a fixação dessa meta tornou-se referência para medir avanços no direito à educação.

Contudo, práticas como aprovação automática, ciclos de aprendizagem e progressão continuada revelam contradições: ao mesmo tempo em que ampliam o acesso formal, tendem a mascarar fragilidades na aprendizagem e dificultam a aferição da qualidade. Já em 2005, Oliveira e Araujo alertavam para os riscos de políticas que priorizam indicadores quantitativos em detrimento da efetividade pedagógica, evidenciando que a universalização, sem qualidade, compromete a própria garantia do direito à educação. Na mesma direção, Araujo (2011, p. 290) alerta para essa nova estratégia de exclusão dos alunos: “os alunos percorrem todas as séries ou todos os ciclos do ensino fundamental sem se apropriar de um instrumental mínimo necessário para a inserção social”.

Já Rocha (2011, p. 13) alerta que: “É evidente, e os resultados sinalizam que o desafio de qualidade hoje não pode ser enfrentado sem alterações profundas na agenda das políticas educacionais”. E assim podemos completar, a partir dessas reflexões, que as ações de planejamento, os indicadores diagnósticos visando à

formulação de planos, programas e projetos, no caso específico do Ensino Fundamental, terminam resumindo-se à medição de índices de atendimento, relacionando dados quantitativos de matrícula e população conforme as faixas etárias determinadas legalmente. Aqui observamos a ausência de políticas robustas expressas nos documentos de planejamento, principalmente no que diz respeito a metas e estratégias sobre permanência e qualidade do ensino. Tudo isso tem provocado a lacuna de informações sobre esses aspectos, o que vem impedindo o acompanhamento e a avaliação das políticas pretendidas de forma eficiente. Nesse sentido, os esforços de monitoramento das políticas inscritas nos planos esbarram na inexistência de dados e indicadores capazes de verificar se as determinações estão, de fato, sendo cumpridas.

O Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), por meio do seu Observatório de Indicadores, criado para auxiliar os municípios no monitoramento de seus planos e diagnosticar a situação educacional em seus contextos, visando à elaboração de novos planos, desenvolveu um estudo diagnóstico experimental, focalizando os municípios de uma região do estado, o Território de Identidade do Sisal, localizado na região do Semiárido baiano. A partir dessas considerações, este artigo tem como objetivos apresentar e interpretar os dados do Observatório que focalizou o Território do Sisal relativos ao Ensino Fundamental sobre o nível de atendimento à demanda e sobre o atraso escolar dos estudantes, bem como outros dados analisados sobre elementos da política educacional que são imprescindíveis para avançar na qualidade do ensino.

A metodologia deste trabalho caracteriza-se como qualitativa e documental, apoiada basicamente em dados quantitativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além disso, recorreu a referenciais teóricos disponíveis em bases do SciELO e a marcos legais que fundamentam as políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação no ensino fundamental.

Em um primeiro momento, procedeu-se à coleta de dados acerca de dois movimentos, matrícula e fluxo escolar, relativos aos 20 municípios do território. A partir daí, foram feitas análises à luz das contribuições teóricas de pesquisadores da área. Em um segundo momento, incorporaram-se informações e dados sistematizados pelo Observatório, obtidos na aplicação de um formulário eletrônico às equipes municipais

responsáveis pelo monitoramento dos Planos Municipais de Educação (PME). O instrumento teve como objetivo captar informações sobre aspectos essenciais à implementação da política educacional, ampliando a análise para além de indicadores tradicionais.

Para dar conta da análise proposta, o texto está estruturado em cinco seções. Além desta introdução, a segunda seção discute as principais características e debates que envolvem o Ensino Fundamental, destacando sua relevância no contexto das políticas educacionais. Na terceira seção, são analisados os dados sistematizados pelo Observatório seguidos de uma reflexão sobre os resultados da pesquisa acerca das políticas de acesso a essa etapa da educação. A quarta seção apresenta os dados do atraso escolar nessa etapa da Educação Básica, revelando um dos mais sérios problemas da escolaridade que as políticas públicas necessitam enfrentar. A quinta seção vai discorrer sobre alguns elementos indispensáveis para assegurar a qualidade da educação nessa etapa a partir da análise dos dados coletados pelo Observatório nessa região. Por fim, nas Considerações Conclusivas, retomamos os objetivos do artigo, apontando a necessidade de estudos e reflexões às questões aqui levantadas, principalmente com relação à garantia do direito à educação.

2 UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA DA AMPLIAÇÃO DE DIREITOS

A organização da Educação Básica no Brasil tem sido marcada por sucessivas reformas legais na disputa pela ampliação do direito à escolarização e a garantia da qualidade como integrante desse direito. Esta seção discute as principais mudanças normativas e seus impactos sobre o Ensino Fundamental, destacando desafios relacionados à qualidade, equidade e universalização.

A partir da década de 1930, segundo Oliveira e Araujo (2005), com o processo de industrialização e urbanização, acontece o primeiro movimento de política educacional no sentido de relacionar a educação e qualidade. Naquele momento, ocorreu a expansão de vagas e o início da democratização do ensino, promovido pela demanda da sociedade e pelo desenvolvimento industrial do país. O acesso era o indicador de qualidade naquele período:

> O primeiro indicador foi condicionado pela oferta limitada. Isso significa que a primeira noção de qualidade com a qual a sociedade brasileira aprendeu a conviver foi aquela da escola cujo acesso era insuficiente para atender a todos, pois o ensino era organizado para atender aos interesses e expectativas de uma minoria privilegiada (Beisiegel, 1986). Portanto, a definição de qualidade estava dada pela possibilidade ou impossibilidade de acesso (Oliveira; Araujo, 2005, p. 8).

O primeiro ordenamento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024/1961, deu-se no contexto do estabelecimento de políticas de recuperação econômica e crescimento da demanda social por educação formal para atender aos interesses do mercado. Naquele período, com assistência técnica dada pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), as políticas educacionais alinharam o sistema educacional ao modelo econômico que então se intensificava no Brasil. A educação formal, então, estruturava-se em três níveis: pré-primário, primário e médio (Brasil, 1961). O ensino primário era obrigatório a partir dos sete anos, mas sem definição clara de faixa etária.

Em 1971, a Lei n. 5.692 unificou o primário e o ginasial em um ciclo de oito anos, denominado Ensino de Primeiro Grau, obrigatório para crianças de 7 a 14 anos. Foi nesse período, com o fim dos exames admissionais, que a qualidade da educação se vinculou à ideia de fluxo. Segundo Araujo (2011), depois da ampliação do acesso, outros mecanismos levaram à reprovação de grande contingente de alunos que superavam a barreira do ingresso na etapa obrigatória de escolarização. Para além da organização das etapas de ensino, as mudanças pelas quais a educação formal passou ao longo dos anos envolveram o contexto social e a tensão entre o direito cidadão e as demandas de mercado. Um ponto relevante sobre o tema ancora as mudanças da educação às transformações traduzidas pela Constituição Federal de 1988. Segundo Oliveira e Araujo (2005, p. 6):

> A Constituição Federal de 1988 assinalou uma perspectiva mais universalizante dos direitos sociais e avançou na tentativa de formalizar, do ponto de vista do sistema jurídico brasileiro, um Estado de bem-estar social numa dimensão inédita em nossa história.
> Todavia, logo após a promulgação da Constituição, implementam-se no Brasil políticas ancoradas na visão da necessidade do redimensionamento do papel do Estado nas políticas sociais e do ajuste fiscal. Isso criou um fosso entre as conquistas e garantias estabelecidas e as necessidades relativas ao controle e diminuição dos gastos públicos.

Nesse contexto, o tensionamento entre a ampliação de direitos e a melhoria da qualidade da educação, de um lado, e as restrições impostas pelo financiamento público, de outro, tornou-se um dos principais dilemas da política educacional brasileira (Oliveira; Araujo, 2005).

Em relação à estrutura, a LDB n. 9.394/1996 consolidou a Educação Básica em três etapas, quais sejam: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Além disso, estabeleceu faixas etárias específicas, posteriormente ajustadas pela Lei nº 11.114/05 — que determinou a obrigatoriedade da matrícula no Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade — e pela Lei nº 11.274/06 — que fixou a duração mínima de nove anos para esta etapa, iniciando aos seis anos de idade. Com isso, a Emenda Constitucional 53/2006 faz o ajuste das faixas etárias para essas etapas da Educação Básica, correspondendo à escolaridade da população de 0 a 5 anos na Educação Infantil e 6 a 14 anos no Ensino Fundamental e referindo-se à população de 15 a 17 anos como demanda ideal para o Ensino Médio.

Cabe destacar que, com a unificação do curso primário e ginasial em 1971, posteriormente consolidada pela LDB de 1996, o atendimento às crianças de 6 a 14 anos passou a ser concebido como um único bloco. Contudo, persiste a subdivisão entre anos iniciais e finais, com formatos pedagógicos distintos. Essa dicotomia, pouco problematizada em estudos, impacta tanto o planejamento quanto a coleta de dados estatísticos. A Meta 2 do PNE (2014–2024), que trata da universalização do Ensino Fundamental, não diferencia esses segmentos, o que dificulta análises mais precisas sobre a oferta e a qualidade.

A busca pela universalização do acesso e pela equidade convive com restrições orçamentárias que comprometem a efetividade das políticas públicas, evidenciando a contradição entre o marco constitucional e a prática cotidiana da gestão educacional. Nesse contexto, torna-se essencial ampliar o entendimento de qualidade da educação para além do simples acesso, atribuindo objetividade ao conceito e evitando consensos superficiais ou imprecisões. De um lado, os indicadores quantitativos procuram traduzir a qualidade em termos que atendem, sobretudo, aos interesses da classe dominante e à lógica mercantil. De outro, emerge a noção de fluxo escolar, vinculada ao número de alunos que avançam ou não dentro do sistema de ensino. Por fim, soma-se a concepção de qualidade associada ao desempenho aferido por meio de testes padronizados. Essas diferentes perspectivas,

quando não devidamente problematizadas, tendem a reduzir a complexidade do fenômeno educativo e a limitar a construção de políticas mais justas e eficazes.

Em nosso estudo, considerando o escopo da investigação e os dados analisados, entendemos ser necessário incluir novos elementos na problematização sobre o direito e a qualidade da educação no Ensino Fundamental. Para tanto, além de tomarmos como referência a Meta 2, relativa à universalização do Ensino Fundamental, e a Meta 7, no que diz respeito ao fluxo escolar, do Plano Nacional de Educação (2014–2024), incluímos nesta análise outros dados produzidos pelo Observatório do Território do Sisal referentes à formação docente e à infraestrutura das escolas, que são fundamentais para o oferecimento de um ensino de qualidade e que necessitam ser considerados nas definições das políticas.

3 INDICADORES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Quanto à referência da meta centrada unicamente na universalização do atendimento, é possível acrescentar a contribuição de autores como Oliveira e Araujo (2005), que destacam a necessidade de confrontar os ganhos no acesso à escola com os desafios decorrentes. Nessa perspectiva, Simões (2019) chama atenção para a contradição entre os discursos oficiais que proclamam a universalização do Ensino Fundamental e a simplificação conceitual que orienta os cálculos dos indicadores, os quais não consideram fatores relevantes do processo e, por isso, ocultam as assimetrias existentes nesse atendimento. Segundo o autor, há uma limitação no uso das taxas de atendimento como expressão da universalização, uma vez que esse recurso metodológico não contempla informações sobre os motivos que dificultam o acesso, a permanência e a conclusão da escolaridade. Entre esses fatores, destacam-se o nível socioeconômico, sexo, local de moradia, cor/raça e outros elementos que condicionam o direito à educação. Assim, não há acesso integral para todas as crianças e jovens em todos os anos da escolaridade. Simões (2019, p. 65) conclui: “Enfrentar as causas da desigualdade de acesso, em particular da exclusão escolar dos mais pobres ao longo de sua trajetória, é condição necessária para que se avance nas metas de universalização definidas no Plano Nacional de Educação”.

A taxa de atendimento da população de 6 a 14 anos é obtida pela razão entre o número total de matrículas de estudantes nessa faixa etária e o contingente

populacional correspondente. O indicador mostra qual proporção das crianças e adolescentes matriculados dentre os que deveriam estar frequentando a escola. O Observatório do Território do Sisal analisou esse indicador em dois momentos: em 2015, ano da elaboração dos planos municipais de educação, e em 2023, com base nas informações mais disponíveis. Um aspecto importante é que, em todos os municípios, aparecem matrículas de crianças de 6 a 14 anos também na Educação Infantil. Como a Emenda Constitucional n. 59/2009 estabelece a obrigatoriedade do atendimento por idade, o cálculo considerou todo o contingente de 6 a 14 anos que frequenta a escola, mesmo que a Meta 2 do PNE tenha como parâmetro específico a universalização do Ensino Fundamental.

Tabela 1 — Atendimento escolar à população de 6 a 14 anos nos municípios do Território do Sisal-Bahia, 2015 e 2023[3]

Especificações da variável	**2015**	**2023**
População de 6 a 14 anos	114.099	77.272
Matrícula no Ensino Fundamental	88.339	73.932
Matrícula na Educação Infantil	1.479	1.409
Total das matrículas	89.818	75.341
Taxa de atendimento	78,7%	97,5%

Fontes: DATASUS/Ministério da Saúde (dados demográficos de 2015); IBGE – Censo Demográfico (2023); INEP – Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015 e 2023).
Elaboração: Observatório do Território do Sisal do FEEBA.

Ainda que consideremos a observação feita na nota de rodapé nº 3 com respeito às informações estatísticas da Tabela 1, guardadas as devidas proporções, podemos analisar os dados: em 2015, a taxa média de atendimento escolar da população de 6 a 14 anos no Território do Sisal foi de 78,7%, indicando que a região não havia alcançado a cobertura integral dessa faixa etária. Em 2023, observa-se um avanço significativo: a taxa média de atendimento atingiu 97,5%, aproximando o

3 Verifica-se que os dados absolutos de população e matrícula de 2015 se apresentam com maiores valores que os do ano de 2023. Isso se deve ao uso de duas fontes. Para o ano de 2015 os dados são resultantes de projeções, e para o ano de 2023 derivam da contagem da população feita pelo censo demográfico, que detectou diminuição de população em muitos municípios brasileiros. Também os dados de matrícula mostraram curva descendente no Brasil, tendência que tem sido observada pelo Inep nas suas estatísticas para o ensino fundamental no cenário brasileiro.

território da universalização do acesso escolar para essa faixa etária. Esse resultado evidencia melhorias consistentes no período de oito anos, ainda que persistam desigualdades internas entre os municípios. Vejamos:

Tabela 2 — População e matrícula de 6 a 14 anos e taxa de atendimento nos municípios do Território do Sisal, em 2023

Município	**Pop. de 6 a 14 anos**	**Matrícula de 6 a 14 anos**		**Total das matrículas**	**Taxa**
		Ens, Fund.	Ed. Infantil		
Araci	6 545	6 106	126	6 232	92,2
Barrocas	2 089	2 040	34	2 074	99,3
Biritinga	2 022	2 069	32	2 101	103,9
Candeal	891	813	13	826	92,7
Cansanção	4 970	4 462	102	4 564	91,8
Conc. do Coité	9 248	8 894	206	9 100	98,4
Ichu	723	728	15	743	102,8
Itiúba	4 551	4 546	55	4 601	101,1
Lamarão	1 197	1 040	16	1 056	88,2
Monte Santo	6 221	6 111	113	6 224	100,0
Nordestina	2 416	1 761	26	1 787	74,0
Queimadas	3 310	2 934	42	2 976	89,9
Quijingue	3 112	3 028	73	3 101	99,6
Retirolândia	1 799	1 684	36	1 720	95,6
Santaluz	5 038	4 749	86	4 835	96,0
São Domingos	938	894	15	909	96,9
Serrinha	10 421	9 905	201	10 106	97,0
Teofilândia	2 872	3 048	53	3 101	108,0
Tucano	6 012	6 219	114	6 333	105,3
Valente	2 897	2 901	51	2 952	101,9

Fontes: IBGE – Censo Demográfico 2022/2023. INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica 2023.
Elaboração: FEEBA/ Observatório do Território do Sisal.

Em 2023 foi constatado o atendimento universal à população de 6 a 14 anos em 11 municípios do Território do Sisal: Barrocas, Biritinga, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Monte Santo, Quijingue, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Em outros

municípios, as taxas ficaram próximas da universalização, como Santaluz, São Domingos, Retirolândia e Candeal, enquanto Nordestina, Lamarão e Queimadas apresentaram os índices mais baixos, revelando desigualdades internas no território. Verifica-se, portanto, um avanço expressivo da meta de atendimento absoluto da população dessa faixa etária entre 2015 e 2023. É importante destacar que alguns municípios registraram taxas superiores a 100%, como Biritinga, Ichu, Itiúba, Teofilândia, Tucano e Valente, resultado que pode estar associado a diferenças entre estimativas populacionais e matrículas efetivas ou migração de estudantes.

Os dados evidenciam avanços significativos no acesso escolar da população de 6 a 14 anos no Território do Sisal. Contudo, conforme alertam Oliveira e Araujo (2005) e Simões (2019), a análise das taxas de atendimento não esgota a compreensão das desigualdades educacionais, uma vez que tais indicadores simplificam a complexidade do processo de inclusão escolar. Nesse sentido, torna-se necessário ir além do acesso, incorporando a análise das condições de permanência e progressão dos estudantes. A seção seguinte examina o indicador de distorção idade-ano nos vinte municípios do território, buscando identificar se a universalização do atendimento tem se traduzido em trajetórias escolares regulares ou se persistem desafios estruturais relacionados à defasagem etária, um dos elementos centrais para a avaliação da qualidade e da equidade educacional.

4 A DISTORÇÃO IDADE-ANO NO ENSINO FUNDAMENTAL

A problemática do fluxo escolar no Ensino Fundamental público brasileiro constitui um dos principais indicadores da baixa efetividade das políticas educacionais. A análise dos dados nacionais evidencia elevados índices de repetência e significativa distorção idade-ano, fatores que comprometem a progressão regular dos estudantes. Essa dinâmica impacta diretamente os níveis de aprendizagem, refletidos nos resultados das avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que apontam persistentes dificuldades no rendimento escolar. Desde a década de 1990, a melhoria da qualidade da educação tem sido central no discurso das políticas públicas. Entretanto, apesar dos esforços empreendidos, os avanços observados mostram-se insuficientes para alterar o quadro de baixo desempenho e exclusão escolar. A inefetividade das ações governamentais

relaciona-se, em grande medida, à insuficiente alocação de recursos e à ausência de políticas articuladas capazes de promover mudanças significativas no atendimento educacional.

Nesse contexto, os programas de correção de fluxo emergem como estratégias voltadas à superação da repetência e da distorção idade/ano, buscando garantir a permanência e a conclusão do Ensino Fundamental. Contudo, a consolidação de resultados efetivos exige não apenas medidas pontuais, mas políticas estruturantes que assegurem o direito à aprendizagem e à inclusão escolar. Assim, enfrentar o problema do fluxo escolar implica reafirmar o compromisso político com a qualidade social da educação, articulando financiamento adequado, gestão eficiente e ações pedagógicas que promovam equidade e sucesso escolar. É importante evidenciar o contingente de alunos com mais de 14 anos que ainda frequentam o Ensino Fundamental regular, pois esse dado revela a dimensão da distorção idade-ano. Trata-se de um fenômeno que explica, em grande medida, o insucesso na conclusão do Ensino Fundamental, afetando uma proporção significativa de jovens brasileiros. Essa realidade reforça a necessidade de compreender que a universalização do acesso, embora seja um avanço, não garante por si só trajetórias escolares regulares.

Tabela 3 — Número e percentual de alunos matriculados no Ensino Fundamental com idade acima de 14 anos no Território do Sisal - 2015 e 2023[4]

Especificação da variável	**2015**	**2023**
Matrícula total	104.886	83.584
Matrícula dos alunos acima de 14 anos	16.173	9.815
% de alunos com distorção idade-ano	15,4	11,7

Fonte: INEP: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015; 2023).

Por município, os dados se apresentam na seguinte tabela:

4 Aqui também se observa a diminuição das matrículas entre 2015 e 2023, apresentada na Tabela 1, dessa vez com a matrícula total, considerando todas as idades.

Tabela 4 — Número e percentual de alunos matriculados no Ensino Fundamental com idade acima de 14 anos no Território do Sisal - 2015 e 2023 - nos municípios do Território de Identidade do Sisal/Bahia

Município	2015			2023		
	Matrícula Total	M. Acima de 14 anos	%	Matrícula Total	M. Acima de 14 anos	%
Araci	10 673	1 780	16,7	7 217	1 111	15,4
Barrocas	2 604	364	14,0	2 268	233	10,3
Biritinga	2 972	627	21,6	2 445	373	15,3
Candeal	1 340	255	19,0	918	105	11,4
Cansanção	6 921	1 334	19,3	5 356	889	16,6
Conc. do Coité	10 851	1 340	12,3	9 692	793	8,2
Ichu	1 063	197	18,5	790	62	7,8
Itiúba	6 371	855	13,4	4 971	600	12,1
Lamarão	1 282	213	16,6	1 236	196	15,9
Monte Santo	9 709	2 088	21,5	7 215	1 096	15,2
Nordestina	2 414	389	16,1	1 947	186	9,6
Queimadas	4 180	505	12,1	3 270	383	11,7
Quijingue	5 012	956	19,1	3 518	489	13,9
Retirolândia	2 096	320	15,3	1 772	88	5,0
Santaluz	5 997	628	10,5	5 099	344	6,7
São Domingos	1 164	101	8,7	976	82	8,4
Serrinha	12 881	1 828	14,2	11 247	1 316	11,7
Teofilândia	4 720	614	13,0	3 500	450	12,9
Tucano	8 779	1 388	15,8	6 993	766	11,0
Valente	3 855	391	10,1	3 154	253	8,0

Fonte: INEP: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015; 2023).

Verificamos um percentual expressivo de alunos no Ensino Fundamental com idade acima de 14 anos, mesmo que tenha diminuído a proporção no intervalo desses anos. Em 2015, todos os municípios apresentavam percentuais expressivos de alunos com defasagem idade-ano, variando de 8,7% (São Domingos) a 21,6% (Biritinga). Já em 2023, houve redução no quadro geral, mas com distorção ainda significativa, entre 5,0% (Retirolândia) e 16,6% (Cansanção). Essa defasagem compromete a conclusão regular do Ensino Fundamental e, por extensão, da Educação Básica, refletindo a

insuficiência das políticas de correção de fluxo para garantir trajetórias escolares regulares. Cabe analisar a concentração da distorção nos Anos Finais do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) nos municípios, considerando os intervalos de percentuais de alunos matriculados com defasagem etária, constatados no ano de 2023.

Tabela 5 — Número de municípios do Território do Sisal/Bahia de acordo com os percentuais de alunos do Ensino Fundamental com distorção idade-ano - 2023

Intervalos dos percentuais	5º ano	9º ano
Até 15% de distorção	7	2
De 21% a 30% de distorção	7	5
De 31% a 40% de distorção	6	9
Com mais de 40% de distorção	-	4

Fonte: INEPDATA – Painel de Indicadores.
Elaboração: Observatório do Território do Sisal do FEEBA.

Observa-se que são poucos os municípios que conseguiram manter, em 2023, percentuais até 15% de distorção etária. A situação se agrava nos anos finais da etapa, especialmente no 5º e no 9º ano, quando a defasagem cresce de forma significativa. Constatou-se que 13 dos 20 municípios do território apresentaram distorções acima de 30% em 2023, revelando a persistência de um problema estrutural. Se analisamos os dados por município, concluímos que alguns números são particularmente críticos: há municípios com 35,7% e 35,9% dos alunos do 5º ano em defasagem etária, e outros com 46,7%, 46,9% e até 51,8% dos alunos do 9º ano nessa condição. Esses percentuais mostram que quase metade dos estudantes concluintes do Ensino Fundamental enfrenta dificuldades de progressão escolar regular, destacando as redes municipais com maiores índices. Vejamos os dados.

Tabela 6 — Taxa de distorção idade-ano nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por ano da seriação - 2023

Município	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	
					Total	Municipal
Araci	3,2	6,4	14,8	18,3	25,8	26,8
Barrocas	1,5	4,1	8,6	16,8	20,9	22,9
Biritinga	1,0	2,3	11,9	19,5	35,7	38,3
Candeal	2,5	3,1	10,9	6,3	8,8	10,3
Cansanção	3,3	8,3	17,3	23,6	34,6	36,5

Conc. do Coité	3,5	8,7	10,1	13,8	15,6	18,4
Ichu	2,6	2,2	6,3	8,0	10,8	11,0
Itiúba	1,6	6,2	14,0	22,2	28,4	30,1
Lamarão	1,1	3,4	19,0	26,7	35,1	35,1
Monte Santo	1,8	2,8	16,2	26,3	35,9	38,8
Nordestina	3,6	6,8	25,8	34,5	25,6	25,6
Queimadas	2,6	2,3	12,4	16,7	22,4	23,9
Quijingue	2,4	3,8	16,9	9,3	25,4	25,7
Retirolândia	1,2	3,5	4,5	9,8	10,3	12,8
Santaluz	3,4	5,3	6,8	5,8	9,6	10,6
São Domingos	1,0	1,9	7,9	11,2	15,1	20,0
Serrinha	6,8	13,1	25,7	29,9	31,7	38,2
Teofilândia	0,7	1,8	15,2	24,4	34,6	39,8
Tucano	1,0	3,8	15,4	24,9	29,8	33,3
Valente	0,0	2,8	7,8	9,6	16,2	22,3

Fonte: INEPDATA – Painel de Indicadores.
Elaboração: FEEBA/ Observatório do Território do Sisal.

Tabela 7 — Taxa de distorção idade-série nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por ano da seriação - 2023

Município	**Total**	**6º ano**	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**	
					Total	**Municipal**
Araci	43,3	35,6	48,0	44,8	43,9	45,8
Barrocas	29,8	29,7	29,3	35,4	24,0	23,6
Biritinga	46,9	48,5	43,4	43,4	51,8	53,0
Candeal	32,2	27,9	23,7	41,8	35,7	35,7
Cansanção	46,9	44,3	50,1	46,8	46,7	48,9
C. do Coité	26,6	24,4	29,6	25,0	27,4	15,5
Ichu	23,9	17,9	17,7	32,6	27,0	27,0
Itiúba	39,1	39,2	40,0	40,8	36,2	38,0
Lamarão	43,3	45,5	38,5	41,8	46,9	46,9
Monte Santo	42,4	40,8	44,3	46,3	37,4	40,9
Nordestina	34,8	31,5	44,1	31,2	32,8	32,8
Queimadas	32,7	27,6	34,6	31,4	35,5	35,9
Quijingue	39,6	32,7	40,7	45,5	39,8	41,0
Retirolândia	14,6	10,3	17,1	17,3	14,3	15,1
Santaluz	21,4	15,7	25,5	25,8	18,2	19,9
S. Domingos	24,7	20,0	25,7	29,6	24,0	24,0
Serrinha	40,2	42,4	42,0	40,8	34,0	40,7
Teofilândia	41,2	45,3	39,9	44,3	33,4	39,1
Tucano	38,6	40,4	40,0	41,1	32,3	35,3
Valente	19,5	12,7	24,0	16,4	23,8	32,8

Fonte: INEPDATA – Painel de Indicadores.
Elaboração: FEEBA/ Observatório do Território do Sisal.

As taxas de distorção idade-ano são bastante expressivas nos Anos Finais do Ensino Fundamental, alertando para o significativo atraso na escolarização dos jovens, o que corrobora as posições dos analistas que chamam a atenção de que a universalização do Ensino Fundamental está longe de ser alcançada no Brasil, se formos considerar inclusive as possibilidades de conclusão dessa etapa da Educação Básica.

No planejamento educacional é necessário dispensar atenção especial a essa situação. Pensar estratégias que façam minorar esse quadro de forma a que o Ensino Fundamental cumpra o seu papel de escolaridade da população dos 6 a 14 anos, fazendo com que os concluintes possam prosseguir em seus estudos. Em levantamento feito pelo Observatório do Território do Sisal, foram constatadas algumas medidas dos municípios, especialmente através de chamada escolar ou Busca Ativa voltadas a atrair os que ainda não frequentam as escolas assim como os evadidos para a volta às atividades escolares e também para a recuperação da aprendizagem dos estudantes com dificuldades. No entanto, considera-se que essas ações necessitam ser mais incentivadas, aprimoradas e abrangentes, de forma a causar impactos nos indicadores medidos pelas estatísticas.

5 ALGUNS ASPECTOS IMPRESCINDÍVEIS À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Como já assinalado, o direito à educação, que inclui o acesso ao Ensino Fundamental, exige mais do que a simples ampliação de vagas. A oferta de matrículas suficientes para atender ao contingente da população demandante não assegura, por si só, a efetivação desse direito. É indispensável que tal oferta seja acompanhada de condições que garantam a qualidade do processo educativo. Alguns elementos são fundamentais para a implementação de políticas consistentes que promovam o sucesso na aprendizagem dos estudantes, em consonância com o objetivo central do Ensino Fundamental de assegurar a formação básica do cidadão. Nesse sentido, destacam-se dois fatores que precisam ser considerados de maneira prioritária para que os sistemas de ensino possam garantir a oferta de um Ensino Fundamental de qualidade: a qualificação dos professores e a infraestrutura das escolas.

No que se refere à formação docente, o Observatório do Território do Sisal analisou os dados disponibilizados pelo Inep/DATA, que apresentam a distribuição

percentual dos professores segundo sua formação em áreas específicas do conhecimento, condição essencial para o desempenho adequado nas disciplinas que lecionam. A análise desenvolvida neste artigo considerou três categorias de docentes conforme a adequação da formação à área de conhecimento em que atuam: (A) docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com ou sem complementação pedagógica, na mesma área em que lecionam; (B) docentes com formação superior de licenciatura ou bacharelado com ou sem complementação pedagógica, em área distinta daquela em que lecionam; (C) docentes sem formação superior. Os resultados referentes ao ano de 2023 evidenciam que ainda há muito a avançar nos vinte municípios do território em análise, conforme os dados apresentados.

Tabela 8 — Percentual de professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, por formação e atuação nas disciplinas que lecionam nos municípios do Território do Sisal/BA - 2023

Município	Categoria A	Categoria B	Categoria C
Araci	47,1	39,5	13,5
Barrocas	61,6	16,6	21,8
Biritinga	58,4	13,5	28,0
Candeal	68,0	0,0	32,0
Cansanção	41,5	16,6	41,9
Conceição do Coité	57,7	22,8	19,5
Ichu	66,0	10,3	23,8
Itiúba	62,1	8,3	29,5
Lamarão	73,0	5,6	21,4
Monte Santo	41,2	18,8	40,1
Nordestina	47,1	42,9	10,0
Queimadas	79,7	2,3	18,0
Quijingue	50,4	13,4	36,1
Retirolândia	78,5	10,9	10,6
Santaluz	65,8	10,4	23,9
São Domingos	56,9	20,3	22,8
Serrinha	43,1	4,8	52,1
Teofilândia	65,4	21,8	12,7
Tucano	50,1	18,2	31,7
Valente	40,4	18,9	40,6

Fonte: INEPDATA – Painel de Indicadores.
Elaboração dos autores a partir dos dados coletados pelo Observatório do Território do Sisal do FEEBA.

Ao verificar os dados de 2023, observa-se que são poucos os municípios que apresentam percentuais elevados de adequação da formação de seus professores à área do conhecimento em que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No que se refere à Categoria A, destacam-se os municípios de Queimadas (79,7%), Retirolândia (78,5%) e Lamarão (73,0%). Em contrapartida, outros apresentam índices baixos, como Valente (40,4%), Monte Santo (41,2%) e Serrinha (43,1%), revelando fragilidade na adequação da formação docente. Já em relação à Categoria B (docentes atuando fora da área de formação), alguns municípios apresentam proporções significativas, como Nordestina (42,9%) e Conceição do Coité (22,8%). Considerando a Categoria C (docentes sem formação superior), o dado mais preocupante é a proporção de professores sem curso superior nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em vários municípios: Serrinha (52,1%), Cansanção (41,9%), Valente (40,6%) e Monte Santo (40,1%).

Esse quadro mostra que, embora haja avanços em determinados municípios, a formação docente ainda constitui um desafio estrutural para a garantia da qualidade do Ensino Fundamental. A presença de professores atuando fora da área de sua licenciatura e, sobretudo, sem a formação superior, compromete diretamente o direito à aprendizagem e reforça a necessidade de políticas públicas de valorização e qualificação docente.

Tabela 9 — Percentual de professores do Ensino Fundamental, Anos Finais, por formação e atuação nas disciplinas que lecionam dos municípios do Território do Sisal/BA - 2023

Município	Categoria A	Categoria B	Categoria C
Araci	35,5	55,5	8,0
Barrocas	33,4	50,5	16,1
Biritinga	19,2	65,8	15,0
Candeal	30,8	56,0	13,3
Cansanção	36,3	33,8	29,8
Conceição do Coité	41.4	55,1	3,4
Ichu	36,3	48,1	15,6
Itiúba	22,3	57,1	20,6
Lamarão	35,6	59,9	4,5
Monte Santo	37,9	37,5	24,4
Nordestina	54,3	43,1	2,6
Queimadas	22,3	66,7	11,1
Quijingue	34,9	41,4	23,7
Retirolândia	59,8	37,1	3,0
Santaluz	38,6	51,8	9,6

São Domingos	25,3	62,8	11,9
Serrinha	32,0	34,9	33,1
Teofilândia	56,6	41,4	2,0
Tucano	33,8	44,6	21,6
Valente	40,1	35,8	24,1

Fonte: INEP7DATA – Painel de Indicadores.
Elaboração dos autores a partir dos dados coletados pelo FEEBA/ Observatório do Território do Sisal.

A situação dos docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental revela um panorama de inadequação ainda mais acentuado, considerando a organização pedagógica por disciplinas, que exige maior especialização. Em relação à Categoria A — aquela com adequação da formação à área de atuação —, verifica-se que poucos municípios apresentam percentuais elevados. Destacam-se Retirolândia (59,8%), Teofilândia (56,6%) e Nordestina (54,3%). Em contrapartida, Biritinga (19,2%) e Queimadas (22,3%) registram índices muito baixos. Na Categoria B — docentes atuando fora da área de formação —, a inadequação é expressiva em vários municípios, como Queimadas (66,7%), Biritinga (65,8%) e São Domingos (62,8%). Na categoria C — docentes sem formação superior —, persistem proporções consideráveis de professores sem curso superior: Serrinha (33,1%), Cansanção (29,8%), Monte Santo (24,4%) e Valente (24,1%).

Esse cenário deve ser considerado ao tratar da correção das políticas educacionais para o Ensino Fundamental, especialmente nos Anos Finais. A qualidade do ensino depende não só da forma como a escola planeja e executa o currículo, tendo atenção às orientações e normativas dos conselhos de educação nos diferentes âmbitos como da adequação da formação e área de atuação dos seus professores.

Em termos de infraestrutura escolar, o Observatório do Território do Sisal realizou uma coleta de dados por meio de formulário aplicado aos coordenadores das Equipes Técnicas de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (ETMA). As informações obtidas permitem avaliar a situação das escolas municipais quanto à disponibilidade de recursos básicos de infraestrutura para o seu funcionamento, aspecto que repercute diretamente na qualidade do ensino oferecido. A seguir, apresentamos o número de municípios que garantem esses itens:

Tabela 10 — Número de municípios conforme itens de infraestrutura de serviços básicos existentes nas escolas do Território do Sisal/BA - 2024

Itens necessários	**Número de municípios**
Água tratada	15
Energia Elétrica	15
Alimentação escolar	20
Serviço de Coleta de Lixo e de esgoto em rede pública	14
Acesso à internet	18
Banda larga	5

Fonte: Levantamento de dados: Observatório do Território do Sisal do FEEBA.

Conforme se observa, a alimentação escolar é o único item de serviços básicos na escola que todos os municípios têm garantido aos estudantes. No entanto, outros recursos essenciais para o funcionamento adequado das escolas ainda não estão disponibilizados. Observa-se a necessidade de maior atenção com relação aos outros itens para que a escola seja um ambiente saudável e favorável para a aprendizagem e um bom trabalho do professor.

Para além dos serviços básicos, o levantamento buscou identificar também os itens de infraestrutura física escolar, fundamentais para o funcionamento pedagógico e administrativo das unidades de ensino. Esses recursos dizem respeito tanto às condições de trabalho dos profissionais quanto às oportunidades de aprendizagem dos estudantes.

Tabela 11 — Número de municípios conforme itens de infraestrutura física escolar existentes nas escolas municipais do Território do Sisal/Bahia - 2024

Itens necessários	**Número de municípios**
Sala de Professor	12
Sala de Direção	12
Sala de Atendimento Especial	13

Sala de Leitura	9
Laboratório de Informática	6
Laboratório de Ciências	1
Quadra de Esportes	14
Pátio Coberto	14
Cozinha	14
Biblioteca	8
Parque Infantil	11
Banheiro	16

Fonte: Levantamento de dados FEEBA/ Observatório do Território do Sisal.

Os dados demonstram uma situação crítica em termos de infraestrutura física das escolas municipais, marcada pela ausência de itens básicos que garantiriam melhores condições de funcionamento e de aprendizagem. São poucos os municípios que registram a existência de bibliotecas, laboratórios de informática e de ciências, salas de leitura, salas de atendimento especial nas suas escolas, além de espaços administrativos como sala de professores e da direção. Essa carência compromete a gestão da escola, o trabalho pedagógico e o desenvolvimento dos estudantes.

As informações apresentadas nesta seção demonstram questões ligadas à qualidade da educação no Ensino Fundamental. As tabelas analisadas mostram que, no Território do Sisal, persistem os desafios: elevada proporção de professores sem formação superior ou atuando fora da área de sua licenciatura, carência de recursos básicos e de estrutura física nas escolas. Esses elementos revelam um quadro que compromete tanto a aprendizagem dos estudantes quanto o trabalho pedagógico dos professores. A análise reforça que assegurar o direito à educação exige não apenas ampliar o acesso, mas garantir condições efetivas de qualidade. Com base nesses achados, encaminhamos as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto evidenciou que, embora o Ensino Fundamental seja a etapa mais longa da Educação Básica e concentre grande parte das ações das políticas

públicas, ainda há nele lacunas significativas nas pesquisas voltadas para sua dimensão política e de gestão. A análise realizada mostrou que as discussões sobre qualidade da educação, consolidação das aprendizagens e garantia do direito à educação necessitam passar por esse segmento, que permanece como eixo estruturante da escolarização obrigatória no Brasil.

No contexto da aprovação de um novo Plano Nacional de Educação e da reformulação dos planos estaduais e municipais, torna-se urgente problematizar os indicadores e suas ações, de modo que os novos instrumentos de planejamento sejam mais contextualizados e efetivos. Este trabalho, ao se somar aos esforços do Observatório do Território do Sisal, buscou contribuir com reflexões que possam repercutir no monitoramento dos planos municipais de educação e na produção de diagnósticos mais precisos. A abordagem metodológica permitiu traçar o cenário educacional da região, revelando avanços e permanências, bem como os desafios ainda presentes para a ampliação do direito à educação. A análise dos dados sistematizados pelo Observatório, com base em informações em sua maioria do INEP, IBGE e levantamentos empíricos junto aos vinte municípios do território, cumpriu os objetivos propostos: apresentar e interpretar os indicadores de atendimento à demanda e de distorção idade-ano no Ensino Fundamental, bem como tecer reflexões sobre elementos imprescindíveis à qualidade da oferta, articulando evidências empíricas com o debate teórico sobre políticas educacionais e direito à educação.

Os resultados apontaram avanços expressivos no acesso, com a taxa de atendimento da população de 6 a 14 anos passando de 78,7% em 2015 para 97,5% em 2023, e 11 municípios alcançando ou superando a universalização. Esse movimento indica êxito no cumprimento da Meta 2 do PNE (2014–2024) e reflete os esforços municipais na ampliação da cobertura escolar. Contudo, verificou-se que a universalização não se traduziu automaticamente em trajetórias regulares, já que a distorção idade-ano permaneceu como desafio estrutural. Embora tenha havido redução de 15,4% para 11,7% entre 2015 e 2023 para a região, os dados desagregados revelaram índices elevados em determinados anos escolares, chegando a ultrapassar 40% em alguns municípios.

Além disso, outros fatores igualmente relevantes para a qualidade da educação foram identificados, como fragilidades na formação docente e precariedade da infraestrutura escolar. Nos Anos Iniciais, há municípios com até 50% de professores

sem formação superior, enquanto nos Anos Finais a inadequação entre formação e disciplina lecionada alcança percentuais entre 44% e 64%. Esses elementos comprometem diretamente o processo de ensino-aprendizagem e reforçam a necessidade de que os planos municipais de educação incorporem estratégias consistentes para superar tais desafios.

Em síntese, a efetivação do direito à educação exige que os avanços no acesso sejam acompanhados por políticas que assegurem permanência, aprendizagem e equidade. O Ensino Fundamental, como etapa estruturante da Educação Básica, precisa ser repensado a partir de um novo modelo de qualidade escolar, capaz de garantir não apenas a universalização do ingresso, mas também condições materiais, culturais e pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e emancipatórias. A ampliação para nove anos representa um esforço nesse sentido, mas os desafios estruturais, como correção de fluxo, valorização docente e infraestrutura, ainda persistem.

Diante do novo decênio do PNE (2026–2036), recomenda-se que futuros estudos e políticas avancem em cinco direções principais: (a) superação da centralidade nos indicadores meramente quantitativos, incorporando dimensões que articulem permanência, fluxo, aprendizagem, currículo, práticas pedagógicas, formação docente e infraestrutura; (b) institucionalização de políticas específicas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para correção de fluxo; (c) reposicionamento da formação e valorização docente como eixo estruturante; (d) fortalecimento de sistemas municipais de monitoramento e avaliação, consolidando iniciativas como a do Observatório como política de Estado; e (e) articulação intersetorial para enfrentar as desigualdades socioeconômicas que atravessam o direito à educação. Tais recomendações tomam por base a consideração de que a universalização do acesso só se consolidará como conquista efetiva se vier acompanhada de políticas que fortaleçam o Ensino Fundamental como espaço de inclusão social e formação integral, contribuindo para a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar". **Educar em Revista**, n. 39, p. 279–292, jan. 2011.

BAHIA (Estado). Secretaria de Educação**. Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016.** Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências. Bahia: Secretaria de Educação, 11 maio 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e acrescenta o art. 212-A, dispondo sobre o financiamento da educação básica pública. **Diário Oficial da União***,* Brasília, DF, 20 dez. 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, ampliando a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre a matrícula obrigatória de crianças a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 maio 2005.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394/1996, dispondo sobre a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação - 2024**. Brasília, DF: MEC; INEP, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 25 jun. 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.

ROCHA, Idnelma Lima da. O Ensino Fundamental no Brasil – uma análise da efetivação do direito à educação obrigatória. **Revista Educação e Ciências Sociais**, Universidade Federal de Alagoas, 2011. Disponível em: https://search.scielo.org/. Acesso em: 12 fev. 2026.

SIMÕES, Armando Amorim. Acesso à Educação Básica e sua Universalização: missão ainda a ser cumprida. *In*: MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. (Orgs.). **5 anos de Plano Nacional de Educação**. Brasília: Inep, 2019. 10 v. il. (Coleção Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais; v. 2). Disponível em: https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/67/28. Acesso em: 13 fev. 2026.

VII

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO TERRITÓRIO DO SISAL: DIAGNÓSTICO E AS POLÍTICAS IMPLEMENTADAS

Graciene Rocha de Jesus Guimarães[1]
Efigênia Dias Rios Mota [2]
Vitalina Silva[3]
Luzinete Barbosa Lyrio[4]

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças configura-se como um dos principais indicadores da qualidade da Educação Básica, uma vez que condiciona o acesso às demais aprendizagens e impacta diretamente o desenvolvimento educacional dos estudantes. No contexto brasileiro, as avaliações educacionais têm evidenciado desafios persistentes e profundas desigualdades que incidem de forma mais intensa em territórios marcados por vulnerabilidades socioeconômicas. A análise desse cenário requer um diagnóstico cuidadoso dos dados educacionais, das condições estruturais das escolas e das práticas pedagógicas adotadas, além de uma compreensão crítica das políticas

1 Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação - GESTEC, pela UNEB. Professora da Rede Estadual da Bahia. E-mail: graciene.guimaraes3@enova.educacao.ba.gov.br
2 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, com ênfase em Educação Infantil, pela Faculdade São Salvador, e Professora da Rede Municipal de Valente. E-mail: figerios10@gmail.com
3 Mestra em Educação de Jovens e Adultos pelo MPEJA/UNEB. Professora da Rede Municipal de Camaçari/Bahia. E-mail: vitalinakoques@gmail.com
4 Doutora em Desenvolvimento Regional e Urbano pela UNIFACS. Professora Aposentada da Rede Estadual de Educação da Bahia. Assessora da Corregedoria do Tribunal de Contas do Estado da Bahia.E-mail: luzinetelyrio@gmail.com.

públicas voltadas à garantia do direito à educação. Discutir os resultados da alfabetização implica refletir sobre estratégias, investimentos e ações articuladas entre municípios e estados, com o objetivo de promover uma educação mais equitativa e de qualidade para todas as crianças.

A alfabetização é um direito fundamental que se inicia na Educação Infantil e se consolida no Ensino Fundamental. Conforme destaca Freire (2003), a alfabetização começa antes do contato formal com os livros, nasce da curiosidade, da observação e da interação com o ambiente. Aprender a ler, portanto, é também aprender a interpretar a própria realidade, reconhecendo-se como sujeito histórico e participante ativo do mundo.

Entretanto, a efetivação desse direito ainda se configura como um desafio no contexto educacional brasileiro. Quando desenvolvida de forma significativa, respeitando o ritmo, as especificidades e o contexto sociocultural de cada aluno, essa etapa exerce influência direta no desenvolvimento integral da criança. Assim, garantir uma alfabetização efetiva não só assegura o acesso ao conhecimento, mas também contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e plenamente inseridos na sociedade.

Nesse contexto, o Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) instituiu um Observatório de Indicadores Educacionais e realizou um estudo nos municípios do Território do Sisal, localizado no interior da Bahia, com o objetivo de elaborar um diagnóstico educacional durante a vigência dos Planos Municipais de Educação (PMEs) aprovados a partir de 2015. Essa iniciativa ocorreu de forma colaborativa com as equipes responsáveis pelo monitoramento desses planos. A partir da coleta e análise dos dados sobre o processo de alfabetização nesse território, o estudo evidenciou resultados que revelam situações que impactam diretamente o percurso escolar dos estudantes.

A análise desse cenário exige também o conhecimento das condições estruturais das escolas, das práticas pedagógicas adotadas, da formação dos professores, além da compreensão das políticas públicas que vêm sendo implementadas. Assim, discutir os resultados da alfabetização na região implica refletir sobre estratégias, investimentos e ações articuladas entre municípios e Estado, em alinhamento às políticas nacionais, visando a assegurar uma educação

mais equitativa e de qualidade para todas as crianças.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar os resultados das avaliações feitas sobre esse fenômeno, primeiramente os derivados do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE) no Território de Identidade do Sisal, que é uma iniciativa do governo estadual, cujos indicadores foram analisados pelo Observatório de Indicadores do FEEBA, tendo como referência o ano de 2024. Outro objetivo deste texto foi o de analisar as políticas recentemente implementadas no estado da Bahia voltadas à melhoria da alfabetização das crianças, apresentando, assim, os resultados obtidos nos municípios desse território, a partir das medidas desenvolvidas sobre a alfabetização de crianças, sob o regime de colaboração do Estado com a União, através do Programa Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), criado em 2023, pelo Decreto nº 11.556. Posteriormente, esse programa, no ano de 2025, na Bahia, foi integrado a um outro programa criado nesse estado, com os mesmos objetivos voltados à melhoria da aprendizagem da leitura e escrita das crianças até o segundo ano do Ensino Fundamental. Com isso, o estudo pretende fornecer subsídios teóricos e empíricos para a análise das políticas públicas de alfabetização e de seus impactos no contexto regional.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, fundamentada na análise documental com dados oficiais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), bem como pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Procedeu-se à comparação dos indicadores educacionais referentes aos anos de 2024 e 2025, com o objetivo de identificar os principais desafios no campo da alfabetização, com o recorte geográfico que abrange os vinte municípios do Território.

Além desta introdução, o artigo apresenta uma seção que discute alguns aportes teóricos sobre o fenômeno da alfabetização de crianças. Após isto, são apresentados os programas federais implementados após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), voltados à melhoria do processo da alfabetização das crianças. As duas seções seguintes analisam os indicadores à luz dos resultados do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE), e do

Índice da Criança Alfabetizada (ICA), este medido após a implementação do programa acima mencionado, iniciado no ano de 2023. A partir dessa análise, desenvolve-se uma discussão sobre os desafios da alfabetização no Semiárido baiano com base nas situações vivenciadas pelos profissionais ligados às políticas de alfabetização de crianças no território em análise. Encerram o artigo as considerações finais.

2 ENTRE FIOS E VOZES: TESSITURAS TEÓRICAS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A compreensão dos desafios que atravessam a alfabetização de crianças, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e educacionais, exige o diálogo com diferentes referenciais teóricos que problematizam esse processo para além de sua dimensão técnica. Nesse sentido, torna-se fundamental mobilizar contribuições que concebem a alfabetização articulada ao letramento, entendendo-a como prática social situada, atravessada por dimensões culturais, políticas e históricas. Assim, esta seção apresenta um conjunto de perspectivas teóricas que subsidiam a análise desenvolvida neste estudo, permitindo compreender a alfabetização como um processo complexo, que envolve tanto o domínio do sistema de escrita quanto a inserção dos sujeitos em práticas significativas de leitura e produção de sentidos.

A alfabetização e o letramento constituem temas centrais nas discussões sobre a educação contemporânea, pois envolvem não só a aquisição do código escrito, mas também a compreensão crítica das práticas sociais que se constroem por meio da linguagem. Nessa perspectiva, compreender as múltiplas concepções elaboradas por diferentes autores é fundamental para reconhecer a complexidade desses processos e suas implicações pedagógicas. Nesta seção, tecem-se fios e vozes de distintos pensadores que, a partir de suas trajetórias e referenciais teóricos, contribuem para ampliar a compreensão sobre alfabetizar e letrar, concebendo-os como práticas interligadas e essenciais à formação do sujeito leitor e cidadão.

Nesta senda, segundo Araújo, Adão e Modesto (2024), a habilidade de ler e

escrever não apenas permite o acesso ao conhecimento e à informação, mas também desempenha um papel crucial no desenvolvimento cognitivo, social e emocional. E acrescentam que é por meio da alfabetização que as crianças adquirem as ferramentas necessárias para compreender o mundo ao seu redor, expressar suas ideias e se comunicar de forma eficaz. No livro *A importância do ato de ler*, Paulo Freire (2003) realiza uma tessitura brilhante entre suas memórias de infância e o processo de aprendizagem da leitura. Com sensibilidade e profundidade, o autor descreve o significado da infância e a importância do apoio familiar nesse percurso de descoberta do mundo escrito. Freire relembra que “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (p. 11). Essa lembrança simbólica expressa mais do que um simples relato autobiográfico: revela a essência de sua concepção pedagógica, na qual o ato de ler ultrapassa o domínio das letras e se inscreve na leitura do mundo. O quintal de sua casa, o chão de terra e os gravetos transformam-se em metáforas da pedagogia libertadora que valoriza o contexto, a cultura e as experiências de vida do educando.

Para Magda Soares (2017), alfabetização e letramento devem ocorrer de forma articulada, vez que se complementam e possuem igual relevância no processo de aprendizagem. Embora distintos conceitualmente, sua integração favorece a construção de caminhos mais eficazes para a redução do fracasso escolar. A autora destaca que alfabetizar letrando orienta a aprendizagem de maneira mais consistente, contribuindo para a superação dos desafios que emergem ao longo do percurso escolar e possibilitando a obtenção de resultados significativos no processo de ensino. Nessa direção, a escola deve promover não só o domínio do sistema de escrita, mas também a inserção do sujeito na cultura letrada, desenvolvendo competências para a leitura e interpretação de diferentes gêneros textuais.

No campo da avaliação, Esteban (2012) destaca que as relações entre os processos implementados e os resultados alcançados, tanto nas esferas macro quanto microestruturais, evidenciam a necessidade de problematizar os vínculos entre as políticas instituídas e a construção de processos que favoreçam a

aprendizagem de todas as crianças. Essa questão permanece como prioridade, uma vez que ainda não se conseguiu assegurar, de forma equitativa, o direito de todas as crianças às aprendizagens escolares.

As contribuições teóricas aqui mobilizadas evidenciam que a alfabetização não pode ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas, mas deve ser compreendida como um processo socialmente situado, que demanda condições pedagógicas, institucionais e políticas para sua efetivação. Nessa direção, é necessário analisar como essas concepções se materializam no âmbito das políticas públicas educacionais, uma vez que são elas que orientam, regulam e, em grande medida, condicionam as práticas desenvolvidas nas redes de ensino. Assim, a próxima seção volta-se à análise das políticas públicas de alfabetização no Brasil e na Bahia nas últimas décadas, buscando compreender seus princípios, estratégias e desdobramentos no contexto educacional.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NA BAHIA NAS ÚLTIMAS DÉCADAS

No contexto educacional brasileiro, as políticas públicas de alfabetização ganharam mais centralidade nos dois últimos decênios, principalmente, e por seus desdobramentos nas ações estaduais e municipais. Esse período foi marcado pela definição de metas ambiciosas para a garantia da alfabetização na idade certa, pela ampliação de mecanismos de monitoramento e avaliação e pela articulação entre União, estados e municípios em regime de colaboração. Iniciativas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, posteriormente, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) evidenciam mudanças de enfoque, concepções pedagógicas e estratégias de implementação, refletindo disputas teóricas e redefinições das prioridades governamentais. Nesse cenário, a análise das políticas nacionais e subnacionais permite compreender a consolidação do direito à alfabetização como dimensão fundamental da qualidade da Educação Básica. Faz-se, neste texto, um recorte trazendo os períodos e os respectivos governos compreendidos nos decênios referenciados e os programas, objetivos e as principais ações condizentes com a alfabetização das crianças.

Nessas décadas, a alfabetização consolidou-se como prioridade para as políticas educacionais brasileiras, mobilizando diferentes arranjos institucionais e concepções pedagógicas em nível nacional e subnacional. Nesse período, vê-se uma sequência de iniciativas que expressam continuidades e inflexões nas diretrizes federais, como o PNAIC (2012–2018), a PNA (2019) e o CNCA (2023), ao tempo em que estados e municípios estruturaram programas próprios. A análise dessas políticas e programas permite compreender como se configuram as estratégias de formação docente, avaliação, monitoramento e apoio técnico no regime de colaboração federativa, bem como identificar os níveis de adesão e implementação nos territórios, como no caso dos municípios do Território do Sisal.

a) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012–2018) - Instituído pelo Ministério da Educação - MEC em 2012, o PNAIC teve como objetivo central assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, em consonância com as metas do PNE, Lei nº 10.172/2001. Estruturou-se em regime de colaboração entre União, estados e municípios, com forte ênfase na formação continuada de professores alfabetizadores, na distribuição de materiais didáticos e na realização de avaliações externas, como a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). O programa priorizou uma concepção de alfabetização articulada ao letramento, valorizando práticas pedagógicas contextualizadas e o acompanhamento dos resultados. Contudo, a ANA foi descontinuada em 2016 após a sua terceira edição, visando a alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

b) Política Nacional de Alfabetização (PNA – MEC, 2019) - Lançada em 2019 pelo MEC, a PNA redefiniu as diretrizes federais para a alfabetização no Brasil, com foco na chamada “alfabetização baseada em evidências científicas”, enfatizando a instrução fônica sistemática e o desenvolvimento da consciência fonêmica. A política ampliou o escopo para incluir a Educação Infantil e a alfabetização de jovens e adultos, defendendo a centralidade da ciência cognitiva da leitura como fundamento pedagógico. A PNA marcou uma inflexão em relação às políticas anteriores, ao propor mudanças conceituais e metodológicas e ao reorganizar programas federais voltados à formação docente e à produção de materiais.

c) Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) - Instituído em 2023, o CNCA representa uma nova estratégia de coordenação federativa voltada à recomposição das aprendizagens e à garantia da alfabetização na idade adequada, especialmente diante dos impactos da pandemia de covid-19. O programa retoma a centralidade do regime de colaboração, estabelece metas pactuadas com estados e municípios e fortalece mecanismos de monitoramento, avaliação e assistência técnica. Busca articular formação docente, apoio à gestão e uso de dados educacionais, com foco na equidade e na redução das desigualdades regionais.

Além de políticas e programas nacionais, existem também programas no contexto estadual que, no caso da Bahia, foi denominado de Programa Bahia Alfabetizada, além de iniciativas locais, conforme especificado a seguir:

d) Programa Bahia Alfabetizada e iniciativas locais - No âmbito subnacional, o Programa Bahia Alfabetizada, implementado pelo governo estadual, exemplifica o movimento de fortalecimento das políticas territoriais de alfabetização alinhadas às metas nacionais. A iniciativa articula formação de professores, acompanhamento pedagógico, avaliações diagnósticas e apoio técnico-financeiro aos municípios, priorizando a melhoria dos indicadores de aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim como outras experiências estaduais e municipais, o programa evidencia a crescente institucionalização de políticas locais de alfabetização, com estratégias próprias de gestão e monitoramento, mas integradas às diretrizes federais e às metas do PNE. Importante destacar que todos os vinte municípios do Território do Sisal aderiram ao Programa Bahia Alfabetizada.

4 ANÁLISE DOS INDICADORES DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS PRODUZIDOS PELO SISTEMA DE AVALIAÇÃO BAIANO DE EDUCAÇÃO (SABE) NO TERRITÓRIO DO SISAL

O diagnóstico da alfabetização no Território do Sisal, com base nos dados do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE/2024), permite compreender o nível de desenvolvimento das habilidades essenciais de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Essa etapa é crucial no processo educacional, pois concentra o período mais

intenso da alfabetização. A análise dos níveis de proficiência — abaixo do básico, básico, adequado e avançado — oferece subsídios importantes para identificar desigualdades entre os municípios, avaliar a efetividade das políticas educacionais e orientar a tomada de decisões pedagógicas e de gestão, com vistas à garantia do direito à aprendizagem. Segue a Tabela 1 com as habilidades e desempenhos de Língua Portuguesa das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 1 — Habilidades e desempenho das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das redes municipais de Língua Portuguesa nos municípios do Território do Sisal - 2024

Município	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
Araci	36%	33%	28%	3%
Barrocas	12%	38%	31%	19%
Biritinga	37%	41%	16%	5%
Candeal	32%	37%	19%	12%
Cansanção	27%	34%	24%	14%
C. do Coité	33%	34%	24%	9%
Ichu	38%	30%	27%	5%
Itiúba	28%	35%	30%	8%
Lamarão	58%	30%	12%	0%
Monte Santo	26%	31%	25%	18%
Nordestina	26%	26%	27%	21%
Queimadas	33%	30%	27%	11%
Quijingue	37%	27%	26%	10%
Retirolândia	46%	31%	13%	9%
Santaluz	27%	27%	34%	12%
São Domingos	48%	17%	28%	7%
Serrinha	27%	31%	34%	9%
Teofilândia	23%	30%	36%	10%
Tucano	32%	29%	30%	9%
Valente	38%	35%	20%	7%

Fonte: SEC/BA. Sistema de Avaliação Baiano de Educação (SABE).

Os dados demonstram cenário preocupante, especialmente em Língua Portuguesa, onde diversos municípios apresentam percentuais elevados de estudantes “Abaixo do básico”, como Lamarão (58%), São Domingos (48%) e Retirolândia (46%), o que indica fragilidades no processo de alfabetização inicial. Além disso, os níveis “Adequado” e “Avançado” são, em geral, baixos, revelando que poucos estudantes atingem as competências esperadas para a etapa.

Na Tabela 2, faz-se o registro das habilidades e desempenhos de Matemática das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental.

Tabela 2 — Habilidades e desempenho das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das redes municipais de Matemática nos municípios do Território do Sisal - 2024

Município	Abaixo do básico	Básico	Adequado	Avançado
Araci	20%	45%	33%	2%
Barrocas	8%	43%	44%	5%
Biritinga	27%	37%	32%	3%
Candeal	3%	43%	48%	7%
Cansanção	19%	38%	35%	9%
C. do Coité	19%	46%	32%	4%
Ichu	19%	45%	36%	0%
Itiúba	18%	51%	30%	1%
Lamarão	14%	55%	30%	2%
Monte Santo	15%	35%	45%	5%
Nordestina	11%	42%	39%	8%
Queimadas	24%	41%	30%	5%
Quijingue	22%	38%	34%	6%
Retirolândia	16%	61%	18%	6%
Santaluz	13%	36%	36%	14%
São Domingos	23%	39%	35%	4%
Serrinha	23%	44%	30%	3%
Teofilândia	21%	37%	38%	4%
Tucano	19%	46%	32%	3%
Valente	21%	45%	29%	5%

Fonte: SEC/BA. Sistema de Avaliação Baiano de Educação

Em Matemática, observa-se um desempenho melhor se comparado ao aprendizado da Língua Portuguesa, com maior concentração no nível “Básico” e percentuais mais expressivos em “Adequado”, como em Candeal (48%) e Monte Santo (45%). Contudo, ainda há predominância de estudantes nos níveis intermediários, o que sugere aprendizagem parcial e pouca consolidação de habilidades mais complexas. No entanto, essa aparente melhora deve ser analisada com cautela. A predominância do nível “Básico”, observada em diversos municípios, como Retirolândia (61%), Lamarão (55%) e Itiúba (51%), indica que a aprendizagem, embora mais distribuída, ainda se encontra em estágio intermediário, sem alcançar níveis mais elevados de domínio. Trata-se, portanto, de um desempenho que revela progressão, mas não necessariamente consolidação. Além disso, assim como observado em Língua Portuguesa, o nível “Avançado” apresenta baixa representatividade em praticamente todos os municípios, o que reforça a dificuldade de promover aprendizagens mais complexas e aprofundadas. Mesmo em municípios com maior concentração no nível “Adequado”, a transição para o nível mais elevado não se efetiva de forma significativa.

A comparação entre as duas áreas evidencia um aspecto central: as fragilidades são mais acentuadas no campo da leitura e da escrita do que no desenvolvimento das habilidades matemáticas. Essa diferença pode estar relacionada tanto a fatores pedagógicos como a metodologias de ensino, formação docente e organização do trabalho didático, quanto a aspectos socioculturais, especialmente no que se refere ao acesso e à circulação de práticas de leitura no cotidiano dos estudantes. De modo geral, os dados analisados revelam um cenário caracterizado por aprendizagem parcial, baixa consolidação das habilidades esperadas e significativa desigualdade entre os municípios do Território do Sisal. Esse quadro mostra que o desafio da alfabetização não se limita ao acesso à escola, mas envolve a garantia de condições efetivas para que as crianças avancem em níveis progressivos de aprendizagem. Nesse sentido, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas públicas que articulem formação docente, acompanhamento pedagógico sistemático e uso qualificado dos dados educacionais, de modo a orientar intervenções mais precisas e contextualizadas.

Na próxima seção, são apresentados os pressupostos e a operacionalização do Programa Bahia Alfabetizada, bem como a análise de seus resultados a partir do Indicador da Criança Alfabetizada (ICA), buscando compreender os impactos das políticas recentes nos níveis de alfabetização das crianças no Território do Sisal.

5 POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM IMPLEMENTAÇÃO NA BAHIA

Conforme defende Magda Soares (2004), a alfabetização e o letramento são processos distintos, porém indissociáveis, pois não basta ao sujeito dominar o sistema de escrita alfabética; é necessário que ele participe de práticas sociais significativas de leitura e escrita. Essa perspectiva contribui para compreender que as políticas públicas de alfabetização devem ir além do ensino técnico da decodificação, articulando-se a ações que promovam o uso social da linguagem. Nesse sentido, a alfabetização de crianças no Território do Sisal assume como centralidade a implementação de políticas públicas voltadas à melhoria da aprendizagem, por meio da integração entre diferentes esferas governamentais. O Programa Bahia Alfabetizada, instituído pela Lei nº 14.959/2025, busca assegurar o direito à alfabetização na idade certa, aliado a estratégias de acompanhamento pedagógico e formação docente, mostrando a necessidade de alinhar as práticas educacionais à concepção de alfabetizar letrando. A Lei institui diretrizes fundamentais para a promoção da alfabetização, estabelecendo alguns eixos, destacando o Eixo Criança Alfabetizada como um dos pilares centrais das políticas voltadas aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse eixo estabelece objetivos e estratégias estruturadas visando garantir o direito à aprendizagem, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais no contexto baiano.

De acordo com o art. 9º da referida lei, o Eixo Criança Alfabetizada tem como objetivo assegurar a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. E prevê a recomposição das aprendizagens dos estudantes do 3º ao 5º ano, com foco na alfabetização, considerando os impactos negativos provocados pela pandemia da covid-19 no processo educacional. Essa diretriz

mostra uma preocupação não só com o acesso, mas, também, com a permanência e a qualidade da aprendizagem ao longo dos anos iniciais do ciclo de estudos. No que se refere à sua estrutura, o eixo é organizado a partir de cinco dimensões: gestão, formação continuada, materiais didáticos e pedagógicos, avaliação e monitoramento, e reconhecimento educacional. Essa organização busca articular diferentes elementos do processo educativo, desde o planejamento até o acompanhamento dos resultados. As diretrizes estabelecidas reforçam a importância do regime de colaboração entre União, Estado e municípios, reconhecendo a diversidade territorial, social e cultural da Bahia, mostrando a construção de políticas públicas mais equitativas e contextualizadas em regiões como o Território do Sisal, marcado por desafios históricos no campo educacional.

Outro aspecto relevante diz respeito à centralidade da escola, do professor e dos estudantes no processo de alfabetização. A legislação enfatiza a necessidade de práticas pedagógicas significativas, capazes de estimular o interesse pela leitura e o desenvolvimento de competências essenciais. Nesse sentido, destaca-se também a valorização dos multiletramentos, abrangendo dimensões como o letramento literário, matemático, digital, literário-racial e gestual-corporal. A equidade aparece como princípio, orientando ações de enfrentamento às desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e gênero. Além disso, a legislação reforça o protagonismo dos municípios e das escolas, e o engajamento da sociedade na promoção da alfabetização. Dessa forma, o Eixo Criança Alfabetizada, instituído pela Lei nº 14.959/2025, configura-se como uma estratégia, que busca não só garantir a alfabetização, mas promover justiça educacional e fortalecer o sistema de ensino por meio de ações articuladas e contextualizadas.

Os resultados iniciais indicam avanços significativos, como maior acompanhamento das aprendizagens e melhoria na capacitação docente, fortalecendo a atuação pedagógica nas escolas da região. Entre as ações realizadas, está a entrega de livros para auxiliar as atividades pedagógicas. O “ALFABAHIA: Brincando com a linguagem” é um material didático complementar. Trata-se de uma coletânea de propostas pedagógicas organizadas em torno da ludicidade, da oralidade, da leitura e da escrita, em consonância com os princípios do alfaletramento, da BNCC e das Diretrizes Referenciais Curriculares da Bahia. O

material é composto por sequências didáticas, jogos, textos literários e atividades interativas que colocam a criança no centro do processo de aprendizagem, com ênfase no uso significativo da linguagem.

Tal proposta visa ampliar o repertório pedagógico dos professores, garantindo que eles tenham acesso a recursos contextualizados, culturalmente significativos e adequados às infâncias baianas. Além disso, busca promover a equidade no acesso ao material de qualidade, valorizando a infância, a brincadeira e os diversos modos de apropriação da linguagem. Também foram realizados ciclos formativos voltados para formadores regionais e municipais, que qualificam educadores para aplicar metodologias eficazes de alfabetização. Os municípios do Território do Sisal também implementam programas complementares, muitas vezes em parceria com redes colaborativas, como o Consórcio do Território do Sisal**.** As ações mais comuns incluem: formações pedagógicas e oficinas para professores e coordenadores; acompanhamento do desempenho dos alunos por meio de avaliações diagnósticas periódicas e Compartilhamento de experiências e materiais didáticos entre municípios, fortalecendo práticas integradas. Essas parcerias têm permitido uma articulação mais próxima entre escolas, secretarias municipais e a esfera estadual, promovendo trocas de experiências e consolidando políticas regionalizadas.

6 RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES DESENVOLVIDAS NO PROGRAMA ACIMA REFERIDO

O Quadro 1 apresenta um panorama dos resultados de alfabetização nos municípios que compõem o Território do Sisal, considerando dois indicadores distintos e complementares: a Taxa de Alunos Alfabetizados, no ano de 2024, com base no Indicador da Criança Alfabetizada (ICA), produzido pelo Inep; e o Índice de Fluência[5] Leitora, referente a 2025, elaborado pelas avaliações feitas pelo Centro

5 O Índice de Fluência Leitora (IFL), conforme descrito pelo CAEd/UFJF (2023), foi desenvolvido para quantificar, numa escala de 0 a 10, o nível de fluência leitora dos estudantes. É calculado a partir dos percentuais de alunos em todos os perfis, atribuindo pesos maiores para os perfis de maior fluência leitora. Segundo o CAEd/UFJF (2023), o IFL permite o acompanhamento da evolução histórica da alfabetização da rede pública nos níveis estadual e municipal ao longo dos anos (Medeiros; Manfré; Shimazaki, 2024).

de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A articulação desses indicadores permite uma leitura mais abrangente do processo de alfabetização, ao conjugar uma medida de resultado (percentual de estudantes alfabetizados) com uma medida de desempenho (nível de fluência em leitura). Essa opção metodológica busca evidenciar não só o alcance da alfabetização, como aspectos relacionados à consolidação das habilidades leitoras.

Além disso, o quadro incorpora a Taxa de Alunos Alfabetizados projetada para 2025, bem como as metas estabelecidas e a diferença percentual em relação a essas metas, possibilitando a observação do desempenho dos alunos por municípios diante dos parâmetros definidos nacionalmente pelo Ministério da Educação. Dessa forma, o conjunto de informações sistematizadas contribui para a compreensão das desigualdades intraterritoriais e para o acompanhamento dos avanços e desafios no campo da alfabetização em cada município e na região.

Quadro 1 — Taxa de Alunos Alfabetizados e Índice de Fluência Leitora das escolas dos municípios do Território do Sisal - 2024 e 2025

Municípios	Taxa de Alunos Alfabetizados (2024)	Índice de Fluência Leitora (2025)	Taxa de Alunos Alfabetizados (2025) - ICA	Diferença 2024 x 2025	Meta 2025	% diferença da Meta 2025
Araci	24.47	3,4	42,67	18,20	35,8	6,83
Barrocas	46.15	4,3	72,44	26,29	54,19	18,25
Biritinga	29.82	3,1	40,96	11,14	37,78	3,18
Candeal	30.77	4,5	47,44	16,67	45,56	1,88
Cansanção	23.19	3,9	56,43	33,24	44,56	11,90
C. do Coité	30.94	4,0	50,86	19,92	43,58	7,28
Ichu	_____	3,0	49,38	Não se aplica	Não se aplica	Não se aplica
Itiúba	21.05	3,6	58,88	37,83	42,90	15,98
Lamarão	19.57	2,6	32,23	12,66	37,80	-5,57
Monte Santo	27.49	3,8	50,26	22,77	45,54	4,72
Nordestina	26.14	____	59,8	33,66	45,83	13,97
Queimadas	30.32	3,9	56,56	26,24	42,51	14,05

Quijingue	34.85	3,9	54,74	19,89	51,51	3,23
Retirolândia	23.58		49,59	26,01	33,98	15,61
Santaluz	29.15	3,2	36,99	7,84	40,48	-3,49
S,Domingos	52.94	4,4	73,57	20,63	40,65	32,92
Serrinha	19.92	2,9	33,15	13,23	40,59	-7,44
Teofilândia	29.57	3,6	44,5	14,94	43,13	1,38
Tucano	35.55	3,8	60,77	25,22	43,93	16,84
Valente	37.25	4,2	68,27	31,02	46,64	21,63

Fonte: Elaborada a partir dos dados do INEP a taxa de alfabetização (2024), e o Índice de Fluência Leitora a partir dos dados do CAED/UFJF (2025).

A análise do Quadro 1 revela, em primeiro lugar, um cenário heterogêneo entre os municípios do território, tanto no que se refere aos níveis de alfabetização quanto à evolução dos indicadores entre 2024 e 2025. Mais do que diferenças pontuais, observa-se a coexistência de trajetórias distintas de avanço, o que indica que os efeitos das políticas públicas não se distribuem de maneira homogênea no território. Mais do que comparar os municípios entre si, torna-se fundamental observar o crescimento interno de cada rede municipal. Nesse sentido, destaca-se que municípios como Itiúba (37,83 pontos), Cansanção (33,24), Nordestina (33,66) e Valente (31,02) apresentaram avanços expressivos na taxa de alunos alfabetizados, indicando possíveis impactos positivos de estratégias pedagógicas e de gestão adotadas. Esses aumentos sugerem processos de recomposição da aprendizagem e maior efetividade das políticas educacionais locais. Por outro lado, alguns municípios registram crescimento tímido, como Biritinga (11,14) e Teofilândia (14,94), o que pode indicar a necessidade de intensificação das ações voltadas à alfabetização. Ainda mais crítico é o caso de municípios que não atingiram a meta projetada para 2025, como Lamarão (-5,57), Santaluz (-3,49) e Serrinha (-7,44), evidenciando retrocessos quando comparados às metas estabelecidas.

No que se refere ao Índice de Fluência Leitora, é importante explicitar que esse indicador mede a capacidade do estudante de ler com precisão, velocidade e compreensão. Diferentemente da simples decodificação, a fluência envolve a automatização da leitura, permitindo que o aluno compreenda o texto de forma mais eficiente. Assim, municípios com índices mais elevados de fluência, como Candeal (4,5), São Domingos (4,4) e Barrocas (4,3), apresentam melhores resultados.

Do ponto de vista metodológico, a análise articulada entre taxa de alfabetização e fluência leitora permite inferir não apenas o acesso ao código escrito, mas também a qualidade desse processo. Municípios que combinam crescimento na taxa de alfabetização com bons níveis de fluência indicam avanços mais consistentes. Em contrapartida, situações em que há aumento da taxa sem correspondente elevação da fluência podem sugerir alfabetização ainda fragilizada.

De modo geral, os dados revelam que nem sempre há correspondência direta entre taxa de alfabetização e fluência leitora, indicando que a consolidação da aprendizagem vai além do domínio inicial do sistema de escrita. O quadro demonstra desigualdades internas no território e reforça a necessidade de políticas públicas diferenciadas, com estratégias específicas para os municípios que apresentam menores indicadores, visando assegurar não apenas o acesso à alfabetização, mas sua efetiva qualidade e consolidação. O ICA de 2025 nos revela um novo cenário mais promissor para o Território. Podemos inferir que todos os vinte municípios tiveram um aumento na taxa de alfabetização, apresentando um crescimento significativo entre o ICA 2024 e 2025, existindo uma variação de aproximadamente 11 pontos percentuais, até 37 pontos percentuais.

Outro ponto que merece destaque é que dezessete dos vinte municípios do território alcançaram a meta estabelecida pelo MEC para o ano de 2025. Ou seja, 85% dos municípios alcançaram e ultrapassaram a meta estabelecida. Ainda de acordo com esse quadro, em três municípios, o alcance da meta não foi possível, tendo um município sem os dados divulgados. Contudo, é preciso refletir que apesar do avanço do ICA na sua totalidade no Sisal, o território ainda necessita de muito esforço para se tornar um território alfabetizador, visto que ainda temos a grande maioria dos municípios alfabetizando entre, aproximadamente, 30% a 60% de crianças. Assim, os dados apontam para um cenário ambivalente: ao mesmo tempo em que indicam avanços no acesso à alfabetização, mostram desafios na sua consolidação. Esse quadro reforça a necessidade de políticas públicas que, para além do cumprimento de metas quantitativas, assegurem condições efetivas para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, considerando as especificidades locais e as desigualdades que atravessam o território.

7 DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NO SEMIÁRIDO BAIANO

Segundo Mortatti (2019, p. 30), desde as últimas décadas do século XX, as evidências que sustentavam a associação direta entre escola e alfabetização vêm sendo progressivamente questionadas. Tal problematização decorre, sobretudo, das dificuldades de concretização das promessas e dos efeitos esperados da ação escolar na formação do cidadão. Essas dificuldades têm sido explicadas por diferentes fatores, ora atribuídas ao método de ensino, ao aluno, ao professor, ao sistema escolar, às condições sociais ou às políticas públicas. No entanto, a recorrência desses entraves revela que a incapacidade de a escola cumprir plenamente sua tarefa histórica de alfabetizar não constitui um fenômeno exclusivo da contemporaneidade, mas um desafio persistente. Nesse contexto mais amplo, a realidade da alfabetização no semiárido baiano expressa, de forma concreta, essas tensões históricas e estruturais. A alfabetização nessa região é atravessada por um conjunto de desafios de natureza estrutural, pedagógica e de gestão, que impactam a garantia do direito à aprendizagem das crianças. No Território do Sisal, tais dificuldades se intensificam em função de suas especificidades socioeconômicas, geográficas e culturais, o que demonstra a necessidade de políticas públicas mais sensíveis às realidades locais e de estratégias educacionais contextualizadas.

Destacam-se limitações significativas relacionadas à infraestrutura escolar. Muitas unidades de ensino estão situadas em áreas de difícil acesso, enfrentando precariedade no transporte escolar, escassez de recursos didáticos e tecnológicos e condições inadequadas de funcionamento. Além disso, a dispersão geográfica das comunidades rurais contribui para a formação de turmas multisseriadas, o que exige maior preparo pedagógico dos docentes que dificulta o atendimento individualizado dos estudantes, especialmente no ciclo de alfabetização.

Em outra dimensão analítica, Mortatti (2010) chama a atenção para a crescente participação de sujeitos privados, como fundações, institutos e organizações não governamentais, na formulação e implementação dessas políticas. Segundo a autora, essa presença redefine o papel do Estado e influencia diretamente as orientações pedagógicas, muitas vezes priorizando determinadas abordagens e materiais didáticos. Assim, a alfabetização passa a ser marcada por

tensões entre interesses públicos e privados, evidenciando que as políticas educacionais não são neutras, mas resultado de disputas políticas, econômicas e ideológicas que impactam o cotidiano escolar e o trabalho docente. No campo pedagógico, um dos principais desafios reside na formação inicial e continuada dos professores, que nem sempre contempla as especificidades da alfabetização em contextos rurais e do Semiárido. Soma-se a isso a necessidade de práticas pedagógicas mais significativas, que dialoguem com o cotidiano dos estudantes, valorizem os saberes locais e utilizem metodologias diversificadas. A defasagem idade-ano, as dificuldades de aprendizagem acumuladas e a ausência de acompanhamento sistemático também comprometem o avanço das crianças nos níveis esperados de proficiência.

No âmbito da gestão educacional, observa-se a necessidade de maior articulação entre as políticas públicas, planejamento pedagógico mais consistente e uso qualificado dos dados educacionais para orientar intervenções. A rotatividade de professores e gestores, bem como a fragilidade no monitoramento das ações impactam a continuidade e a efetividade das iniciativas voltadas à alfabetização. Além disso, a participação das famílias e da comunidade escolar, embora fundamental, ainda enfrenta entraves, seja pelas condições socioeconômicas, seja pelo baixo nível de escolaridade de parte da população. Diante desse cenário, ,torna-se imprescindível o fortalecimento de ações integradas que considerem as especificidades do território, promovam equidade educacional e assegurem condições concretas para que todas as crianças sejam alfabetizadas na idade certa. Isso implica investir em infraestrutura, formação docente contextualizada, práticas pedagógicas inovadoras e gestão orientada por evidências, garantindo que a escola cumpra seu papel transformador mesmo em contextos adversos.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados nos municípios do Território do Sisal evidencia um cenário ainda desafiador no que se refere aos níveis de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização. Embora se observe heterogeneidade entre os municípios com alguns apresentando resultados mais expressivos, persistem índices preocupantes, sobretudo naqueles cujos alunos se situam abaixo do

Padrão Básico em Língua Portuguesa e Matemática, conforme dados de 2024 do SABE. Esse panorama revela que, apesar de avanços pontuais, a garantia do direito à alfabetização plena ainda não se concretiza de forma equitativa em todo o território.

Os resultados indicam que o crescimento dos indicadores não tem sido suficiente para assegurar que os estudantes desenvolvam, de maneira consistente, as competências esperadas. A articulação entre os dados de alfabetização e de fluência leitora observada nos indicadores do ICA reforça essa constatação ao evidenciar que o acesso ao sistema de escrita não implica, necessariamente, a consolidação de habilidades leitoras mais complexas. Tal cenário aponta para a necessidade de políticas educacionais que ultrapassem a dimensão quantitativa dos resultados, contemplando a qualidade das aprendizagens construídas.

Nesse sentido, a consolidação da alfabetização demanda práticas pedagógicas contextualizadas e sustentadas por processos de formação docente. O acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes, aliado à análise dos dados educacionais, configura-se como elemento central para a elaboração de melhores intervenções pedagógicas. Destaca-se, ainda, a importância de propostas didáticas que estabeleçam relações significativas entre leitura, escrita e o cotidiano dos estudantes, favorecendo a construção de sentidos no processo de aprendizagem.

Ademais, a efetividade das políticas públicas de alfabetização encontra-se diretamente condicionada às circunstâncias concretas de sua implementação. Aspectos como infraestrutura escolar, condições de trabalho docente, organização pedagógica e acesso a recursos didáticos adequados mostram-se determinantes para a consolidação das aprendizagens. Em contextos como o Semiárido baiano, tais fatores se articulam a condições históricas, sociais e territoriais que intensificam os desafios educacionais, exigindo respostas mais contextualizadas e integradas.

Há de se articular também esse movimento com a formação dos gestores, considerando o papel central da sua liderança e a responsabilidade em cumprir o papel social da escola que é promover uma educação de qualidade, equitativa e significativa.

O monitoramento do progresso das crianças funciona como uma estratégia

para ajustar percursos e garantir que todas avancem, considerando os contextos culturais, sociais e linguísticos, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva. É fundamental o investimento em um ambiente escolar alfabetizador, rico em textos, livros e diferentes portadores de escrita que estimulem o desenvolvimento da leitura e da escrita, entre outras habilidades. Investir na alfabetização é garantir que todas as crianças tenham acesso ao conhecimento básico de leitura e escrita. Para assegurar esse direito há de se pensar em estratégias para enfrentar os diversos motivos que resultam na evasão escolar, daí promover a busca ativa e estabelecer a intersetorialidade com setores da saúde e ação social, entre outros, em parceria com as famílias, deixando de ser apenas responsabilidade da escola.

Na garantia das condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças, é necessário o investimento em materiais e equipamentos pedagógicos que são aliados essenciais do professor, pois potencializam o ensino, tornam a aprendizagem mais significativa e ajudam a garantir uma educação de qualidade e equitativa. Os materiais e equipamentos pedagógicos são recursos fundamentais para apoiar o processo de ensino e aprendizagem, especialmente na Educação Básica e na alfabetização. Eles contribuem para tornar as aulas mais dinâmicas, inclusivas e significativas, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes, a construção da sua identidade e autoestima, a afetividade e a valorização das identidades culturais e históricas dos cidadãos. Ressalta-se, também, que o ambiente escolar deve ser acolhedor, seguro e estimulante, o que não se limita apenas ao espaço físico, mas também à organização pedagógica, aos recursos adequados, espaços de leitura, áreas para interação, jogos educativos e materiais manipuláveis, recursos visuais, tecnologias educacionais, equipes de apoio e a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Dessa forma, diante dos desafios evidenciados pelos dados, garantir a alfabetização de todas as crianças exige a adoção de um conjunto articulado de ações que envolvem políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas qualificadas, gestão escolar comprometida e participação social ativa, com vistas à construção de uma educação pública de qualidade, equitativa e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Eliane de Jesus; ADÃO, Jorge Manoel; MODESTO, João Gabriel. Letramento e Alfabetização: entendimentos e implicações educacionais. *In*: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/s93Pwx44hXRkWLFVGPs4ZTg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 09 nov. 2025.

BAHIA (Estado). Lei nº 14.959, de 07 de agosto de 2025. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 7 ago. 2025. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-14959-2025-bahia-institui-o-programa-bahia-alfabetizada-na-forma-que-indica-e-da-outras-providencias. Acesso em: 05 abr. 2026.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Programa Alfabetiza Bahia.** Salvador, 2022.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 jun. 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833. Acesso em: 06 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

ESTEBAN. Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

MEDEIROS, Fábia Cristina Mortean de; MANFRÉ, Ademir Henrique; SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Avaliação da fluência em leitura**: análise e discussão para a escola atual. In: Educação & Formação, v. 9, e12695, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/redufor/v9/2448-3583-redufor-9-e12695.pdf. Acesso em: 06 abr. 2026.

MORTATTI, Maria do Rosário. Alfabetização no Brasil: Conjecturas sobre a relação entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira da Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. Disponível em:

https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Bocker. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira da Educação**, v. 25, 2004.

VIII

ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO DO SISAL: ANÁLISE DOS INDICADORES E OS IMPACTOS DA NOVA LEGISLAÇÃO

João Francisco da Silva Netto[1]
Micaela Balsamo de Mello[2]
João Danilo Oliveira Batista[3]

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio no Brasil atravessa um período de intensas transformações estruturais e pedagógicas, impulsionadas pela Lei nº 13.415/2017 e, mais recentemente, pelas atualizações da Lei nº 14.945/2024. Esse cenário de transição busca, em tese, a flexibilização curricular e a aproximação da escola com a realidade do jovem, mas impõe desafios severos às redes de ensino, especialmente às escolas estaduais. No estado da Bahia, a implementação dessas diretrizes ganha contornos específicos ao encontrar um território marcado por profundas desigualdades socioeconômicas e diversidades geográficas. Entre as regiões, o Território de Identidade do Sisal destaca-se como um espaço de resistência e particularidades produtivas, nas quais a educação assume um papel central no desenvolvimento regional.

1 Mestre em Planejamento Territorial pela UEFS. Professor da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus* IV e Formador Territorial de Gestores Escolares das Redes Municipal e Estadual do Estado da Bahia, pelo Instituto Anísio Teixeira IAT/SEC-BA. E-mail: joaoneto@uneb.br
2 Doutora em Educação. Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Salvador/Bahia. E-mail: mikabalsamo@gmail.com
3 Professor da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus* I, Salvador. Coordenador do Fórum Estadual de Educação da Bahia e Diretor Estadual da ANPAE, Seção Bahia. E-mail: jdoliveira@uneb.br

Apesar dos avanços recentes nos índices de matrícula e na expansão da Educação em Tempo Integral na rede escolar baiana do Ensino Médio, a proficiência em áreas fundamentais, como Língua Portuguesa e Matemática, ainda apresenta gargalos significativos (Bahia, 2025). No Território do Sisal, composto por vinte municípios com forte base na economia solidária e na cultura sisaleira, o desafio de ofertar um Ensino Médio que seja simultaneamente propedêutico e profissional, para além das concepções de educação, esbarra em questões de infraestrutura, formação docente e evasão escolar, entre outras. O distanciamento entre o currículo e os “projetos de vida” dos alunos fomenta um debate sobre a eficácia das atuais políticas públicas.

Nesse contexto, o presente artigo propõe-se a analisar as implicações da nova arquitetura curricular do Ensino Médio no Território do Sisal, investigando em que medida a estrutura de oferta atual assegura o direito à educação ou se converte em mecanismo de reprodução de exclusões para as juventudes e suas identidades territoriais. Assim, questiona-se: em que medida a estrutura de oferta de Ensino Médio nesse território assegura o direito à educação plena e dialoga com as especificidades territoriais para promover o êxito dos estudantes?

Para responder a essa problemática, o presente artigo analisa a oferta educacional para a população de 15 a 17 anos nessa região, com foco no Ensino Médio, discutindo os entraves enfrentados ante a implementação das recentes reformas. O estudo interpreta os achados do levantamento realizado pelo Observatório de Indicadores Educacionais do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), cuja metodologia envolveu pesquisa bibliográfica, coleta de dados via formulários eletrônicos e realização de rodas de conversa, consolidando um diagnóstico da educação na região. No âmbito deste artigo, o esforço analítico focaliza os resultados da Meta 3 do Plano Estadual de Educação (PEE), utilizando um horizonte temporal entre 2015 e 2023. A análise considera os indicadores, confrontando os dados com aportes teóricos sobre o Ensino Médio no Brasil e sua implementação em contextos locais. buscando apontar caminhos para uma educação que se aproxime da emancipação social dos sujeitos diante dos desafios da nova arquitetura curricular.

Após esta introdução, a próxima seção discute o percurso histórico das políticas de Ensino Médio do país, estabelecendo as bases teóricas do debate. A terceira apresenta a análise dos indicadores de matrícula e atendimento escolar no Estado da Bahia e, especificamente, no Território do Sisal. Em seguida, apresenta-se uma reflexão sobre os desafios das reformas curriculares no Brasil, confrontando a legislação vigente com a experiência docente na realidade territorial. Por fim, seguem-se as Considerações Finais, que sintetizam os achados e apontam perspectivas para a educação na região.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Uma questão se apresenta inicialmente: quais as finalidades do Ensino Médio para a formação do povo brasileiro? Para Santos, Moraes e Albuquerque (2019, p. 114):

> As formas de inserção do Ensino Médio no sistema educacional brasileiro acumulam um histórico de divergências quanto às finalidades e, em paralelo, de reformas visando torná-lo contemporâneo às necessidades e projetos sociais e políticos de cada período.

Ou seja, ao longo da história, o Ensino Médio tem sofrido os impactos de um movimento pendular. A compreensão desse processo exige uma análise que ultrapasse a dimensão pedagógica, inserindo-a na totalidade histórica e social do país. Tal movimento remete a tensionamentos de classe que se traduzem nesse fluxo pendular entre o “academicismo rançoso e a profissionalização estreita” (Kuenzer, 1989, p. 12). Essa dualidade estrutural organiza-se pela distinção entre a formação de dirigentes, para funções intelectuais, e a de trabalhadores, para funções instrumentais, consolidando escolas com objetivos sociais distintos. Nesse sentido, as oscilações entre a formação humana integral e o pragmatismo produtivo refletem as reconfigurações do capital e do Estado, especialmente a partir da década de 1990. Assim, as políticas educacionais recentes não são meros ajustes curriculares, mas repercussões de disputas profundas sobre qual projeto de sociedade e de nação se pretende construir.

Historicamente, desde o Brasil Imperial até meados do século XX, o ensino secundário manteve um caráter marcadamente propedêutico e elitista, em nítida oposição à vertente profissionalizante, destinada às classes populares e desprovida de acesso ao ensino superior. Essa dualidade estrutural foi a tônica do período, vindo a ser formalmente confrontada apenas com a promulgação da LDB nº 4.024/1961 (Castro; Grossino, 2010). Ao analisarem esse cenário, Kuenzer e Grabowski (2016) observam que as trajetórias educativas eram rigidamente diferenciadas para atender às necessidades de disciplinamento tanto de trabalhadores quanto de dirigentes. Essa dinâmica de constantes transições e tensões observa-se na própria arquitetura da Lei nº 4.024/1961. Esta lei, depois de se referir ao Ensino Primário como início da seriação do ensino elementar, reservava um capítulo sobre o Ensino Secundário, que se organizava em dois ciclos: o Ginasial, que atualmente corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, e o Colegial, que atualmente constitui o Ensino Médio. À época, admitia-se uma variedade de modalidades de oferta: técnico industrial, agrícola, comercial e o normal — este último destinado à formação de docentes para o curso primário.

Em 1971, em plena ditadura militar, a educação brasileira passou por uma reforma, com a aprovação da Lei nº 5.692/71. Esta instituiu o Ensino de 1º Grau, unificando os antigos cursos Primário e Ginasial em uma jornada de oito anos, a começar com a matrícula das crianças de 7 anos de idade. Por sua vez, o Ensino de 2º Grau, correspondente ao Secundário da lei anterior, passou a ter duração de três ou quatro anos com um viés profissionalizante de forma compulsória, característica essa que foi flexibilizada posteriormente com a Lei nº 7.044/1982. Alguns anos mais tarde, a Constituição Federal de 1988, com as alterações da Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC59), estabeleceu no art. 208 o dever do Estado em garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Esse dispositivo legal assegura a progressiva universalização do Ensino Médio. É a Lei nº 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no art. 35, que vai destacar as finalidades do Ensino Médio, identificando-o como a terceira etapa da Educação Básica:

> O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
> II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
> III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
> IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, s. p.).

Embora a LDBEN tenha definido as finalidades gerais desta etapa, a legislação buscou, posteriormente, mitigar a dualidade entre a formação acadêmica e a técnica. Sob essa ótica, Santos (2021, p. 49) destaca que a reforma de 2008 expandiu o horizonte do Ensino Médio ao permitir uma maior articulação com a Educação Profissional:

> Cumpre registrar que, em 2008, foi incluída a seção IV-A, que trouxe mudanças relativas à educação profissional técnica de nível médio. Ao longo dos anos, esta se constituiu em uma alternativa de organização da etapa. Entre as questões tratadas na referida seção, é importante apontar a possibilidade de o Ensino Médio ser articulado (de forma concomitante ou integrada) à educação profissional ou a possibilidade de cursos técnicos subsequentes aos que concluíram o Ensino Médio.

Entretanto, esse modelo de integração sofreu uma ruptura drástica com a reforma imposta pela Lei nº 13.415/2017. A nova legislação, acompanhada pela aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alterou de forma substantiva as formas organizativas do Ensino Médio no Brasil ao introduzir a lógica dos itinerários formativos. Sobre esse novo paradigma, Santos (2021) alerta para a fragmentação curricular:

> Entre as inovações, ganhou destaque a constituição de cinco itinerários: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (Santos, 2021, p. 49).

A reforma intitulada “Novo Ensino Médio”, iniciada no governo Temer (2016), impôs impactos profundos a essa etapa da Educação Básica, suscitando amplas mobilizações de profissionais da educação, estudantes e pesquisadores que, em grande medida, pleitearam sua revogação. Em resposta a essas pressões, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024, que reformulou aspectos centrais como a carga horária, a obrigatoriedade de componentes curriculares e a estrutura dos itinerários formativos. Contudo, tais alterações resultaram em modificações pontuais que não sanaram as críticas estruturais, gerando frustração entre gestores, docentes e especialistas. Para os defensores da revogação, o novo texto preserva o núcleo do ordenamento anterior, mantendo pontos críticos que podem comprometer a formação integral dos jovens. Diante da relevância desse cenário, este artigo reserva uma seção para analisar os desdobramentos e as tensões inerentes a esse debate.

Ao lado da complexidade das políticas de implementação do Ensino Médio no Brasil, é imperativo analisar as desigualdades de acesso e permanência da população demandante. Essa disparidade é acentuada pela multiplicidade de formas de organização e ingresso que caracterizam a etapa na atualidade. Santos, Moraes e Albuquerque (2019), ao analisarem indicadores de fluxo entre 2013 e 2018, demonstram como as diferenças de rendimento variam conforme o modelo de ensino. Ressaltam que, além do Ensino Médio Propedêutico, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apresenta alternativas distintas: a integrada, na mesma instituição, com matrícula única para cada aluno, e a concomitante, com matrículas distintas para cada curso na mesma ou em outra instituição. Há também a oferta do curso técnico subsequente, para os que concluíram o Ensino Médio. Esse tipo de curso pode ser oferecido de forma regular ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A complexidade dessa estrutura de oferta não apenas espelha as disparidades sociais, mas também atua como um fator que as aprofunda, dificultando o acesso dos estudantes nas instituições de ensino:

> Os distintos tipos de oferta de Ensino Médio se materializam em uma heterogeneidade de instituições ofertantes, pertencentes a diferentes dependências administrativas e redes de ensino, formas de organização do trabalho pedagógico e currículo, etc. Essa variabilidade produz uma miríade de condições de oferta, podendo

> se relacionar com o desempenho e a permanência dos estudantes (Santos; Moraes; Albuquerque, 2019, p. 116).

As políticas de acesso ao Ensino Médio estão inscritas no Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE) e nos planos subnacionais elaborados a partir de 2015. Na meta 3 do PNE, há uma determinação sobre o atendimento da população de 15 a 17 anos, que tem o seu atendimento obrigatório e garantido pelo Estado, focalizando o ideal desse atendimento no Ensino Médio, na perspectiva da universalização:

> Meta 3. Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (Brasil, 2014).

A partir desse panorama nacional, a análise se volta para a realidade do Território de Identidade do Sisal. A seção seguinte discute os indicadores de acesso ao Ensino Médio nos municípios desse território, conforme o diagnóstico feito pelo Observatório do FEEBA.

3 SITUAÇÃO DA ESCOLARIDADE DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS E DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO NA BAHIA E NO TERRITÓRIO DO SISAL

Embora os indicadores da Meta 3 do PNE ofereçam uma visão panorâmica, eles muitas vezes obscurecem as profundas desigualdades de acesso e permanência que afetam diferentes estratos da população, como alertam Santos, Moraes e Albuquerque (2019). Para além do cumprimento formal do atendimento obrigatório estabelecido pela EC 59, devem-se analisar os índices de matrícula e conclusão da Educação Básica. Nesta seção, confrontam-se as metas de universalização com a realidade empírica da Bahia e, em seguida, do Território do Sisal, buscando identificar onde o direito à educação se concretiza e onde ele é interrompido.

3.1 OS QUANTITATIVOS SOBRE O ACESSO À ESCOLA DA POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS, ASSIM COMO AO ENSINO MÉDIO

O Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, publicado pelo Inep em 2024, revela que a taxa de atendimento escolar na Bahia para a população de 15 a 17 anos passou de 89,0%, em 2015, para 93,6% em 2023. Embora os indicadores demonstrem uma trajetória de crescimento, o leve incremento registrado nesse período evidencia que a meta de universalização enfrenta obstáculos para sua concretização. Os dados confirmam que uma parcela significativa de jovens nessa faixa etária permanece fora da escola ou não concluiu a Educação Básica, indicando que o acesso universalizado ainda é um desafio no cenário baiano. Por outro lado, os dados de 2023 revelam um cenário preocupante de atraso escolar: há matrículas de jovens de 15 a 17 anos distribuídas do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Essa distorção idade-série mostra as falhas no fluxo educacional e as dificuldades de progressão. Além disso, o déficit de atendimento permanece crítico: em 2023, quase 10% da população baiana nessa faixa etária estava fora da escola, representando um total de 62.900 jovens privados do direito à educação, conforme dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1 — Matrícula dos jovens de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos, relacionada com a população nesta faixa etária. Estado da Bahia, 2023

Especificação	**Números e indicadores**
Total da Matrícula no Ensino Fundamental	138 201
Matrícula no Ensino Fundamental, Anos Iniciais	3 337
Matrícula no Ensino Fundamental, Anos Finais	134 864
Matrícula no Ensino Médio	383 261
Matrícula na Educação de Jovens e Adultos	53 240
Total das matrículas de 15 a 17 anos	574 702
População de 15 a 17 anos	637 602
Taxa de atendimento, considerando a soma das matrículas na faixa etária em todas as etapas e modalidade	90,1%
Taxa líquida no Ensino Médio, considerando os matriculados na faixa etária e apenas nessa etapa	66,7%

Percentual das matrículas de 15 a 17 anos no Ensino Fundamental	24,0%
Percentual das matrículas de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos	9,3%
População de 15 a 17 anos sem atendimento escolar, ou seja, jovens fora da escola	62.900

Fontes: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica (2023) e IBGE - Censo Demográfico (2022/2023). Elaboração: Observatório de Indicadores Educacionais do FEEBA.

Como revela a análise da Tabela 1, a universalização do ensino obrigatório para a faixa etária de 15 a 17 anos, que deveria ter sido atingida em 2016 pela EC59, permanece distante da realidade baiana. Em 2023, apenas 66,7% dos jovens do estado estavam matriculados na etapa adequada à sua idade. Esse cenário demonstra que um terço dessa população jovem se encontra em uma de duas situações críticas: ou estava totalmente fora do sistema escolar, ou permanecia retida em etapas anteriores, como o Ensino Fundamental (24%) e a Educação de Jovens e Adultos (9,3%). Os dados referentes a essa modalidade, ainda que inseridos na etapa do Ensino Médio, denunciam uma persistente distorção idade-série. Tais indicadores demonstram que a Meta 3 do PNE, que preconiza 85% de atendimento líquido, dificilmente será alcançada.

Ao deslocarmos o olhar para os vinte municípios do Território de Identidade do Sisal, as evidências revelam uma reprodução desse cenário estadual. O não cumprimento da Meta 3 do PNE no território sinaliza que as barreiras para o êxito escolar possuem raízes profundas na dinâmica regional. Entre os anos de 2015 e 2023, observa-se que um número significativo de jovens não estava frequentando esta etapa de Educação Básica, como demonstra a seguir.

Tabela 2 — Taxas de atendimento da população de 15 a 17 anos nos municípios do Território do Sisal/Bahia, com destaque no Ensino Médio - 2015

Municípios	Mat. nas etapas e modalidades	Mat. no Ensino Médio	População de 15 a 17 anos	Taxa bruta no E.M.	Taxa líquida
Araci	2 798	751	3959	70,7	19,0
Barrocas	719	394	960	74,9	41,0
Biritinga	798	232	1035	77,1	22,4
Candeal	396	177	546	72,5	32,4

Cansanção	1895	779	2351	80,6	33,1
Conceição do Coité	3036	1552	3958	76,7	39,2
Ichu	280	170	358	78,2	47,5
Itiúba	1811	745	2583	70,1	28,8
Lamarão	301	90	633	47,6	14,2
Monte Santo	2709	1143	3585	75,6	31,9
Nordestina	650	327	894	72,7	36,6
Queimadas	1230	654	1745	70,5	37,5
Quijingue	1396	618	1900	73,5	32,5
Retirolândia	558	319	678	82,3	47,1
Santaluz	1785	1043	2341	76,2	44,6
São Domingos	417	299	494	84,4	60,5
Serrinha	4334	2341	4933	87,9	47,5
Teofilândia	1297	518	1591	81,5	32,6
Tucano	2414	1111	3594	67,2	30,9
Valente	1142	688	1447	78,9	47,5

Fontes: IBGE – DATASUS/Ministério da Saúde, SESAB/SUVISA/DIVEP/GT Demografia e INEP – Sinopse Estatística da Educação Básica (2015). Elaboração: Observatório de Indicadores Educacionais do FEEBA.

Ao comparar as taxas de atendimento à população, considerando apenas a faixa etária a que se destina o Ensino Médio, verificamos as grandes diferenças entre esses os indicadores em 2015. As matrículas se estendem a outros segmentos da estrutura escolar: Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o que leva ao cálculo de taxas brutas bem mais elevadas do que as taxas líquidas. Em 2015, ao observar especificamente a taxa líquida, os destaques com indicadores superiores a 40% foram para seis municípios. Com menos de 20% de atendimento, destacam-se dois municípios neste ano de referência. Em 2023, embora a situação tenha apresentado avanços em todos os municípios, os índices permanecem distantes da universalização. É preocupante notar que quatro desses municípios ainda não haviam alcançado sequer o patamar de 50% de taxa líquida, mostrando a persistência de gargalos estruturais no fluxo educacional do Sisal.

Tabela 3 — Taxas de atendimento da população de 15 a 17 anos nos municípios do Território do Sisal/Bahia, com destaque no Ensino Médio – 2023

Municípios	Mat. nas etapas e modalidades	Mat. no Ensino Médio	População de 15 a 17 anos	Taxa bruta no E.M.	Taxa líquida
Araci	1993	998	2534	78,7	39,4
Barrocas	648	408	726	89,3	56,2
Biritinga	614	255	697	88,1	36,6
Candeal	284	172	322	88,2	53,4
Cansanção	1587	797	1878	84,5	42,4
C. do Coité	2756	1836	3065	89,9	59,9
Ichu	266	208	285	93,3	73,0
Itiúba	1437	775	1839	78,1	42,1
Lamarão	375	220	456	82,2	48,2
Monte Santo	2143	1273	2455	87,3	51,9
Nordestina	502	346	863	58,2	40,1
Queimadas	1017	535	1168	87,1	45,8
Quijingue	1045	583	1240	84,3	47,0
Retirolândia	557	373	616	90,4	60,6
Santaluz	1650	1169	1845	89,4	63,4
São Domingos	398	270	400	99,0	67,5
Serrinha	4068	2626	3627	112,2	72,4
Teofilândia	972	485	1165	83,4	41,6
Tucano	1984	1183	2199	90,2	53,8
Valente	1096	805	1107	99,0	72,7

Fontes: IBGE – Censo Demográfico (2022/2023) e INEP – Sinopse Estatística da Educação Básica (2023). Elaboração: Observatório de Indicadores Educacionais do FEEBA.

Os dados da Tabela 3, portanto, demonstram uma realidade alarmante que impõe a urgência de políticas públicas para a ampliação das matrículas nesta etapa da Educação Básica. As taxas líquidas apresentadas denunciam a exclusão de uma parcela expressiva da juventude sisaleira, concluindo sobre a necessidade de se criar oportunidades reais de escolarização dessa população, especialmente nos municípios com índices de atendimento críticos. O município de Serrinha apresenta uma particularidade estatística: uma taxa bruta de atendimento no Ensino Médio de

112,2%. Esse índice, superior a 100%, sugere considerar o papel desse município como polo educacional da região, atraindo estudantes de municípios vizinhos e absorvendo uma demanda que excede sua própria população na faixa de 15 a 17 anos. Todavia, quando se observa a Taxa Líquida (72,4%), percebe-se que a universalização para os residentes ainda é um desafio, indicando que a concentração de matrículas não garante, por si só, a inclusão de todos os jovens serrinhenses na etapa adequada.

Assim, garantir o acesso é apenas o primeiro passo de um desafio estrutural mais profundo. É imprescindível que novas investigações estudem as condições de permanência, analisando desde a precariedade da infraestrutura escolar e a escassez de recursos pedagógicos até os impactos das recentes mudanças curriculares. Torna-se imperativo questionar em que medida a implementação do "Novo Ensino Médio", a partir de 2016, tem contribuído para o esvaziamento das escolas ou para a precarização da formação oferecida a esses jovens, cujos desdobramentos exigem correções nas políticas de atendimento territorial.

3.2 ONDE SE LOCALIZA A POPULAÇÃO DE 15 A 17 ANOS NO TERRITÓRIO DO SISAL EM TERMOS DE FREQUÊNCIA À ESCOLA?

Para compreender a eficácia das políticas de atendimento no Território do Sisal é fundamental mapear a localização da população de 15 a 17 anos dentro do sistema educacional. A análise a seguir detalha como esse contingente se distribui entre as diferentes etapas e modalidades em 2023, identificando não só o alcance do acesso, mas, sobretudo, a qualidade do fluxo escolar e os pontos de retenção que ainda persistem nos municípios da região.

Tabela 4 — Percentual das matrículas dos jovens de 15 a 17 anos, conforme etapa da Educação Básica e modalidade da educação nos municípios do Território do Sisal - 2023

Municípios	Educação Fundamental	Ensino Médio	EJA	Sem matrícula
Araci	34,0	39,4	5,3	21,3
Barrocas	27,8	56,2	5,2	10,7
Biritinga	43,5	36,6	7,5	12,5
Candeal	28,9	53,4	5,9	11,8
Cansanção	36,6	42,4	5,5	15,5
C.do Coité	16,5	45,2	6,2	10,1
Ichu	20,0	73,0	0,4	6,7
Itiúba	26,8	42,1	9,2	21,9
Lamarão	33,8	48,2	0,2	17,8
Monte Santo	33,3	51,9	2,2	12,7
Nordestina	17,4	40,1	0,7	41,8
Queimadas	23,5	45,8	17,7	12,9
Quijingue	34,2	47,0	3,1	15,7
Retirolândia	13,6	60,6	16,2	9,6
Santaluz	17,2	63,4	8,8	10,6
São Domingos	18,8	67,5	13,3	0,5
Serrinha	30,5	72,4	9,3	12,2
Teofilândia	34,3	41,6	7,5	16,6
Tucano	29,9	53,8	6,5	9,8
Valente	16,4	72,7	9.8	1,0

Fontes: IBGE – Censo Demográfico. INEP – Sinopse Estatística da Educação Básica (2023). Elaboração: FEEBA- Observatório de Indicadores Educacionais.

Verificam-se percentuais importantes de alunos dessa faixa etária no Ensino Fundamental em quase todos os municípios. Por outro lado, registra-se um contingente expressivo de jovens nessa faixa etária sem matrícula, o que demanda ações do setor educação dos municípios na busca desses jovens.

3.3 O ATENDIMENTO AO ENSINO MÉDIO CONFORME A LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Considera-se relevante averiguar a oferta de oportunidades no Ensino Médio na região por localização, pois muitos municípios do território possuem proporção considerável da população residindo em áreas rurais. Há uma tendência em ofertar as matrículas do Ensino Médio nas áreas urbanas, o que tem criado problemas aos alunos para a adaptação ao ambiente urbano (Pereira; Castro, 2021). Prevalece na organização da rede uma lógica de concentração da oferta que desconsidera a territorialidade dos sujeitos e suas condições concretas de vida. Essa configuração tem implicações profundas sobre o direito à educação. A dependência do transporte escolar, frequentemente apontada como solução, pode revelar-se, na prática, como onerosa e limitada, tanto do ponto de vista financeiro para os entes públicos quanto em sua efetividade cotidiana. O diagnóstico da educação na Bahia produzido no âmbito do FEEBA indica que o deslocamento diário expõe os estudantes a trajetos longos, desconfortáveis e, por vezes, inseguros, além de chamar atenção para condicionantes climáticos e estruturais das estradas. Em muitos casos, tal realidade produz exaustão física e emocional, impactando o rendimento escolar e contribuindo, em alguns casos, com a evasão.

Soma-se a isso uma dimensão menos visível, porém igualmente relevante: a desconexão dos estudantes do campo, ao serem inseridos em ambientes urbanos, com dinâmicas, tempos e referências distintas de seus contextos de origem. Nesse sentido, essa concentração da oferta nas zonas urbanas não só é um desafio para o acesso e permanência dos estudantes, como produz ciclos de retenção, distorção idade-série, além de tensionar a construção de uma educação contextualizada e significativa que dialogue com as identidades, saberes e modos de vida dos jovens do campo.

Tabela 5 — Matrículas no Ensino Médio nos municípios do Território do Sisal, por localização (áreas urbanas e áreas rurais) - 2023

Municípios	Total	Zona Urbana	Zona Rural
Araci	1 533	1 409	124
Barrocas	513	513	-
Biritinga	436	436	-
Candeal	218	218’	-
Cansanção	1 148	1 054	94
Conceição do Coité	2 340	1 617	723
Ichu	262	262	-
Itiúba	1 216	1 022	194
Lamarão	319	235	84
Monte Santo	1 819	1 307	504
Nordestina	523	523	-
Queimadas	785	785	-
Quijingue	882	496	386
Retirolândia	464	433	31
Santaluz	1 632	1 489	143
São Domingos	337	337	-
Serrinha	3 918	3 620	298
Teofilândia	676	676	-
Tucano	1 664	1 361	303
Valente	965	824	141

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (2023). Elaboração: Observatório de Indicadores Educacionais do FEEBA.

Vê-se a concentração das matrículas nas áreas urbanas, mesmo em municípios com significativa população rural. Em muitos municípios, não há oferta de Ensino Médio na Zona Rural, obrigando o deslocamento dos estudantes para as sedes urbanas. Ainda que alguns apresentem uma distribuição mais equilibrada, a predominância urbana permanece como padrão. Mesmo municípios com maior volume de matrículas, a oferta rural é residual quando comparada ao total, reforçando uma lógica de organização de rede que desconsidera a territorialidade dos sujeitos. Tal cenário reforça a necessidade de políticas que considerem as

especificidades territoriais e que promovam uma maior equidade no acesso às oportunidades educacionais. Os sistemas de ensino necessitam envidar esforços para ofertar essa etapa da Educação Básica em estabelecimentos próximos às regiões onde os estudantes habitam.

4 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO ENTRE A NORMA E O TERRITÓRIO: DILEMAS DA IMPLEMENTAÇÃO

As recentes reformulações no Ensino Médio brasileiro, consolidadas pela Lei nº 14.945/2024, emergem como uma tentativa institucional de responder às severas críticas direcionadas ao modelo anterior, a Lei nº 13.415/2017. Mais do que um ajuste técnico, as alterações introduzidas pela nova legislação reabrem o debate sobre o equilíbrio entre a Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos, pondo em xeque a capacidade do Estado de mitigar as desigualdades entre as diferentes redes de ensino e de ampliar a qualidade da formação oferecida. No entanto, as análises sobre a repercussão deste ajuste recente ainda apresentam pouca densidade teórica, visto que o processo de implementação é incipiente. Apesar disso, já é possível identificar pontos de tensão fundamentais.

Nesse cenário, o posicionamento da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) caracteriza-se por uma crítica que reconhece avanços pontuais, mas reafirma a insuficiência da reforma para garantir uma educação pública de qualidade e igualitária (CNTE, 2024). A entidade compreende a nova legislação como um paliativo que ameniza os danos causados pela reforma de 2017, embora destaque que o texto final ficou aquém das reais necessidades da classe trabalhadora e das contribuições colhidas na consulta pública do ano anterior. Silva e Santos (2026, p. 12) corroboram com essa leitura, indicando que:

> As transformações promovidas nas diretrizes do Ensino Médio brasileiro, a partir da promulgação da Lei n.º 13.415/2017 e, posteriormente, com a Lei n.º 14.945/2024, revelam um processo contínuo de reconfiguração curricular que, embora mascarado por um discurso de modernização e inovação, carrega em si elementos responsáveis por fragilizar os fundamentos históricos da educação pública nacional.

Ao analisar os supostos avanços que a Lei n.º 14.945/2024 possa ter representado, é imperativo observar o quadro mais amplo das perdas ocorridas na última década. Nesse contexto, o que se convencionou chamar de ganho deve ser lido apenas como uma mitigação do retrocesso. Um exemplo dessa dinâmica é a recuperação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, vitória celebrada, por devolver parte do espaço curricular subtraído pela reforma anterior. Com essa alteração, as disciplinas obrigatórias, como Português, Matemática, História e Biologia, recuperam espaço diante do cenário anterior, que gerava intensas críticas sobre a fragilização de conteúdos essenciais. Sob a nova regra, os Itinerários Formativos passam a ocupar o tempo restante de 600 horas, totalizando as 3.000 horas do ciclo médio. Compreende-se que essa mudança ajuda a frear o esvaziamento de componentes humanísticos e científicos, além de permitir a regulamentação dos itinerários para evitar a oferta de temas desconexos da formação escolar.

Entretanto, embora essa nova configuração busque conciliar a base comum com o desejo de aprofundamento acadêmico, permanecem questionamentos sobre a viabilidade de uma oferta equânime. Em regiões com infraestrutura limitada, a promessa de “escolha” do estudante corre o risco de ser sufocada pela escassez de opções de itinerários. Diante disso, torna-se fundamental que a parte diversificada do currículo seja apropriada como um espaço de contextualização pedagógica. No Território do Sisal, por exemplo, o campo das Ciências Naturais poderia abrigar projetos que investigassem a biologia do semiárido, a adaptação das espécies à escassez hídrica e os processos de extração sustentável do sisal, articulando conteúdos de Biologia, Química e Geografia com as práticas locais. Tais iniciativas tornariam o currículo mais significativo ao conectar o saber científico à realidade vivida. Já em relação aos itinerários de Ciências Humanas, estes poderiam ser o espaço privilegiado para o estudo da cultura sisaleira, do associativismo e da economia solidária, pilares da resistência local. Projetos que investiguem as cooperativas e as dinâmicas produtivas da região não seriam apenas “conteúdos”, mas instrumentos de formação crítica e de fortalecimento da identidade territorial.

Contudo, ao confrontar esse desenho normativo com os dados empíricos apresentados na seção anterior, observa-se um descompasso significativo entre a proposta de flexibilização e as condições concretas de sua implementação no Sisal. A concentração da oferta de Ensino Médio em Zonas Urbanas, acompanhada da baixa ou inexistente presença em áreas rurais, evidencia que a ampliação das oportunidades formativas não se efetiva de maneira equitativa. A noção de escolha converte-se em uma “escolha condicionada” pela disponibilidade local.

Apesar dos ajustes da Lei nº 14.945/2024, persiste o receio de que o modelo aprofunde a desigualdade educacional, uma vez que a carência de infraestrutura e de pessoal nas escolas públicas do interior baiano dificulta a oferta de opções comparáveis às das instituições de outros contextos. Esse cenário abre margem para o risco de “escolhas compulsórias”.

Outro elemento de alta complexidade reside na implementação dos itinerários formativos, cujas opções reais de escolha são frequentemente inviabilizadas pela carência de docentes em áreas específicas e pelas limitações estruturais das escolas. Conforme apontado nos Anais do II Colóquio da Rede Nacional Empesquisa (2024), pesquisadores como Corrêa, Souza e Perboni denunciam o fenômeno do “improviso docente”, no qual professores são compelidos a assumir componentes curriculares alheios à sua formação original. No mesmo documento, Silva e Saraiva (2024) discutem como esse cenário acirra a precarização do trabalho, inserindo o Brasil em um contexto mais amplo de reformas educacionais de viés neoliberal que atravessam a América Latina na última década.

Embora a legislação mais recente (Lei nº 14.945/2024) busque mitigar tais danos, a base operacional das redes de ensino ainda carece de políticas robustas de valorização e formação. Sem os incentivos, os professores encontram-se sobrecarregados diante de novas metodologias e arranjos curriculares para os quais não houve preparação prévia. No Território do Sisal, essas desigualdades assumem contornos ainda mais dramáticos: a histórica negligência com a educação do campo inviabiliza a materialização de itinerários que de fato façam sentido para a comunidade, tornando a promessa de “personalização” das trajetórias uma barreira geográfica intransponível.

Nesse cenário, a concentração nas sedes urbanas força os estudantes rurais a aceitarem itinerários impostos pela logística da rede, e não por suas vocações. Essa “escolha compulsória” não é uma exclusividade baiana; estudos de Loreto, Rei e Stampini (Empesquisa, 2024) em Minas Gerais revelam que a desconexão entre a política e a realidade rural amplia o isolamento da juventude por meio de um discurso voltado aos interesses do mercado urbano. Tal lógica empresarial, frequentemente travestida de “protagonismo juvenil”, “empreendedorismo” ou “projeto de vida”, transfere para o indivíduo a responsabilidade por sua trajetória. Ignora-se que, no Território do Sisal, por exemplo, o futuro de um jovem camponês está intrinsecamente ligado às condições materiais de existência e ao acesso a políticas públicas de permanência.

Ao converter o direito à educação em uma oferta de competências genéricas, o currículo se distancia das lutas sociais e das potencialidades locais, como o cooperativismo e a convivência com o semiárido. O “deserto” de opções de itinerários no interior do território não é um erro de planejamento isolado, mas o resultado de um modelo que privilegia a eficiência métrica em detrimento da equidade territorial. Sem investimentos que garantam laboratórios, transporte e a fixação de licenciados nas áreas de Ciências Naturais e Humanas, a reforma tende a aprofundar o abismo entre a norma e o chão da escola, reproduzindo mecanismos de seletividade que restringem o horizonte das juventudes rurais.

A sistematização dos dados estatísticos, quando confrontada com a realidade empírica do território, revela que a implementação da reforma do Ensino Médio não ocorre em um vácuo social, mas sobrepõe-se a desigualdades estruturais que comprometem a eficácia da Meta 3 do PNE. Ao correlacionar o déficit de atendimento líquido apresentado na Tabela 1 com as condições de oferta da Tabela 3, percebe-se que a fragilidade dos indicadores é o reflexo direto de um modelo que ignora a geografia. Um exemplo contundente dessa dinâmica é o caso de Serrinha, cuja taxa bruta superior a 100% pode estar mascarando uma polarização urbana e o deslocamento forçado de estudantes do campo. Esse fenômeno confirma a tese do isolamento da juventude rural, evidenciando que a concentração de matrículas nas sedes municipais não significa democratização,

mas a ausência de opções nas comunidades de origem, penalizando o estudante com o desgaste do transporte e o distanciamento de sua identidade territorial.

Ademais, a defasagem nos índices de atendimento encontra sua causa direta na precarização do trabalho docente e no fenômeno do improviso, conforme a rede Empesquisa (2024). No contexto do Sisal, a carência de professores licenciados em áreas específicas de Ciências Naturais e Humanas torna a flexibilização curricular uma promessa retórica, uma vez que os itinerários formativos acabam condicionados à disponibilidade limitada da rede e não às vocações dos alunos. Essa escolha compulsória se encontra com a barreira da infraestrutura, na qual a falta de laboratórios e de pessoal qualificado reduz a personalização das trajetórias a uma ficção burocrática. Assim, a reforma falha no desafio da atratividade, pois a escola deixa de dialogar com as potencialidades produtivas locais e com os projetos de vida dos sujeitos.

Em última análise, a relação entre as tabelas e a análise qualitativa demonstra um descompasso ético entre a eficiência métrica buscada pelo Estado e a necessidade de uma educação emancipatória. Enquanto o sistema foca o cumprimento formal de metas, a lógica empresarial e mercantilista da reforma sufoca o repertório contextualizado do território, ignorando pilares como o associativismo e a convivência com o semiárido. O deserto de opções de itinerários no interior do Sisal não é, portanto, um erro de planejamento isolado, mas o resultado de um modelo de ensino que privilegia a reprodução de desigualdades. Sem investimentos robustos em infraestrutura e na fixação de profissionais, a política educacional tende a converter o Ensino Médio em um mecanismo de seletividade que mantém o jovem do campo em uma posição de subalternidade perante o mercado urbano e a estrutura social vigente.

No caso do Território do Sisal, essas limitações estruturais se articulam diretamente com a organização da oferta, reforçando que a ampliação do tempo integral e a diversificação curricular só serão efetivas se acompanhadas de políticas que garantam condições materiais de acesso, permanência e pertencimento dos estudantes. Assim, a efetivação de um currículo significativo no Ensino Médio passa, também, pela articulação entre conhecimento escolar e território, transformando a base diversificada e os itinerários em espaços de produção de

sentido, nos quais os estudantes possam reconhecer suas realidades, projetar seus futuros e atuar de forma crítica e qualificada nos seus contextos sociais. Silva e Santos (2026, p. 13) afirmam:

> É necessário que as reformas curriculares não sejam apenas revisões legislativas, mas, sobretudo, a valorização do fazer pedagógico, da tradição educacional e da participação democrática. É preciso que a escola de fato assuma o seu papel como espaço de formação crítica, comprometida com a transformação social, a justiça e a igualdade de oportunidades.

Urge, então, a necessidade de aplicar estratégias que melhorem o desenvolvimento da educação no Ensino Médio, não apenas no Território do Sisal, mas em todo o estado. Nesse sentido, é possível focar em três pilares: permanência do aluno, qualidade pedagógica e expansão do tempo integral. Todavia, no contexto do Território do Sisal, tais pilares precisam ser compreendidos a partir de uma perspectiva territorializada, que reconheça e incorpore as vocações culturais, sociais, culturais e políticas dos municípios, como elementos estruturantes das propostas pedagógicas. Para o primeiro aspecto, é importante a implementação de ferramentas de gestão para acompanhar de forma efetiva a frequência do aluno. Além dos programas de financiamento, ter na busca ativa um aliado fundamental de aproximação da escola com a família. Nesse sentido, a permanência também se fortalece quando a escola se reconhece como parte do território, dialogando com as comunidades e valorizando saberes locais, o que constitui o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Para o segundo pilar, é necessária formação continuada para educadores, que deve incluir a compreensão das especificidades do semiárido e das dinâmicas produtivas locais, possibilitando a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, que articulam conhecimentos científicos e saberes locais. E, finalmente, para o terceiro pilar estratégico, ofertar uma educação profissional que ofereça cursos técnicos integrados para tornar o currículo mais atrativo e ampliado. Essa articulação com o mundo do trabalho não pode se restringir a uma lógica externa ou urbanocêntrica, devendo considerar o potencial produtivo do território, como a cadeia do sisal, as experiências de cooperativismo e as iniciativas de desenvolvimento local sustentável, de modo que o projeto de vida dos estudantes

possa integrar aspirações com profissões contemporâneas, com a identidade local e as possibilidades concretas de inserção social, cultural e econômica no próprio território. Entretanto, para que tais estratégias sejam efetivas no contexto dos municípios que integram o Território do Sisal, é fundamental que o projeto de vida seja ressignificado a partir de uma perspectiva territorializada, incorporando as dimensões culturais, econômicas e sociais locais, de modo a articular formação escolar, trabalho e identidade. Sem essa integração, corre-se o risco de reproduzir uma política educacional que, embora inovadora na sua formulação, mostra-se limitada em sua capacidade de promover equidade e justiça social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo, buscou-se analisar as implicações da nova arquitetura curricular do Ensino Médio no Território do Sisal, tomando como referência os indicadores educacionais relativos à população de 15 a 17 anos, bem como as transformações recentes decorrentes das reformas desta etapa da Educação Básica no Brasil. Partiu-se da problematização acerca da capacidade atual da organização do Ensino Médio em dialogar com as especificidades territoriais e garantir o direito à educação com qualidade, acesso e permanência aos jovens do território. Os dados mostram que, embora tenha havido avanços no atendimento escolar dessa faixa etária entre os anos de 2015 e 2023, a universalização do acesso não foi alcançada, permanecendo um contingente significativo de jovens fora da escola. Além disso, observa-se que uma parcela expressiva dos estudantes se encontra em distorção idade-série, ainda vinculados ao Ensino Fundamental, o que compromete a efetividade da trajetória escolar. No âmbito do Ensino Médio, as taxas líquidas de matrículas permanecem aquém do esperado, revelando desigualdades entre os municípios do território e indicando a necessidade de ampliação da oferta e de estratégias que promovam a permanência e o êxito dos estudantes.

Destaca-se, dessa forma, a relevância dos programas Bolsa Presença e Pé de Meia, adotados pelos entes públicos, no contexto dos jovens, que articulam dimensões intraescolares e extraescolares. No entanto, a análise indica que, embora programas como esses desempenhem papel relevante na mitigação de

fatores socioeconômicos associados à evasão, sua efetividade encontra limites quando não articula mudanças estruturais na organização da oferta educacional e nas condições concretas de permanência dos estudantes. Outro aspecto relevante, que os dados revelam, diz respeito à distribuição da oferta educacional, marcada pela concentração de matrículas nas áreas urbanas, o que impõe desafios adicionais aos estudantes residentes em Zonas Rurais, especialmente no que se refere ao deslocamento, adaptação e continuidade dos estudos. Tal cenário reforça a necessidade de atenção do poder público, em regime de colaboração e políticas intersetoriais, que considerem as especificidades territoriais e promovam uma maior equidade no acesso às oportunidades educacionais.

No que tange às reformas recentes do Ensino Médio com o ajuste promovido pela legislação, o tempo e o recorte do estudo não permitem análises conclusivas. Entretanto, a análise das condições concretas do território indica que a implementação dessas mudanças tende a reproduzir assimetrias já existentes, especialmente em contextos em que há limitação de infraestrutura, de pessoal e de capilaridade da rede. Permite-se inferir também que os desafios do Ensino Médio no Território do Sisal não se restringem à dimensão educacional, estando fortemente imbricados em questões socioeconômicas mais amplas, que influenciam o acesso, a permanência e o desempenho dos estudantes. A necessidade de inserção precoce no mundo do trabalho, as condições de vulnerabilidade social e as limitações estruturais das escolas constituem elementos que tensionam a efetivação do direito à educação, exigindo respostas articuladas entre diferentes políticas públicas. Nesse contexto, a noção de “projeto de vida”, central no desenho curricular do Ensino Médio, evidencia limites concretos quando desvinculada das realidades territoriais, sendo frequentemente reduzida a uma abordagem abstrata. Torna-se, portanto, necessário ressignificá-la por meio de práticas pedagógicas contextualizadas, com projetos interdisciplinares que articulem, por exemplo, o estudado na cadeia produtiva do Sisal, da agricultura familiar e das experiências de economia solidária às possibilidades de formação e inserção dos estudantes.

Destacam-se a evidência de desigualdades e assimetrias intraestaduais e a importância de se pensar o Ensino Médio a partir das realidades territoriais,

superando abordagens descontextualizadas. Aponta-se assim no estudo para a necessidade de fortalecimento de políticas que articulem a expansão da oferta, com permanência, melhorias nas condições de ensino, valorização dos profissionais e a construção de propostas pedagógicas que dialoguem com os interesses da juventude e as vocações dos territórios e municípios. Nessa direção, torna-se fundamental avançar na construção de uma educação que integre formação geral, educação profissional e saberes locais, considerando, no caso desse território, o potencial da sua cultura, da agricultura familiar, da economia solidária, das experiências de associativismo como elementos estruturantes de projetos pedagógicos mais contextualizados e significativos.

Por fim, os achados contidos no estudo reafirmam a necessidade de consolidação de um Ensino Médio que assegure o direito à educação com qualidade socialmente referenciada, o que exige não apenas ajustes normativos, mas o compromisso político com a redução das desigualdades, bem como com a construção de uma escola que seja significativa para a juventude do território. Isso implica reconhecer que a efetivação desse direito passa pela articulação entre políticas educacionais e de estratégias de desenvolvimento territorial, de modo que articule um processo formativo dos estudantes que considere e valorize suas origens, fortaleça suas identidades e amplie suas possibilidades de inserção social no território.

REFERÊNCIAS

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. **Relatório Executivo**: Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (PEE 2025). Salvador: SEC, 2024. Disponível em: https://www.ba.gov.br/educacao/sites/site-sec/files/2026-03/RELAT%C3%93RIO%20EXECUTIVO%20PEE%202025.pdf. Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 out. 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, ampliando a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer diretrizes para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Acesso em: 25 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 22 jul. 2025.

CASTRO, R. M. de; GARROSSINO, Silvia R. B. O Ensino Médio no Brasil: trajetória e perspectivas de uma organização politécnica entre educação e trabalho. **ORG. & DEMO**, Marília, v. 11, n. 1, p. 91-102, jan./jun. 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (Brasil). **CNTE reafirma luta pela revogação do "Novo" Ensino Médio após sanção da Lei 14.945/24**. Brasília: CNTE, 2024. Disponível em: https://cnte.org.br/noticias/lei-14-945-nova-reforma-do-ensino-medio-e-sancionada-sem-garantir-qualidade-e-eq-ea97. Acesso em: 25 abr. 2024.

CORRÊA, A.; SOUZA, J.; PERBONI, E. O improviso docente e a fragmentação curricular no Novo Ensino Médio. *In*: FERREIRA, E. B. *et al.* (Orgs.). **Anais do II Colóquio da Rede Nacional EMpesquisa: pesquisas sobre o Ensino Médio**. Itapiranga: Schreiben, 2024.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi; PEREIRA, Júlia dos Santos; SILVA, Monica Ribeiro da (Orgs.). **Anais do II Colóquio da Rede Nacional EMpesquisa**: pesquisas sobre o Ensino Médio. Itapiranga: Schreiben, 2024. 253 p. DOI: https://doi.org/10.29327/5413873.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação** – 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSKI, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, v. 6, 2016. DOI: https://doi.org/10.15628/holos.2016.4983.

LORETO, M.; REI, F.; STAMPINI, A. Juventude rural e o Novo Ensino Médio em Minas Gerais: entre o mercado e o isolamento. *In*: FERREIRA, E. B. *et al*. (Orgs.). **Anais do II Colóquio da Rede Nacional EMpesquisa**: pesquisas sobre o Ensino Médio. Itapiranga: Schreiben, 2024.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – Ipea, 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/11000. Acesso em: 25 abr. 2026.

SANTOS, Robson dos; MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. Diferenças de rendimento e fluxo entre os tipos de oferta do ensino Médio: Uma análise exploratória. **Cadernos de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília: INEP, v. 3, 2019.

SANTOS, Robson dos. O Ensino Médio noturno e o acesso a educação básica: uma análise a partir do PNE. In: **Cadernos de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília: INEP, v. 5, 2021.

SILVA, Maria Aparecida da; SANTOS, João Carlos dos. Reflexões sobre as modificações curriculares no Ensino Médio do Espírito Santo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 19, n. 38, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/22793/17715. Acesso em: 25 abr. 2026.

IX

QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E CONDIÇÕES DO ENSINO NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA

Luzinete Barbosa Lyrio[1]
Cássia da Silva Lima [2]

1 INTRODUÇÃO

O Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA) desenvolveu um estudo através do seu Observatório de Indicadores visando a construir um diagnóstico educacional do Território do Sisal/Bahia numa iniciativa experimental de avaliar as políticas implementadas pelos planos educacionais dos seus municípios a partir de 2015 e com o fito de auxiliar os educadores e técnicos da região na elaboração de novos planos. E seguiu basicamente a metodologia do monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e informações sistematizadas pelo Censo Escolar, também do Inep.

Este artigo tem como objetivo analisar os indicadores sobre a qualidade do ensino, e das condições do ensino, nesses municípios utilizados pelo Observatório, focalizando os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Verificar a avaliação da qualidade do ensino e as condições da sua oferta é essencial, pois permite identificar pontos fortes e fracos do sistema de ensino, revelando: níveis de

1 Doutora em Desenvolvimento Regional e Urbano pela UNIFACS. Professora Aposentada da Rede Estadual de Educação da Bahia. Assessora da Corregedoria do Tribunal de Contas do Estado da Bahia. E-mail: luzinetelyrio@gmail.com.
2Graduação em Pedagogia pela UNEB. Coordenadora pedagógica na Rede de Ensino do Município de Serrinha/BA. E-mail: cassia.slima9@yahoo.com.br

aprendizagem dos estudantes, desigualdades nas redes e nos territórios; deficiências na infraestrutura, formação docente e gestão escolar.

Quanto à metodologia, o trabalho do Observatório optou por uma abordagem exploratória, descritiva e qualitativa, adequada ao objetivo de refletir e analisar os dados educacionais ao longo do tempo. Os indicadores foram resultantes da apuração das informações estatísticas publicadas pelo Inep e pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Nesse sentido, incluem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Bahia (Ideba) do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (Sabe), que fornecem informações relevantes sobre o desempenho educacional dos estudantes no ensino fundamental e médio. Neste artigo focalizaremos os resultados dessas medidas no ensino fundamental.

Para as informações que denotam as condições da oferta de ensino e que impactam o processo de ensino nas escolas e, consequentemente os níveis de aprendizagem dos alunos, foram utilizadas pelos microdados do Censo Escolar, que mostram a situação da infraestrutura das escolas até em nível dos municípios. O recorte temporal adotado na maioria dos indicadores corresponde aos anos de 2015 a 2023, uma vez que o estudo realizado tinha como foco a avaliação do alcance das metas dos planos municipais de educação nessa região elaborados e aprovados em 2015.

Este artigo, além desta introdução, desenvolve uma seção sobre a forma como a qualidade educacional é tratada nos principais dispositivos legais que regem a educação brasileira, seguindo-se outra seção que reúne algumas posições teóricas de autores que se dedicam a este campo. Seguem-se as seções que analisam os resultados do levantamento dos dados sobre os municípios, concluindo com as considerações finais.

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA À LUZ DOS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Na Constituição Federal de 1988 (CF), o art. 206 estabelece como um dos princípios do ensino a garantia de padrão de qualidade, além da igualdade de

condições de acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/96, estabelece, em seu art. 4º, inciso I, que a educação básica é obrigatória e gratuita para crianças e adolescentes com idade entre 4 (quatro) e 17 (dezessete) anos.

A qualidade do ensino é tratada em diversos dispositivos da LDBEN: O art. 3º, entre os princípios do ensino, destaca no inciso IX a garantia de padrão de qualidade. O art. 4º, que trata das obrigações do Estado, reforça no inciso IX a necessidade de padrões mínimos de qualidade, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Já o art. 5º, que aborda o acesso à educação básica obrigatória como direito público subjetivo, ressalta no inciso V a garantia dos pais, responsáveis e estudantes do acesso aos resultados das avaliações de qualidade e de rendimento escolar. O art. 9º atribui à União, no inciso VI, a incumbência de assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar nos ensinos fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, com o objetivo de definir prioridades e promover a melhoria da qualidade da educação.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, ao definir 20 metas e um conjunto de estratégias, estabelece dentre as suas diretrizes a elevação da qualidade do ensino em todos os níveis.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por sua vez, tem aprovado uma série de resoluções estabelecendo diretrizes curriculares com o objetivo de promover uma educação de qualidade para os estudantes, destacando-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil/CNE/CEB, 2010). No rol desses documentos normativos, consta a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017/2018) como mais um documento voltado a orientações para a elaboração das propostas curriculares das escolas visando à melhoria do processo de ensino.

3 A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SEGUNDO O PENSAMENTO DE ALGUNS AUTORES

Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), a qualidade da educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e muito menos sem tais insumos.

A qualidade da educação para Dourado e Oliveira (2009) não pode ser reduzida a médias numéricas ou a um único aspecto em um momento específico. Trata-se de um processo amplo, dinâmico e complexo, que envolve diversos valores, como credibilidade e possibilidade de comparação. Assim, reforça-se que o conceito de qualidade educacional é multifacetado e carrega múltiplos significados. Sua definição e compreensão teórica, bem como a análise da realidade escolar, exigem a consideração de fatores externos à escola, que também influenciam e atravessam essa discussão.

Para Gadotti (2010, p. 2), qualidade é:

> a *categoria central* deste novo paradigma de educação sustentável, na visão das Nações Unidas. Mas ela não está separada da quantidade. Até agora, entre nós, só tivemos, de fato, uma educação de qualidade para poucos. Precisamos construir uma 'nova qualidade', como dizia Paulo Freire, que consiga acolher a todos e a todas.

O autor ainda assevera que:

> […] qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Nesta senda, independente de um aprofundamento conceitual necessário sobre o fenômeno da qualidade da educação, a política educacional vigente no país faz uso de alguns indicadores de qualidade, por compreender que eles são

instrumentos de medida utilizados para avaliar, monitorar e interpretar esse fenômeno. Dessa maneira, traduzem informações complexas em dados quantitativos que pretendem ajudar a analisar o desempenho dos estudantes e, assim, a qualidade da educação ministrada.

4 O IDEB NO TERRITÓRIO DO SISAL

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é estruturado a partir da comparação entre metas projetadas e resultados alcançados. As metas projetadas correspondem aos índices previamente definidos pelo Ministério da Educação (MEC) para cada ente federado, chegando a resultados aferidos até no nível das escolas.

Os resultados alcançados referem-se aos valores efetivamente obtidos em cada edição do Ideb, calculados com base no desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos indicadores de fluxo escolar. A confrontação entre os índices projetados e alcançados permite avaliar o grau de cumprimento das metas educacionais estabelecidas no âmbito da política nacional de avaliação da educação básica, instituída no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), criado através do Decreto 6.094, de abril de 2007.

A análise inicia-se com os dados referentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de referência do estudo.

Quadro 1 — Ideb do Ensino Fundamental, Anos Iniciais - 2015, 2021 e 2023 - dos municípios do Território do Sisal

Municípios	Projetado 2015	Alcançado 2015	Projetado 2021	Alcançado 2021	Alcançado 2023[3]
Araci	4,0	3,6	4.9	4.4	4,4
Barrocas	3.7	4,0	4.6	4.6	5,4
Biritinga	3,6	3,1	4.5	-----	4,2
Candeal	3,5	3,6	4.4	4.4	5,1
Cansanção	3,5	3,5	4.5	4.6	4,4
C. do Coité	4,0	4,0	4.9	4.8	4,4

3 Para o ano de 2023 não foram feitas pelo MEC as projeções dos índices esperados.

Ichu	4,0	4,3	4.9	5.4	5,1
Itiúba	3,7	3,8	4.6	4.4	4,0
Lamarão	3,5	3,2	4.4	4.5	4,0
Monte Santo	4,4	3,6	5.3	4.4	4,0
Queimadas	3,8	3,9	4.7	4.7	5,1
Retirolândia	3,6	4,3	4.6	5.0	4,6
S. Domingos	4,3	4,4	5.2	4.9	4,9
Quijingue	4,4	3,9	5.3	4.7	4,1
Nordestina	4,1	4,2	5.0	------	4,2
Santaluz	3,9	4,5	4.9	5.0	4,9
Serrinha	3,8	3,7	4.8	4.3	4,4
Teofilândia	4,0	4,4	4.9	4.4	4,4
Tucano	4,2	5,0	5.1	4.7	4,7
Valente	4,1	4,9	5.0	4.6	5,1

Fonte: Inep (2024).

O Quadro 1 apresenta a comparação entre os valores projetados e alcançados do Ideb para os municípios selecionados, nos anos de 2015 e 2021, bem como os resultados alcançados em 2023, permitindo observar a evolução dos indicadores ao longo do tempo e o grau de cumprimento das metas estabelecidas do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, nos municípios do Território do Sisal. De modo geral, os dados revelam dificuldades persistentes no cumprimento das metas estabelecidas. Em 2015, parte significativa dos municípios não atingiu as metas projetadas, evidenciando dificuldades iniciais no cumprimento dos índices definidos pelo MEC. Municípios como Araci, Biritinga, Lamarão, Monte Santo, Quijingue e Serrinha apresentaram resultados abaixo do valor projetado. No entanto, outros, como Barrocas, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Queimadas, Retirolândia, São Domingos, Nordestina, Santaluz, Teofilândia, Tucano e Valente, superaram ou igualaram as metas previstas para o período.

Na edição do Ideb seguinte, referente a 2021, nota-se um aumento generalizado das metas projetadas, refletindo a expectativa institucional de crescimento do Ideb. Entretanto, os resultados alcançados em 2021 revelam um cenário heterogêneo. Alguns municípios conseguiram acompanhar essa elevação das metas, como Cansanção, Ichu, Lamarão, Queimadas, Retirolândia e Santaluz, ao passo que outros não atingiram os valores projetados, a exemplo de Araci, Conceição

do Coité, Itiúba, Monte Santo, São Domingos, Quijingue, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente.

Os resultados alcançados em 2023 indicam, em termos gerais, estabilização ou leve melhora dos índices em relação a 2021, embora nem sempre suficientes para atingir as metas anteriormente projetadas. Municípios como Barrocas, Candeal, Ichu, Queimadas e Valente apresentam desempenhos mais elevados, sugerindo maior capacidade de sustentação dos avanços obtidos. Em contrapartida, observa-se que municípios que já apresentavam dificuldades em edições anteriores tendem a manter resultados mais modestos, indicando a persistência de desigualdades educacionais no território analisado.

A análise comparativa entre os valores projetados e alcançados evidencia que o Ideb, enquanto instrumento de indução de políticas públicas, não produz efeitos homogêneos entre os entes federados, reforçando a importância de considerar as condições estruturais, administrativas e pedagógicas locais. A discrepância recorrente entre metas e resultados sugere que, embora o estabelecimento de metas seja relevante para orientar a ação pública, seu cumprimento depende de fatores que extrapolam a simples fixação de objetivos quantitativos. No Quadro 2, são apresentados os resultados do Ensino Fundamental, Anos Finais.

Quadro 2 — Ideb - Ensino Fundamental, Anos Finais - 2015, 2021 e 2023 - dos municípios do Território do Sisal/BA

Municípios	Projetado 2015	Alcançado 2015	Projetado 2021	Alcançado 2021	Alcançado 2023
Araci	3,3	---	4,1	4,1	3,5
Barrocas	3,9	3,0	4,7	---	4,9
Biritinga	3,4	2,7	4,2	---	2,8
Candeal	3,4	3,0	4,3	3,6	3,4
Cansanção	3,5	2,8	4,3	3,5	3,0
C. do Coité	3,7	3,2	4,5	4,6	3,8
Ichu	3,9	4,0	4,7	4,1	4,6
Itiúba	4,2	3,1	5,0	3,2	3,0
Lamarão	3,3	2,8	4,1	4,0	3,2
Monte Santo	4,0	3,2	4,8	---	3,2
Queimadas	3,3	3,1	4,1	---	3,7

Retirolândia	4,2	3,1	5,0	4,4	3,5
S. Domingos	4,5	3,8	5,2	4,5	4,1
Quijingue	3,5	2,8	4,3	3,5	3,1
Nordestina	4,1	3,2	4,9	3,3	3,2
Santaluz	3,8	3,0	4,7	4,1	3,4
Serrinha	3,6	3,1	4,5	3,1	3,5
Teofilândia	3,7	3,2	4,5	---	3,6
Tucano	3,9	3,4	4,7	3,3	3,3
Valente	3,5	3,4	4,3	4,0	3,9

Fonte: Inep (2024).

No Quadro 2, no que se refere a 2015, observa-se que quase todos os municípios apresentaram resultados inferiores às metas projetadas, registrando déficits acentuados em relação às metas. Em relação ao ano de 2021, nota-se que os resultados alcançados mostram valores menores que os projetados, reforçando a existência de entraves estruturais e pedagógicos nesse segmento da educação básica. Em alguns casos, inclusive, os resultados de 2021 situaram-se abaixo dos níveis observados no ano anterior. A ausência de dados de alguns municípios em 2021, como Barrocas, Biritinga, Monte Santo, Queimadas e Teofilândia, limita a análise completa do período, mas não compromete a identificação de uma tendência de baixo cumprimento das metas. Os resultados alcançados em 2023 indicam, em grande parte dos municípios, estagnação ou leve recuperação, embora ainda com patamares inferiores às metas projetadas para 2021.

De forma geral, os dados sugerem que o Ensino Fundamental – Anos Finais constitui um segmento crítico no Território do Sisal, com maiores dificuldades de avanço em comparação aos Anos Iniciais. A discrepância recorrente entre metas projetadas e resultados alcançados reforça a necessidade de políticas educacionais mais focalizadas, que considerem a organização pedagógica das redes e as condições socioeconômicas dos municípios, para além da simples fixação de metas quantitativas.

Os resultados apresentados demonstram o insucesso no indicador de qualidade da educação em quase todos os municípios. E sobre a pertinência do emprego dessa metodologia de avaliação, trazem-se à tona questionamentos acerca dos limites e impactos das avaliações que medem conteúdos apenas de Língua Portuguesa e Matemática, como a prova do SAEB. O autor Victor Paro (2008) defende

que a escola pública deve estar a serviço da formação humana integral e da construção da cidadania crítica, não subordinada unicamente ao cumprimento de metas numéricas. Para Victor Paro (2010), a redução da qualidade da educação a resultados mensuráveis expressa uma concepção instrumental e tecnicista da escola pública, que tende a subordinar o processo pedagógico ao cumprimento de metas, em detrimento da formação humana integral e da efetiva democratização do ensino.

Outros autores mostram os efeitos negativos desse tipo de medição para o sistema educacional. Em diálogo com essa abordagem, Freitas (2012) argumenta que os sistemas de avaliação em larga escala, quando associados a políticas de responsabilização e ranqueamento, contribuem para a intensificação do controle sobre o trabalho docente e para o estreitamento curricular, deslocando o foco da educação de seus fins formativos para o atendimento de indicadores externos. De modo semelhante, Afonso (2009) critica o avanço de uma lógica avaliativa de caráter gerencialista, marcada pela importação de modelos de *accountability*, que tende a fragilizar a dimensão democrática da escola pública e a reforçar desigualdades educacionais, ao desconsiderar as condições sociais e institucionais em que os processos de ensino e aprendizagem se realizam.

A restrição em termos de conteúdos de aprendizagem considerados torna o Ideb uma medida reducionista, pois desconsidera outras dimensões fundamentais da formação integral do estudante, como os conteúdos das outras ciências, o desenvolvimento artístico, científico e ético. Assim, embora seja uma ferramenta útil para o monitoramento de aprendizagens básicas, o Ideb não deve ser tomado como único parâmetro de qualidade educacional, mas, sim, complementado por avaliações mais amplas e qualitativas que contemplem a diversidade das experiências escolares.

As críticas ainda persistem: Ainda que tais avaliações sejam relevantes como instrumentos diagnósticos para a formulação de políticas públicas, elas frequentemente induzem práticas pedagógicas voltadas prioritariamente ao alcance de metas, muitas vezes desvinculadas da realidade concreta das escolas, dos professores e dos alunos. Além disso, a forma como esses indicadores têm sido utilizados reforça uma lógica gerencialista na educação, transformando as escolas em unidades produtivas orientadas para resultados, em vez de espaços de desenvolvimento humano, reflexão crítica e emancipação.

Desse modo, além de sua limitação em avaliar apenas Língua Portuguesa e Matemática, o Ideb também reflete uma concepção de educação voltada para a produtividade e eficiência, aproximando-se de uma lógica de mercado. Diversos autores, como Paro (1999), criticam essa visão por reduzir a função social da escola à preparação de mão de obra para o sistema produtivo, em detrimento da formação integral do sujeito. Segundo Paro (2016), a educação pública deve ser compreendida como um direito e um bem social, não como um instrumento de ajuste econômico. Nessa perspectiva, o uso do Ideb como principal indicador de qualidade reforça uma tendência tecnicista e quantitativa, que privilegia resultados mensuráveis em detrimento da reflexão crítica, da cidadania e do desenvolvimento humano pleno. Essa lógica produtivista, segundo Paro (2010), pode levar à desvalorização do trabalho docente, ao empobrecimento do processo educativo e à invisibilização de fatores estruturais que impactam o desempenho escolar, como a desigualdade social, as deficiências na infraestrutura e a escassez de investimentos públicos.

5 DESEMPENHO EDUCACIONAL A PARTIR DOS RESULTADOS DO IDEBA

Ao lado do Ideb, o estado da Bahia criou um sistema próprio de avaliação educacional denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica da Bahia (Ideba), desenvolvido com o objetivo de acompanhar o desempenho dos estudantes das redes públicas e subsidiar o planejamento das políticas educacionais. Esse sistema é coordenado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC), e avalia as aprendizagens dos estudantes em diferentes etapas da educação básica. No Ensino Fundamental, são avaliados o 2º, o 5º e o 9º anos. Neste artigo, são apresentados os dados referentes ao segundo ano, etapa em que se avalia a aprendizagem relacionada ao processo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Os resultados dessas avaliações são expressos por meio de níveis de proficiência, que representam o grau de domínio demonstrado pelos estudantes em relação às habilidades e competências esperadas para cada área do conhecimento. A proficiência é apresentada tanto em valores numéricos quanto em percentuais de estudantes distribuídos por níveis de desempenho. O Observatório trabalhou com os níveis de desempenho revelados através de números percentuais.

No 2º ano do Ensino Fundamental, as avaliações em Língua Portuguesa e Matemática medem o quanto os estudantes desenvolveram competências essenciais, como a leitura, a escrita, o raciocínio lógico e a resolução de problemas. Os resultados são organizados em níveis — abaixo do básico, básico, adequado e avançado —, que permitem identificar o percentual de alunos em cada faixa de aprendizagem. Dessa forma, esses percentuais que auxiliam professores e gestores a compreender o estágio de desenvolvimento dos alunos, orientar o planejamento pedagógico e propor intervenções que promovam a melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 3 — Percentual dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental conforme habilidade e desempenho em Língua Portuguesa, nos municípios do Território do Sisal/BA, em 2024

Municípios	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
Araci	27	44	24	4
Barrocas	26	47	27	0
Biritinga	27	55	18	0
Candeal	24	20	36	20
Cansanção	40	39	17	4
C. do Coité	32	35	23	9
Ichu	42	29	24	5
Itiúba	49	21	19	11
Lamarão	38	50	13	0
Monte Santo	26	39	27	7
Nordestina	28	32	38	1
Queimadas	20	34	31	15
Quijingue	27	40	27	6
Retirolândia	37	41	19	3
Santaluz	40	39	16	4
S. Domingos	40	33	22	4
Serrinha	35	27	22	16
Teofilândia	36	33	25	6
Tucano	27	37	32	4
Valente	65	17	13	6

Fonte: Secretaria da Educação do Estado da Bahia/Sabe.

O Quadro 3 revela um cenário preocupante para a questão da alfabetização no Território do Sisal. Em praticamente todos os municípios, a maior parte dos estudantes concentra-se nos níveis Abaixo do Básico, indicando que muitos alunos do 2º ano ainda não consolidaram habilidades essenciais de leitura e escrita, esperadas para essa etapa. De forma geral: o nível Básico é predominante na maioria dos municípios; o percentual de estudantes no nível Avançado é baixo ou inexistente em vários casos e há grandes desigualdades entre os municípios. Alguns municípios apresentam altos percentuais de alunos abaixo do nível esperado, o que compromete seriamente o processo de alfabetização: Valente encontra-se em situação acentuada, com 65% dos alunos no nível Abaixo do Básico; Itiúba (49%), Ichu (42%), Cansanção (40%), Santaluz (40%) e São Domingos (40%) também apresentam elevados percentuais no nível Abaixo do Básico. Esses dados indicam risco elevado de fracasso escolar futuro, uma vez que dificuldades iniciais tendem a se agravar ao longo da trajetória escolar.

Em outros municípios como Biritinga (55%), Lamarão (50%), Barrocas (47%) e Retirolândia (41%), observa-se forte concentração no nível Básico, o que sugere que os alunos possuem habilidades iniciais, mas ainda não dominam plenamente a leitura e escrita conforme esperado para o 2º ano, cenário que exige intervenções pedagógicas imediatas, para evitar estagnação da aprendizagem. Por outro lado, em vários municípios (Barrocas, Biritinga, Lamarão) não há alunos no nível Avançado. Mesmo nos municípios com melhores resultados, o percentual de alunos avançados raramente ultrapassa 20%. Isso evidencia que, além de garantir o mínimo, o território carece de mais esforços nesse sentido. O alto percentual de alunos abaixo do esperado no 2º ano compromete diretamente metas como a alfabetização na idade certa.

Os níveis de desempenho dos alunos na disciplina Matemática no 2º ano evidencia que o Território do Sisal ainda enfrenta um cenário de aprendizagens frágeis e desiguais, exigindo políticas públicas consistentes, ações articuladas entre os municípios e um compromisso contínuo com a qualidade da Educação Básica.

Quadro 4 — Percentual dos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental conforme habilidade e desempenho em Matemática, nos municípios do Território do Sisal/BA, em 2024

Municípios	Abaixo	Básico	Adequado	Avançado
Araci	15	57	22	6
Barrocas	13	51	29	8
Biritinga	23	65	13	0
Candeal	16	40	40	4
Cansanção	26	62	13	0
Conceição do Coité	15	51	33	1
Ichu	21	50	26	3
Itiúba	24	47	29	1
Lamarão	20	73	6	0
Monte Santo	15	40	40	4
Nordestina	19	46	35	1
Queimadas	20	42	32	6
Quijingue	14	57	28	2
Retirolândia	31	46	19	3
Santaluz	28	50	20	2
São Domingos	22	53	20	4
Serrinha	17	39	32	12
Teofilândia	32	55	12	1
Tucano	13	43	39	4
Valente	32	52	16	0

Fonte: Secretaria da Educação do Estado da Bahia/SABE.

Os dados do Quadro 4 desvendam que, no conjunto do território, há predominância dos níveis Abaixo e Básico, indicando que a maioria dos estudantes do 2º ano ainda não consolidou plenamente as habilidades matemáticas esperadas para essa etapa escolar. Embora exista um grupo de alunos nos níveis Adequado e Avançado, esses percentuais permanecem limitados, o que evidencia fragilidades no processo de alfabetização matemática.

Alguns municípios se destacam positivamente por apresentarem maiores percentuais nos níveis Adequado e Avançado: Candeal e Monte Santo: 44% dos alunos em níveis satisfatórios (40% Adequado + 4% Avançado), Tucano: 43% em

níveis Adequado e Avançado, Nordestina: 36% no nível Adequado, Serrinha: destaque para o nível Avançado (12%), o maior do território, Queimadas e Conceição do Coité também apresentam percentuais relevantes de alunos com domínio adequado. Esses resultados sugerem práticas pedagógicas mais eficientes no ensino da Matemática ou maior sistematização do acompanhamento das aprendizagens. Por outro lado, alguns municípios apresentam cenários bastante preocupantes: Lamarão: 93% dos alunos concentrados nos níveis Abaixo e Básico, com apenas 6% no nível Adequado, Biritinga e Cansanção: nenhum aluno no nível Avançado e baixos percentuais no nível Adequado, Teofilândia: 87% nos níveis Abaixo e Básico, com apenas 12% no nível Adequado, Valente, apenas 16% no nível Adequado, sem alunos no nível Avançado, Retirolândia e Santaluz também apresentam altos percentuais no nível Abaixo do Básico. Esses dados apontam para dificuldades estruturais e pedagógicas mais acentuadas, exigindo intervenções urgentes.

O nível Básico concentra a maior parte dos estudantes em praticamente todos os municípios, com destaque para: Lamarão (73%), Biritinga (65%), Cansanção (62%) e Teofilândia (55%). Esse cenário indica que muitos alunos possuem apenas habilidades iniciais em Matemática, sem domínio suficiente de conceitos fundamentais como operações básicas, noções de quantidade, resolução de problemas e raciocínio lógico.

De modo geral, o quadro revela que: a alfabetização matemática no Território do Sisal apresenta fragilidades significativas, sobretudo nos municípios com maior concentração de alunos nos níveis Abaixo do Básico e Básico. Existem desigualdades entre os municípios, em termos de desempenho e o baixo percentual de alunos no nível Avançado indica que o território ainda enfrenta dificuldades em promover aprendizagens mais significativas em Matemática desde os anos iniciais.

Os dados reforçam a necessidade de: revisão das práticas pedagógicas em Matemática, priorizando metodologias ativas, resolução de problemas e uso de materiais concretos e lúdicos, a formação continuada específica para professores dos anos iniciais, com foco na alfabetização matemática e acompanhamento sistemático das aprendizagens, com intervenções pedagógicas precoces para os alunos em níveis Abaixo do Básico e Básico.

Desse modo, o Quadro 4 evidencia que, embora existam experiências positivas pontuais, a Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental no Território do Sisal ainda

demanda ações estruturantes, articuladas e contínuas, para assegurar o direito à aprendizagem e evitar a perpetuação das desigualdades educacionais ao longo da trajetória escolar.

Ressalta-se que a opção por analisar exclusivamente os dados do 2º ano do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato de essa etapa corresponder ao momento inicial e estruturante do processo de alfabetização e letramento**,** tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. É no 2º ano que se consolidam as habilidades básicas que sustentam toda a trajetória escolar subsequente, e eventuais fragilidades nesse momento tendem a produzir efeitos cumulativos nos anos posteriores. Além disso, os resultados dessa etapa permitem diagnósticos precoces, possibilitando intervenções pedagógicas mais efetivas e tempestivas por parte das redes de ensino.

É importante frisar que o sistema de avaliação baiano também é alvo de algumas das ponderações críticas feitas por autores sobre o Ideb, as quais foram apresentadas neste artigo. A restrição em termos de conteúdos de aprendizagem caracteriza ser uma medida reducionista, ao desconsiderar outras dimensões essenciais da formação do estudante. Mesmo que seja uma ferramenta importante para se conhecer os níveis de aprendizagens, não deve ser tomada como única forma de medir a qualidade do ensino.

6 ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS QUE PERMITEM A REALIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO COM QUALIDADE

A infraestrutura escolar desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo um dos pilares para garantir a qualidade educacional. As condições adequadas de espaço físico, recursos materiais e equipamentos, além de aspectos como acessibilidade, segurança e ambiente de convivência, são determinantes para a criação de um ambiente propício ao desenvolvimento dos alunos e ao trabalho docente. Esta seção visa a analisar as condições de infraestrutura nas escolas que podem impactar diretamente a qualidade do ensino.

Quadro 5 — Serviços básicos das escolas de Educação Básica nos municípios do Território de Identidade do Sisal - 2023

Municípios	Nº de escolas	Água potável	Energia elétrica	Coleta de lixo	Rede de esgoto	Internet
		%	%	%	%	%
Araci	57	100	100	93	23,8	60,4
Barrocas	31	96,7	100	90,3	25,8	12,9
Biritinga	38	97,4	100	23,7	15,8	84,2
Candeal	10	50,0	100	90,0	30,0	20,0
Cansanção	42	88,1	100	78,8	35,7	50,0
C. do Coité	96	96,9	99,0	99,0	35,4	45,8
Ichu	9	88,9	100	100	0,0	88,9
Itiúba	64	89,1	98,4	68,7	25,0	25,0
Lamarão	17	88,2	100	76,5	29,4	35,3
Monte Santo	77	97,4	100	68,8	6,5	23,4
Nordestina	11	90,9	100	100	0,0	45,4
Queimadas	27	96,3	100	92,6	55,5	44,4
Quijingue	52	100	100	98,1	5,8	88,5
Retirolândia	15	100	100	100	13,3	53,3
Santaluz	43	95,3	100	93,0	44,2	23,3
São Domingos	12	100	100	91,4	75,0	41,7
Serrinha	108	96,3	100	85,2	55,6	21,3
Teofilândia	29	93,1	96,5	100	37,9	34,5
Tucano	62	96,8	100	82,3	62,9	62,9
Valente	38	92,1	100	97,4	52,6	36,8

Fonte: Inep-Microdados do Educacenso (2023). Sistematização dos dados feita na SEC/BA/SGINF. Elaboração do quadro feita pelos autores.

O Quadro 5 apresenta uma análise detalhada das condições de infraestrutura das escolas nos municípios avaliados, evidenciando disparidades significativas entre eles. A partir dos dados, é possível perceber que, enquanto algumas localidades apresentam percentuais adequados em diversos aspectos essenciais, como abastecimento de água, energia elétrica e coleta de lixo, outros enfrentam sérias dificuldades que comprometem diretamente a qualidade do ambiente escolar.

Destacam-se, por exemplo, os baixos índices de abastecimento de água no município de Candeal, onde apenas 50% das escolas contam com esse serviço, além da preocupante ausência de rede de esgoto em várias localidades, como Ichu e

Nordestina. Outro ponto crítico refere-se à escassez de serviços de internet, especialmente em municípios como Barrocas e Candeal, onde apenas uma parcela reduzida das escolas tem acesso à tecnologia necessária para o desenvolvimento educacional no contexto atual. Tais carências estruturais refletem um cenário de desigualdade entre os municípios, prejudicando, principalmente, os alunos e professores que dependem dessas infraestruturas para a realização de um ensino de qualidade. A falta de serviços essenciais como coleta de lixo, rede de esgoto e conectividade com a internet não apenas prejudica o cotidiano escolar, mas também compromete a saúde, segurança e o processo de aprendizagem dos estudantes, revelando uma necessidade urgente de políticas públicas focadas na melhoria da infraestrutura educacional.

Quadro 6 — Principais itens de instalações internas das escolas de educação básica nos municípios do Território de Identidade do Sisal - 2023

Municípios	Nº de escolas	Sala dos profes-sores	Sala da direção	Atend. Especiali - zado	Quadra de esporte	Cozi-nha	Bibliote -ca
		%	%	%	%	%	%
Araci	57	43,8	47,4	31,6	26,3	94,7	17,5
Barrocas	31	32,3	58,1	3,2	22,6	99,3	25,8
Biritinga	38	21,0	34,2	10,5	5,3	100	7,9
Candeal	10	50,0	90,0	0,0	30,0	90	30
Cansanção	42	40,5	50,0	23,8	26,2	95,2	35,7
C. do Coité	96	57,3	50,0	10,4	37,5	85,4	30,2
Ichu	9	77,8	100	22,2	44,4	88,9	44,4
Itiúba	64	35,9	46,9	21,9	7,8	89,1	9,4
Lamarão	17	35,3	64,3	5,9	16,6	94,1	23,5
Monte Santo	77	39,0	64,9	5,2	23,4	96,1	33,8
Nordestina	11	90,9	90,9	18,2	27,3	100	18,2
Queimadas	27	29,6	74,1	14,1	37,0	88,9	18,5
Quijingue	52	25,0	38,5	1,9	15,4	100	15,4
Retirolândia	15	73,3	66,7	6,7	40,0	93,3	20,0
Santaluz	43	37,2	53,5	13,9	67,4	90,7	25,6
São Domingos	12	83,3	83,3	41,7	33,3	100	50,0
Serrinha	108	39,8	76,8	16,7	22,2	87,0	26,6

Teofilândia	29	55,2	89,6	3,4	24,1	93,1	13,8
Tucano	62	32,3	82,3	25,8	19,3	93,5	33,9
Valente	38	55,3	57,9	2,6	34,2	100	31,6

Fonte: Inep-Microdados do Educacenso (2023). Sistematização dos dados feita na SEC/BA/SGINF. Elaboração do quadro feita pelos autores.

O Quadro 6 demostra carências importantes na infraestrutura pedagógica das escolas dos municípios analisados, revelando um cenário marcado por fortes desigualdades e limitações estruturais que impactam diretamente a qualidade do ensino. Embora alguns municípios apresentem resultados mais favoráveis em itens básicos, como salas de professores e salas de direção, esses avanços não são homogêneos e contrastam com situações críticas observadas em outras localidades, a exemplo de Biritinga, que apresenta percentuais bastante reduzidos em vários indicadores. Um dos aspectos mais preocupantes refere-se ao serviço de atendimento educacional especializado, cujos dados revelam uma oferta extremamente limitada na maioria dos municípios, indicando dificuldades na garantia do direito à educação inclusiva. A inexistência total desse serviço em municípios como Candeal evidencia a necessidade de políticas voltadas ao atendimento de estudantes com deficiência.

Outro ponto crítico diz respeito à infraestrutura para práticas esportivas, uma vez que a maioria dos municípios apresenta baixos percentuais de escolas com quadra de esportes. Mesmo entre os melhores resultados, apenas Santaluz supera a marca de 50%, o que demonstra que a educação física e as atividades de desenvolvimento integral dos estudantes ainda não são tratadas como prioridade na maior parte dos municípios.

Em contrapartida, observa-se um desempenho mais positivo no que se refere à existência de cozinhas escolares, com percentuais elevados na maioria dos municípios, o que mostra maior atenção às políticas de alimentação escolar. No entanto, esse resultado contrasta fortemente com a baixa presença de bibliotecas, equipamento fundamental para o incentivo à leitura, à pesquisa e à formação intelectual dos estudantes. Os baixos índices registrados na maior parte dos municípios reforçam a percepção de que os espaços pedagógicos de apoio à aprendizagem ainda são insuficientes.

Quadro 7 — Principais itens de acessibilidade das escolas de educação básica nos municípios do Território de Identidade do Sisal

Municípios	Nº de escolas	Corrimão	Piso tátil	Rampa	Sinal sonoro	Sinal visual	Sinal tátil
		%	%	%	%	%	%
Araci	57	14,0	7,0	63,2	1,7	5,3	10,5
Barrocas	31	16,1	6,4	41,9	0,0	3,2	3,2
Biritinga	38	15,8	13,2	28,9	0,0	0,0	2,6
Candeal	10	2,0	10,0	80,0	0,0	0,0	0,0
Cansanção	42	14,3	7,1	66,7	4,2	2,4	4,8
C. do Coité	96	20,1	31,0	86,5	2,1	3,1	1,0
Ichu	9	22,2	0,0	88,9	0,0	0,0	11,1
Itiúba	64	9,4	1,6	43,7	1,6	3,1	0,0
Lamarão	17	11,8	0,0	23,5	0,0	5,9	0,0
Monte Santo	77	12,0	7,8	53,2	0,0	0,0	5,2
Nordestina	11	9,1	0,0	54,5	0,0	0,0	0,0
Queimadas	27	33,3	0,0	88,9	0,0	0,0	3,7
Quijingue	52	3,8	1,9	48,1	0,0	3,8	1,9
Retirolândia	15	20,0	20,0	73,3	0,0	0,0	0,0
Santaluz	43	13,9	13,9	37,2	0,0	13,9	4,6
São Domingos	12	75,0	33,3	83,3	0,0	33,3	0,0
Serrinha	108	16,7	9,3	43,4	0,93	9,3	4,6
Teofilândia	29	10,3	6,9	69,0	0,0	0,0	0,0
Tucano	62	22,6	24,2	50,0	0,0	11,3	11,3
Valente	38	18,4	15,8	65,8	0,0	5,3	5,2

Fonte: Inep-Microdados do Educacenso (2023). Sistematização dos dados feita na SEC/BA/SGINF. Elaboração do quadro feita pelos autores.

O Quadro 7 esclarece que acessibilidade nas escolas do Território do Sisal é bastante prejudicada, revelando um distanciamento significativo entre o que é preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e a realidade das unidades escolares. De modo geral, observa-se que a rampa de acesso é o item mais presente, enquanto os demais recursos essenciais à inclusão de pessoas com deficiência como piso tátil, sinalização sonora, visual e tátil, apresentam percentuais extremamente baixos ou inexistentes na maioria dos municípios.

Os dados mostram uma ausência quase total de sinalização sonora, visual e tátil. A sinalização sonora é praticamente inexistente, com percentuais próximos de zero em quase todos os municípios. A sinalização visual aparece de forma tímida,

com destaque apenas para São Domingos (33,3%), Tucano (11,3%), Santaluz (13,9%) e Serrinha (9,3%). A sinalização tátil é igualmente limitada, com percentuais baixos em todos os municípios. Essa realidade compromete seriamente o direito à educação de estudantes com deficiência visual e auditiva, uma vez que a escola não se apresenta como um espaço plenamente acessível e inclusivo. O piso tátil, essencial para a orientação de pessoas com deficiência visual, apresenta índices muito baixos. Apenas Conceição do Coité (31,0%), São Domingos (33,3%) e Tucano (24,2%) possuem percentuais mais expressivos. O corrimão, elemento básico de segurança, também aparece de forma irregular. Destaque positivo para São Domingos (75,0%), enquanto nos demais municípios os percentuais variam, em geral, entre 10% e 30%. Esses dados reforçam a percepção de que as escolas ainda não foram planejadas ou adaptadas de maneira sistêmica para atender à diversidade dos estudantes.

Os dados indicam que: a acessibilidade escolar no território ainda se encontra em um estágio inicial, marcada por intervenções pontuais e não por uma política estruturante. A ausência de recursos de comunicação acessível evidencia que a inclusão escolar ainda não é tratada como prioridade sistêmica. Enfatiza-se que a precariedade desses itens impacta diretamente a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, contribuindo para processos de exclusão silenciosa.

Diante do exposto, o Quadro 7 revela a necessidade urgente de: planejamento integrado de acessibilidade, indo além da instalação de rampas; ampliação de investimentos em infraestrutura inclusiva, com foco em piso tátil, sinalização sonora, visual e tátil; articulação entre políticas educacionais e de inclusão, garantindo que as escolas atendam às exigências legais e pedagógicas e monitoramento contínuo das condições físicas das unidades escolares, com critérios claros de equidade. Todas essas deficiências nas condições de infraestrutura das escolas vão influenciar de forma contundente o processo de ensino-aprendizagem dos escolares, o que requer políticas firmes e consistentes por parte dos poderes constituídos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os indicadores apresentados nos quadros deste estudo e refletir sobre as limitações das metodologias empregadas para mensurar a qualidade da

educação com precisão, fica evidente a urgência de decisões mais estratégicas e bem fundamentadas, com foco na implementação de ações determinadas para a melhoria do rendimento dos alunos. Por outro lado, quando a qualidade dos serviços oferecidos é comprometida, a aprendizagem das crianças se torna superficial, dificultando sua formação integral.

Os dados do Ideb, comparados entre os anos iniciais de 2015 a 2023, revelam uma realidade preocupante: a maioria dos municípios experimentou quedas ou estagnação nos indicadores, com apenas cinco municípios registrando avanços em 2023. Esse quadro causa preocupação, pois indica que as metas traçadas em 2021 para o Ideb no PNE não foram alcançadas pela maior parte dos municípios, sinalizando que as estratégias adotadas até o momento não se mostraram suficientes para promover os avanços desejados. Nos anos finais, a situação é ainda mais grave, pois apenas um município atingiu o resultado satisfatório, e os demais não conseguiram alcançar as metas estipuladas para 2021. Esse cenário exige uma reflexão profunda sobre o desenvolvimento dos estudantes e o impacto desses resultados nos anos subsequentes. Uma grande questão que se coloca: será que os municípios conseguirão reverter esse quadro e alcançar melhores resultados nos próximos planos? E mais importante ainda, como está sendo efetivada a recomposição das aprendizagens perdidas, particularmente após os danos causados pela pandemia de covid-19?

Observando os resultados de 2024, referentes ao 2º ano do Ensino Fundamental, é evidente que há uma necessidade urgente de ações contínuas e de políticas públicas de Estado que sejam capazes de garantir não apenas a recuperação dos conhecimentos não alcançados, mas também a qualidade do ensino a longo prazo. Esses resultados, por si só, são subsídios para que as redes de ensino utilizem em atenção a futuras ações a serem implementadas de forma estratégica, considerando que esses alunos serão novamente avaliados no futuro, no que pode representar um novo ciclo de avaliação e de constatação de melhores resultados.

A partir das pesquisas apresentadas e das experiências vividas no território, é possível perceber que diversos fatores podem ter contribuído para os resultados obtidos. Entre os mais críticos, destacam-se: a fragilidade das redes de ensino, especialmente no que diz respeito à formação continuada dos docentes, algo que se agravou no contexto pós-pandemia. As recomposições de aprendizagens se

mostraram desafiadoras e, muitas vezes, as escolas não estavam preparadas para atender a essa demanda com a qualidade necessária. Assim, surge a indagação: estariam os professores devidamente preparados para esse alinhamento pedagógico? A resposta parece indicar que o preparo insuficiente foi um dos grandes obstáculos para a recuperação das aprendizagens.

Outro fator fundamental é a estrutura das escolas, que apresenta deficiências significativas. Dados como os apresentados no Quadro 5 indicam que a infraestrutura escolar em muitos municípios é inadequada, com itens essenciais como bibliotecas, por exemplo, presentes em menos de 50% das escolas. A ausência de recursos pedagógicos adequados, como laboratórios, materiais lúdicos e estruturas para aulas de campo, tem impacto direto nas práticas pedagógicas, que frequentemente se limitam a aulas expositivas e ao uso restrito de livros didáticos. Isso é especialmente prejudicial para a motivação dos alunos, que carecem de experiências mais dinâmicas e significativas para o desenvolvimento do pensamento crítico e da criatividade.

Assinalam-se também as fragilidades nas gestões escolares. A indicação política de gestores sem a devida qualificação pedagógica tem gerado uma gestão ineficiente, em que as habilidades de liderança, relacionamento interpessoal e planejamento estratégico são, muitas vezes, insuficientes para enfrentar os desafios da educação. Espera-se que a implementação de gestão democrática, promovida pelas condicionalidades do Novo FUNDEB, seja uma medida capaz de gradualmente mitigar esse problema, promovendo a qualificação dos gestores e, consequentemente, das escolas.

Diante de todo o exposto, torna-se cada vez mais claro que a melhoria da qualidade educacional no Território do Sisal exige uma ação integrada, que considere não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as condições estruturais e de gestão das escolas. Para que o futuro dos estudantes seja efetivamente assegurado, é necessário que as políticas públicas se tornem mais estratégicas, coerentes e sustentáveis. A educação precisa ser tratada como uma prioridade, com ações concretas que garantam, no curto e longo prazo, a recuperação das aprendizagens, a qualificação dos profissionais e a melhoria das condições estruturais das escolas. O Território de Identidade tem potencial para avançar nesse sentido, mas é imprescindível que haja decisões mais assertivas e um compromisso firme dos dirigentes da educação com a qualidade educacional, de modo que o ciclo de queda

nos indicadores seja interrompido e revertido, permitindo que os alunos do Sisal se tornem cidadãos críticos, autônomos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º 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**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1º jun. 2025.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1º jun. 2025.

BRASIL. Lei n 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1º jun. 2025.
.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 3 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília: MEC; CNE, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

DOURADO, Luiz Fernando (Coord.). **A qualidade da educação**: conceitos e definições – Brasília: Inep, 2007. Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf. Acesso em: 1º jun. 2025.

DOURADO, Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. **A qualidade da educação**: perspectivas e desafios. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jun.2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação**: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. Campinas: Autores Associados, 2012.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 25 jun.2025.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

X

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA BAHIA E NO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Virgínia Araújo Lima Santana[1]
Vitalina Silva[2]

1.INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil representa uma dívida histórica, do ponto de vista social, em relação a um público que teve seus direitos à educação negados na idade própria, produzindo graves consequências para a formação escolar de uma grande parte da população. Além disso, vê-se, no mundo contemporâneo, que cada vez mais aumentam as demandas por educação para a vida cotidiana e o mundo do trabalho, exigindo aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, a baixa escolaridade dos jovens e adultos no Brasil tem se constituído numa das manifestações mais explícitas da situação de desigualdades sociais que caracteriza a sociedade brasileira. Mesmo levando em conta alguns avanços conseguidos na legislação e na implantação de políticas públicas, é preciso reconhecer que ainda há muitos retrocessos nessa modalidade de educação no Brasil.

Vários eventos nacionais e internacionais têm alertado para a necessidade de implantação de políticas dirigidas à ampliação da escolaridade desse público. Por sua

1 Mestre em Educação e Diversidade pela UNEB. Professora da Rede Escolar Municipal de Valente/Bahia e Formadora Regional do PACTO EJA no Território do Sisal na Bahia. E-mail: virginiavalente.ba@gmail.com
2 Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo MPEJA/UNEB. Professora da Rede Escolar Municipal de Camaçari/Bahia e Coordenadora Estadual da Política Nacional de Educação para as Relações Étnicos-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). E-mail: vitalina.silva@enova.educacao.ba.gov.br

vez, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) determinaram a garantia desse atendimento. No entanto, com o tempo, acumula-se um grande contingente desse segmento populacional sem esse direito assegurado. Visando a aprimorar as políticas da EJA, Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) foram aprovadas, estabelecendo diretrizes para o ensino dessa modalidade de educação, além de outros dispositivos legais que têm fixado orientações para as condições necessárias para a oferta desse ensino. Os planos nacionais de educação (2010 e 2014) têm estabelecido metas, reforçando a necessidade de ações imprescindíveis para oferecer a esse público a educação a que tem direito. No entanto, essa tendência de avanços não prosperou nos dois últimos governos do Brasil (Temer e Bolsonaro), os quais não consideravam a EJA como prioridade, sendo uma das políticas que mais experimentou desaceleração nas suas ações.

Uma nova gestão governamental no nível federal iniciada em 2023 tem voltado à reconstrução das políticas públicas desativadas pelos dois últimos governos, especialmente as educacionais, emprestando atenção e esforços para a ampliação das garantias do direito à educação da população jovem e adulta sem escolaridade. Além disso, o Brasil ainda apresenta taxa de analfabetismo da população de 15 anos e mais, o que tem levado o governo e a sociedade civil organizada a reafirmar a premência de novas políticas para corrigir essa situação. Mister se faz também promover busca ativa para os jovens e adultos que necessitam desse atendimento e que não frequentam a escola.

Além da questão do acesso, outros aspectos relacionados à qualidade do atendimento necessitam ser considerados: formação e valorização dos professores, estruturas curriculares, condições de funcionamento, principalmente infraestrutura das unidades escolares, assistência estudantil, práticas pedagógicas específicas são primordiais para conseguir sucesso no processo de ensino. Dessa forma, governo federal, governos estaduais e governos municipais devem se articular para implantar políticas voltadas a essa modalidade de educação. Urge identificar o público que merece essa atenção e esse cuidado, principalmente em época das discussões e elaboração de novos planos educacionais, de forma a indicar metas, estratégias e ações endereçadas à superação das situações diagnosticadas em termos de negação desses direitos.

Este artigo tem o objetivo de apresentar e discutir algumas questões relacionadas ao atendimento ao público da EJA, ensejando uma análise da situação desse atendimento na Bahia com base nos dados do Inep e no Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação (PEE) desse estado, publicado em 2025, e do recorte de um diagnóstico educacional realizado em 2024, tendo como cenário os vinte municípios do Território de Identidade do Sisal/Bahia, a partir de informações sistematizadas pelo Observatório de Indicadores Educacionais do Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA). Nesses recortes, pretendemos verificar principalmente o alcance das Metas 8 e 9 do Plano Nacional de Educação 2014–2024 (PNE), com os dados oficiais disponíveis. A metodologia utilizada nos estudos se caracteriza como descritiva e exploratória, baseada em informações estatísticas publicadas principalmente pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira do Ministério da Educação (Inep).

Depois desta introdução, o artigo discorre sobre a situação do atendimento à demanda da EJA no Estado da Bahia, seguindo-se à análise dos dados coletados pelo Observatório referente ao Território do Sisal. Um outro item versará sobre as principais políticas, ações e desafios que essa modalidade da educação tem enfrentado nos municípios que compõem esse território, concluindo com as considerações finais.

2.O ATENDIMENTO DA DEMANDA DA EJA NO ESTADO DA BAHIA

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Meta 8 tem a seguinte redação:

> Meta 8. Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014).

Conforme o Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do PNE, realizado pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira do MEC (Inep), a situação do estado da Bahia com relação à escolaridade média da população de 18 a 29 anos é a seguinte, no intervalo de tempo de 2016 a 2023.

Tabela 1 — Escolaridade média em anos de estudos da população de 18 a 29 anos de idade, total e população residente na área rural – Bahia – 2016 a 2023

Ano	Média da população total	Média na área rural
2016	10,4	9,0
2017	10,3	8,9
2018	10,4	9,1
2019	10,7	9,4
2022	10,9	9,4
2023	11,1	10,2

Fonte: MEC/INEP. Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do PNE. Elaboração da Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.
Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

A elevação da média tem sido muito lenta, sem chegar ao mínimo estabelecido pelo PNE. Na zona rural, percebemos valores bem abaixo da média total, o que nos remete à necessidade de políticas mais decisivas para implementar a oferta dos cursos da EJA nesses espaços. Sobre a média de escolaridade dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, na Bahia, os dados revelam:

Tabela 2 — Escolarização média da população de 18 a 29 anos de idade dos 25% mais pobres - Bahia - 2016 a 2022

Ano	Média de escolaridade
2016	9,1
2017	9,2
2018	9,4
2019	9,5
2022	9,9

Fonte: MEC/INEP. Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do PNE
Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.
Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

Mesmo crescendo de forma muito lenta, as médias de escolaridade da população mais pobre da Bahia se apresentam menores que da média geral da população dessa faixa etária, conforme vimos na tabela anterior. Isso nos remete à

necessidade do estabelecimento de políticas específicas de oferta de cursos da EJA para esse contingente populacional nos locais das suas moradias.

Sobre a diferença dessa média, considerando a questão étnica (raça/cor da pele), temos o próximo indicador conforme a fonte consultada.

Tabela 3 — Razão percentual entre a escolaridade média de negros (pretos e pardos) e não negros (brancos e amarelos) na faixa etária de 18 a 29 anos de idade - Bahia - 2012 a 2023

Ano	Razão percentual
2016	91,9
2017	91,9
2018	95,4
2019	92,1
2022	95,6
2023	94,8

Fonte: MEC/INEP. Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do PNE Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.
Nota: Os resultados de 2020 e 2021 foram suprimidos por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante a pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

A Meta 8 do PNE propôs igualar a escolaridade entre negros e não negros. Os indicadores em relação ao fator raça/cor em termos de escolaridade média mostram diferenças ano a ano. Relacionando a proporção de 100 pessoas não negras, a escolaridade média das pessoas negras se situa em 91,9% em 2012 e 94,8% em 2023, diminuindo muito pouco essa diferença nesse espaço de tempo. As políticas educacionais necessitam reforçar as ações educativas dirigidas à população negra de modo a que essas proporções cheguem ao 100,0% de equiparação ao final do decênio dos planos.

Os dados absolutos mostram informações importantes sobre o déficit de atendimento à população jovem em termos de escolaridade. Ao considerar a conclusão no Ensino Médio da população de 18 a 29 anos, no ano de 2023 veremos a situação no Brasil e na Bahia.

Tabela 4 — Total e percentual da população de 18 a 29 anos de idade, segundo a posse do Ensino Médio Completo (sim ou não) - Brasil e Bahia - 2023

Especificação	Brasil	Bahia
Não possui o Ensino Médio completo	10 917 548	998 266
Sim. Possui o Ensino Médio completo	28 478 329	1 709 825
Total da população de 18 a 29 anos de idade	39 396 877	2 709 091
% da população sem o Ensino Médio completo	27,7%	36,9%

Fonte: MEC/INEP. Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do PNE Elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

A Tabela 4 mostra que o estado da Bahia está distante de uma cobertura significativa da demanda para o Ensino Médio. Mesmo considerando a frequência dos estudantes no Ensino Médio com o atraso em termos de idade, a proporção dos que não conseguem concluir essa etapa da Educação Básica entre as idades de 18 a 29 anos se situa bem próxima da metade dessa população. Em termos de números absolutos, quase um milhão de jovens baianos em 2023, nessa faixa etária (999.266 pessoas), não haviam concluído a última etapa da educação básica.

O IBGE disponibiliza os dados sobre o nível de instrução da população com dados da Pnad e demonstra a urgência de se estabelecer políticas públicas para elevar a escolarização do contingente jovem e adulto do país e particularmente do estado da Bahia, comparando essa situação em 2012 e 2024. Vejamos a tabela seguinte.

Tabela 5 — Estimativa de pessoas de 18 anos ou mais de idade por nível de instrução - Bahia - 2012 e 2024. (Números absolutos em 1.000 pessoas)

Níveis de instrução	**2012**		**2024**	
	N	**%**	**N**	**%**
Sem instrução e menos de 1 ano de estudo	1 333	13,4	1 238	12,2
Ensino Fundamental incompleto	3 671	37,0	3 634	35,8
Ensino Fundamental completo	745	7,5	680	6,7
Ensino Médio incompleto	666	6,7	694	6,8
Ensino Médio completo	2 590	26,1	2 842	28,0
Ensino Superior incompleto	318	3,2	389	3,8
Ensino Superior completo	598	6,0	681	6,7
Total da população de 18 anos ou mais	9 923	100,0	10,158	100,0

Fonte: IBGE. Pnad-Continua Trimestral. 2º Trimestre de 2024. Elaboração FEEBA – Relatório de monitoramento do PEE (2025).

Ao comparar os dados de 2010 e 2024, vê-se que os valores estão levemente decrescentes. Entretanto, se somarmos percentuais referentes ao ano de 2024 das pessoas sem instrução e com menos de um ano de estudos, ensino fundamental incompleto e completo, conseguimos uma proporção de 54,7% das pessoas dessa

faixa etária, mais da metade do contingente de 18 anos ou mais na Bahia que não conseguiu alcançar nem o ensino médio incompleto. Verifica-se, pois, a grande dívida que os governos possuem em relação à escolaridade dessa população, que deve ser atendida pela EJA.

A Meta 9 do PNE diz respeito à alfabetização da população jovem e adulta. Na íntegra, a redação dessa meta é a seguinte:

> Meta 9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

Podemos comparar os dados em dois marcos temporais na Bahia nos anos 2010 e 2022, considerando os dados censitários, o que veremos na tabela seguinte.

Tabela 6 — Alfabetização e analfabetismo da população de 15 anos e mais no estado da Bahia, com dados censitários – 2010 e 2022

Ano dos dados	Pop. de 15 anos e mais	Alfabetizados	Não alfabetizados	% alfabetizados	% não alfabetizados
2010	10.426.813	8.697.393	1.729.297	83,4	16,6
2022	11.278.555	9.857.608	1.420.947	87,4	12,6

Fonte: IBGE:SIDRA. Sistematização do FEEBA – Relatório de Monitoramento do PEE (2025).

Os dois últimos censos mostram o aumento do número dos alfabetizados diminuindo a taxa de analfabetismo, sem alcançar a meta determinada pelo PNE. A tabela mostra também o volume populacional de 15 anos ou mais na Bahia que continua na condição de analfabetos: quase um milhão e meio de habitantes em 2022. Políticas robustas necessitam enfrentar essa situação nesse estado.

3.O ATENDIMENTO DA DEMANDA DA EJA NO TERRITÓRIO DO SISAL

Não existem publicados nas fontes oficiais dados por município sobre a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, conforme a meta 8 se refere. Desse modo, para o Território do Sisal não utilizaremos esse indicador. Serão apresentadas e analisadas informações sobre o nível de instrução da população de

15 anos ou mais e taxa de alfabetismo e analfabetismo, conforme dados fornecidos pelo IBGE. Serão acrescentadas outras informações sobre a matrícula da EJA na região, com as informações disponíveis no Inep para melhor compreensão da situação dessa modalidade de educação no território.

Sobre os níveis de instrução da população nos municípios, o IBGE detectou no Censo Demográfico as seguintes informações.

Tabela 7 — Pessoas de 18 anos ou mais de idade, por nível de instrução nos municípios do Território de Identidade do Sisal/Bahia - 2022 (em percentuais)

Municípios	População de 18 anos ou mais	Sem instrução e fundamental incompleto	Fundamental completo e médio incompleto	Médio completo e superior incompleto	Superior completo
Araci	35.167	64,0	10,8	19,9	5,3
Barrocas	11.230	53,2	12,4	27,9	6,6
Biritinga	11.306	59,2	12,1	24,2	4,4
Candeal	5.996	50,3	12,1	32,5	5,1
Cansanção	27.424	58,9	13,6	23,2	4,3
C. do Coité	50.229	48,6	13,2	30,4	7,8
Ichu	4.749	41,5	11,8	40,8	5,9
Itiúba	24.835	58,7	14,0	23,5	3,9
Lamarão	6.778	59,7	13,7	24,2	2,4
Monte Santo	35.676	66,7	11,4	17,5	4,3
Nordestina	13.787	58,8	15,6	23,7	2,0
Queimadas	19.521	52,9	13,2	29,4	4,5
Quijingue	18.857	62,8	10,6	22,3	4,3
Retirolândia	10.194	49,4	12,6	31,3	6,7
Santaluz	27.954	49,0	15,8	27,8	7,4
São Domingos	6.552	50,4	11,0	31,8	7,4
Serrinha	60.105	40,9	15,9	34,2	8,9
Teofilândia	15.602	58,5	10,9	25,9	5,6
Tucano	36.930	54,8	14,1	24,5	6,6
Valente	18.594	46,6	14,7	30,9	7,9

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2022.

Percebe-se a grande proporção em todos os municípios das pessoas sem instrução ou que não têm o ensino fundamental completo, muitos deles com o percentual acima de 50%. Outros beirando e ultrapassando os 60%. Essa é uma preocupação que está a merecer políticas fortes para o atendimento ao público-alvo da Educação de Jovens e Adultos, num esforço conjugado entre governos estadual e municipais.

Quanto à questão ligada à Meta 9 do PNE, que trata da redução do analfabetismo, os dados do território se comportam da seguinte forma:

Tabela 8 — Pessoas de 15 anos ou mais, total e não alfabetizada e taxa de analfabetismo. Território de Identidade do Sisal - 1991, 2000, 2010 e 2022

Discriminação	1991	2000	2010	2022
População total	307.349	360.722	420.395	470.024
Não alfabetizada	149.097	122.472	107.304	91.164
% de analfabetismo	48,5%	34,0%	25,5%	19,4%

Fonte: IBGE. Censos Demográficos.

As taxas do analfabetismo vêm caindo na região, ao verificar esse indicador através dos censos. No entanto, os 19,4% representam 91,164 pessoas sem o domínio da leitura e escrita, negando, assim, um direito básico de cidadania. Será necessário investir na ampliação das oportunidades de acesso à escola para essa população. Verificando esse fenômeno entre os municípios que compõem o território, constata-se uma variedade de situações. São representativos aqueles que possuem para o ano de 2022 indicador acima da taxa geral do território.

Tabela 9 — Analfabetismo da população de 15 anos ou mais dos municípios do Território de Identidade do Sisal/ Bahia, por município - 2022

Município	Pop. de 15 anos e mais	Número de não alfabetizados	Taxa de analfabetismo
Araci	37.818	10.151	26,8
Barrocas	11.924	1.977	16,6
Biritinga	11.991	2.628	21,9
Candeal	6.331	1.198	18,9

Cansanção	29.544	5.966	20,2
C. do Coité	53.280	7.550	14,2
Ichu	5.031	556	11,1
Itiúba	26.628	5.236	19,7
Lamarão	7.203	1.821	25,3
Monte Santo	38.050	10.525	27,7
Nordestina	14.519	3.127	21,5
Queimadas	20.634	3.685	17,9
Quijingue	20.224	5.821	28,8
Retirolândia	10.787	1.471	13,6
Santaluz	29.801	5.086	17,1
São Domingos	6.966	1.201	17,2
Serrinha	63.641	8.033	12,6
Teofilândia	16.711	3.155	18,9
Tucano	39.223	9.038	23,0
Valente	19.718	2.939	14,9

Fonte: IBGE:SIDRA. Sistematização feita pela equipe do FEEBA - Observatório do Território do Sisal/BA.

Nesses municípios, é substantiva a quantidade de cidadãos que não sabem ler e escrever, condição imprescindível para o exercício da cidadania. As taxas apresentam com muitas variações entre 11,1 em Ichu e 28,8 em Quijingue. Grande parte dos municípios possuem taxas acima da registrada no nível do estado como um todo, 12,6%. Urge que ações sejam desenvolvidas para superar essa situação, ações essas no campo da Educação de Jovens e Adultos em programas em regime de colaboração com o governo do estado.

Com relação à análise da evolução das matrículas da EJA, temos os seguintes números apresentados na tabela 10.

Tabela 10 — Matrícula da EJA no Ensino Fundamental nos municípios do Território do Sisal - 2020 a 2023

Município	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Araci	441	351	3 258	5 034

Barrocas	229	231	177	556
Biritinga	465	869	1 151	1 394
Candeal	119	88	48	150
Cansanção	2839	5596	7 894	7 519
C. do Coité	831	523	423	470
Ichu	-	70	126	124
Itiúba	1073	807	899	1 116
Lamarão	63	44	229	173
Monte Santo	-	1198	2350	5 679
Nordestina	-	-	508	1 975
Queimadas	353	267	649	702
Quijingue	205	432	377	425
Retirolândia	162	159	175	156
Santaluz	527	439	712	2 889
S. Domingos	63	62	177	312
Serrinha	3005	3129	3 387	4 292
Teofilândia	511	579	531	634
Tucano	687	980	1 069	1 616
Valente	207	1521	1 868	1 867

Fonte: INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica. 2020 a 2023.

Verifica-se um movimento crescente de ampliação do número de matrículas em quase todos os municípios, com algumas surpresas importantes em termos positivos. São os casos de Araci, Cansanção, Monte Santo e Serrinha. Sobre o ensino médio, temos:

Tabela 11 — Matrícula da EJA no Ensino Médio nos municípios do Território do Sisal - 2020 a 2023

Município	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
Araci	287	505	462	411
Barrocas	-	-	39	55
Biritinga	80	112	138	143

Candeal	112	139	86	71
Cansanção	137	115	146	277
C. do Coité	654	904	481	583
Ichu	-	-	22	15
Itiúba	220	235	177	281
Lamarão	113	142	91	69
Monte Santo	-	-	9	82
Nordestina	-	-	-	-
Queimadas	186	224	132	212
Quijingue	-	-	49	82
Retirolândia	68	107	98	103
Santaluz	378	452	301	346
S. Domingos	90	82	73	105
Serrinha	692	794	453	597
Teofilândia	86	130	67	39
Tucano	283	374	227	239
Valente	191	209	156	155

Fonte: INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica. 2020 a 2023.

Constata-se que a oferta de matrícula no Ensino Médio, basicamente de responsabilidade da rede estadual de ensino, não oferece mudanças em termos de ampliação. Há uma regularidade dos números ao longo da série histórica e até casos de diminuição da oferta.

Na próxima seção, teremos a oportunidade de conhecer como estão sendo implementadas as políticas da EJA nos municípios do Território, a partir da visão e da experiência das autoras deste artigo, que são profissionais da educação dedicadas à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

4.CONSIDERAÇÕES SOBRE AS FORMAS DE ATENDIMENTO DA EJA NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL

É importante compreender que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios do Território do Sisal, localizado no Semiárido da Bahia, configura-se como uma política pública essencial para a garantia do direito à educação a sujeitos que

não tiveram acesso ou permanência na escola na idade considerada regular. Nesse contexto, as formas de atendimento da EJA apresentam-se de maneira plural e contextualizada, buscando responder às especificidades sociais, culturais, econômicas e territoriais da região. Conforme destaca Paulo Freire (1987), a educação deve partir da realidade dos sujeitos, valorizando seus saberes e promovendo a leitura crítica do mundo.

A oferta da EJA ocorre, predominantemente, nas escolas da rede municipal de ensino, especialmente no turno noturno, possibilitando o acesso de jovens e adultos trabalhadores. Desse modo, essa modalidade organiza-se por etapas correspondentes ao processo de alfabetização e ao Ensino Fundamental, com propostas pedagógicas que dialogam com a realidade dos estudantes, seus saberes e experiências de vida. Nesse sentido, a EJA deve superar a lógica de mera compensação escolar, constituindo-se como um espaço de formação integral (Freire, 1996).

No contexto rural, ganha destaque a EJA do campo, que se estrutura a partir das demandas das comunidades, frequentemente por meio de turmas multisseriadas e em espaços educativos localizados nas próprias comunidades. Essa forma de atendimento contribui para a redução das dificuldades de deslocamento e fortalece uma educação contextualizada, articulada com a convivência com o Semiárido e a agricultura familiar. Para Miguel Arroyo (2005), os sujeitos da EJA são marcados por trajetórias de exclusão, o que exige práticas educativas que reconheçam suas identidades e condições concretas de vida.

Nos dias atuais, outra estratégia relevante refere-se aos programas de alfabetização, voltados para jovens, adultos e idosos em processo inicial de escolarização, como é caso do Programa Brasil Alfabetizado, que tem o objetivo de induzir e coordenar o esforço nacional de universalização da alfabetização de jovens a partir dos 15 anos de idade, adultos e idosos, de modo a assegurar o acesso à educação como direito fundamental e condição para o exercício pleno da cidadania (Brasil, 2024).

Essas iniciativas adotam metodologias fundamentadas na educação popular, priorizando o diálogo e a problematização da realidade. De acordo com Moacir Gadotti (2003), a EJA deve ser compreendida como prática emancipatória, comprometida com a transformação social e a construção da cidadania.

Observa-se, ainda, a integração da EJA com a educação profissional, articulando escolarização básica e qualificação para o trabalho. Nos municípios do Território do Sisal, essa integração se concretiza em práticas voltadas à realidade local, como agricultura, beneficiamento do sisal e economia solidária. Conforme destaca Sérgio Haddad (2007), a EJA deve dialogar com o mundo do trabalho, sem perder de vista sua dimensão formativa e cidadã.

Ademais, a EJA no Território do Sisal também se desenvolve em espaços não escolares, como associações comunitárias e organizações da sociedade civil, ampliando o acesso à educação e fortalecendo práticas de educação popular. Dessa forma, as múltiplas formas de atendimento da EJA no Território do Sisal evidenciam um esforço coletivo dos municípios e os movimentos sociais em garantir uma educação inclusiva, contextualizada e socialmente referenciada, reafirmando o compromisso com a superação do analfabetismo e com a promoção da cidadania dos sujeitos jovens, adultos e idosos da região.

A análise dos dados apresentados nos itens anteriores deste artigo evidencia que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado da Bahia, e de modo particular no Território de Identidade do Sisal, permanece marcada por profundas desigualdades educacionais. Os indicadores relacionados à escolaridade média, à conclusão do ensino médio e às taxas de analfabetismo revelam que uma parcela significativa da população jovem e adulta ainda se encontra em situação de exclusão educacional, reafirmando o caráter estrutural dessa problemática.

Nesse contexto, a instituição do Decreto nº 12.048/2024, que cria o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (PACTO EJA), representa um marco relevante na retomada das políticas públicas para essa modalidade. O decreto estabelece que a política tem como finalidade “articular esforços dos entes federativos para garantir o direito à alfabetização e à elevação da escolaridade de jovens, adultos e idosos” (Brasil, 2024), evidenciando o compromisso com a superação das desigualdades educacionais historicamente acumuladas.

Ao relacionar esse marco normativo com os dados apresentados anteriormente, observa-se que o PACTO EJA dialoga diretamente com os desafios evidenciados no território. A baixa escolaridade média da população jovem e os elevados índices de analfabetismo apontam para a necessidade de ações

estruturadas e contínuas. Nesse sentido, o decreto reforça ainda que é necessário “promover ações integradas que assegurem acesso, permanência e aprendizagem” (Brasil, 2024), o que amplia a compreensão da política para além da simples ampliação de matrículas.

Complementarmente, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2025) reforçam a centralidade dos sujeitos no processo educativo, destacando que a modalidade deve considerar “as trajetórias, os saberes e as condições de vida dos educandos, assegurando práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas” (Brasil, 2025). Essa orientação se articula diretamente com a realidade do Território do Sisal, onde predominam contextos rurais, desigualdades socioeconômicas e forte identidade cultural. Nesse sentido, as contribuições de Paulo Freire permanecem fundamentais para a compreensão da EJA. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68). Essa perspectiva reforça a necessidade de uma prática pedagógica dialógica, que reconheça os educandos como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

Nessa perspectiva, os círculos de cultura constituem-se como espaços pedagógicos significativos, nos quais a aprendizagem ocorre de forma coletiva e dialógica, a partir de temas geradores relacionados ao cotidiano dos sujeitos. Essa abordagem reforça a perspectiva freiriana de que o conhecimento se constrói na interação entre educador e educando, em um processo horizontal e participativo (Freire, 1987).

Ainda segundo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Tal compreensão dialoga diretamente com a proposta das Diretrizes Curriculares de 2025, ao enfatizar a construção de currículos flexíveis e significativos, baseados na realidade dos educandos. No Território do Sisal, isso implica incorporar temas como o trabalho com o sisal, com os agroecossistemas ligados à agricultura familiar, às relações comunitárias, à cultura local e aos desafios socioeconômicos como elementos estruturantes do processo educativo.

Outro aspecto importante diz respeito à organização da oferta. As Diretrizes Curriculares de 2025 indicam que a EJA deve garantir “flexibilidade de tempos, espaços e formas de organização curricular” (Brasil, 2025), o que se mostra essencial

diante das características do território analisado. A dispersão geográfica e as condições de vida dos estudantes exigem estratégias diferenciadas, como turmas descentralizadas, itinerância pedagógica e horários adequados à realidade dos trabalhadores.

No que se refere ao crescimento das matrículas, os dados analisados até 2023 já apontavam uma necessidade de ampliação da oferta da EJA nos municípios do Território do Sisal. Esse movimento se intensifica nos anos de 2024 e 2025, impulsionado, em grande medida, pelas ações do PACTO EJA. A mobilização das redes de ensino e a implementação de estratégias de busca ativa têm contribuído para a reinserção de jovens, adultos e idosos no sistema educacional, especialmente aqueles que historicamente tiveram seus direitos negados. Ainda não temos tempo suficiente para verificar em termos estatísticos o movimento de evolução das matrículas.

Entretanto, é fundamental destacar que o aumento das matrículas não pode ser compreendido como um indicador suficiente de garantia do direito à educação. Como aponta Paulo Freire (1996), a educação deve superar a lógica da mera transmissão de conteúdos, assumindo um papel formador e comprometido com a transformação social. Desse modo, o desafio que se coloca é assegurar que o acesso à escola seja acompanhado de condições efetivas de permanência, aprendizagem e conclusão dos estudos. Nesse sentido, o próprio Decreto nº 12.048/2024 enfatiza a necessidade de “fortalecer a formação de professores e a gestão educacional, assegurando qualidade na oferta da EJA” (Brasil, 2024). A formação continuada dos educadores, especialmente no âmbito do PACTO EJA, constitui um elemento estratégico para a qualificação das práticas pedagógicas, permitindo uma atuação mais sensível às especificidades dos sujeitos da modalidade.

Vale ressaltar que, ao articular os dados apresentados nos itens anteriores com os marcos normativos recentes, é possível afirmar que o Território do Sisal vivencia um momento de retomada e fortalecimento da EJA. O desafio consiste em transformar esse movimento em uma política estruturante e permanente, capaz de garantir o direito à educação ao longo da vida.

Dessa forma, destacamos que os desafios mais importantes para o atendimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios do Território de Identidade do Sisal revelam a complexidade de garantir, de forma efetiva, o direito à

educação ao longo da vida. Entre eles, destaca-se, inicialmente, a dificuldade de assegurar a permanência dos estudantes**,** uma vez que grande parte do público da EJA concilia estudo com trabalho, responsabilidades familiares e condições socioeconômicas adversas. Soma-se a isso a necessidade de ampliar e qualificar a busca ativa, considerando o expressivo contingente de jovens, adultos e idosos ainda fora da escola, conforme evidenciado nos dados apresentados anteriormente. Outro desafio central refere-se à formação específica dos educadores**,** que muitas vezes não contam com preparação adequada para lidar com as especificidades da modalidade, exigindo processos formativos contínuos, como os impulsionados pelo PACTO EJA. Além disso, persistem entraves relacionados à infraestrutura escolar**,** ao transporte e à oferta de turmas em comunidades campesinas dispersas, características marcantes do território. No campo pedagógico, destaca-se a necessidade de construção de currículos mais flexíveis e contextualizados, alinhados às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (2025), que considerem os saberes e as vivências dos educandos. Como alerta Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção” (Freire, 1996), o que exige práticas pedagógicas significativas e emancipadoras. Por fim, a articulação entre os entes federativos ainda se apresenta como um desafio estratégico, especialmente para garantir a continuidade dos estudos no Ensino Médio, demandando planejamento integrado e compromisso político para consolidar a EJA como uma política pública estruturante no Território do Sisal.

Destaca-se, ainda, a importância do esforço coletivo das Secretarias Municipais de Educação do Território de Identidade do Sisal no processo de fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos. A atuação articulada entre os municípios tem sido fundamental para o aumento das matrículas e para a qualificação da oferta educacional, evidenciando o papel estratégico da cooperação intermunicipal na implementação de políticas públicas educacionais. Ademais, estudos sobre gestão educacional indicam que ações colaborativas entre entes locais potencializam a eficácia das políticas públicas, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e territoriais (Arroyo, 2011; Di Pierro, 2010). No caso da EJA, essa articulação favorece o compartilhamento de experiências exitosas, o fortalecimento das estratégias de busca ativa e a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e inclusivas. Além disso, conforme orienta o Decreto nº

12.048/2024, a articulação entre os entes federativos constitui um dos pilares para a garantia do direito à educação ao promover ações integradas voltadas ao acesso, permanência e aprendizagem (Brasil, 2024).

Nessa perspectiva, o trabalho coletivo desenvolvido no território também dialoga com a concepção freiriana de educação como prática social construída de forma dialógica e compartilhada, na qual os sujeitos se constituem em comunhão no processo educativo (Freire, 1987). Desse modo, a cooperação entre as Secretarias Municipais de Educação tem contribuído não apenas para ampliar o atendimento da EJA, mas também para qualificar os processos formativos, fortalecendo uma política educacional mais democrática, integrada e comprometida com a transformação social.

Assim, a EJA deve ser compreendida como uma política estratégica para o desenvolvimento social, contribuindo para a redução das desigualdades, o fortalecimento da cidadania e a valorização das identidades locais. Nesse sentido, o PACTO EJA e as Diretrizes Curriculares de 2025 representam importantes instrumentos para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e transformadora.

5.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta seção sintetiza os resultados analíticos dos indicadores de alcance das metas 8 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, considerando como cenário o estado da Bahia e os vinte municípios do Território do Sisal, na Bahia.

Além dos indicadores obtidos a partir do Censo Demográfico do IBGE, do INEP e do Relatório de Monitoramento do PEE, para a análise da situação da EJA no Estado e nos municípios que compõem o Território, foram incorporadas outras informações do contexto territorial, com o objetivo de retratar de forma mais abrangente as necessidades educacionais da população com 15 anos ou mais, público demandante das ações educacionais no estado.

A Meta 8 do PNE estabelece a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, especialmente entre os residentes do campo, os 25% mais pobres e a equiparação entre negros e não negros, conforme classificação do IBGE. A partir dos dados analisados para o estado da Bahia, observa-se que a escolaridade média

da população de 18 a 29 anos residente na Zona Rural permanece abaixo do mínimo estipulado pelo PNE, que é de 12 anos de estudo. A análise da série histórica indica um crescimento modesto, passando de 9,0 anos em 2016 para 10,2 anos em 2023, o que evidencia a necessidade de ampliação de investimentos em políticas públicas que garantam o direito à educação, com oportunidades de retorno e continuidade dos estudos de forma flexível e adequada às realidades dos estudantes.

No que se refere à escolaridade dos 25% mais pobres, o cenário na Bahia é ainda mais preocupante, uma vez que o avanço ao longo dos anos ocorreu de forma mais lenta. Em 2016, a média de escolaridade era de 9,1 anos, alcançando 9,9 anos em 2022. Esses dados reforçam a necessidade de políticas de inclusão social que assegurem condições de permanência na escola, como acesso à renda, transporte, alimentação e cuidado.

Quanto ao indicador de escolaridade média entre negros e não negros, a Bahia apresenta avanços graduais, embora ainda distantes da meta de equiparação plena ao final do decênio. A razão percentual da escolaridade média, considerando o recorte étnico-racial, passou de 91,9 em 2016 para 94,8 em 2023. Apesar desse progresso, as desigualdades raciais permanecem evidentes. Jovens negros apresentam, historicamente, menores taxas de conclusão do Ensino Médio, refletindo processos estruturais de exclusão e acesso desigual às oportunidades educacionais. Esse contexto reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à promoção da equidade e ao enfrentamento do racismo estrutural.

Nesse cenário, destaca-se que uma parcela significativa da população de 18 a 29 anos, correspondente a 36,9%, não concluiu o Ensino Médio, evidenciando desigualdades históricas e estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Fatores como vulnerabilidade socioeconômica, inserção precoce no mercado de trabalho, dificuldades de acesso e permanência na escola e a insuficiência de políticas públicas eficazes contribuem para esse quadro, que afeta de maneira desigual diferentes grupos sociais, especialmente jovens de baixa renda, moradores de áreas rurais e populações historicamente excluídas.

Essa realidade está profundamente relacionada às desigualdades sociais, econômicas e de gênero. Em termos absolutos, quase um milhão de jovens baianos, em 2023, não haviam concluído a última etapa da Educação Básica, o que implica o ingresso na vida adulta sem a formação essencial. Esse cenário impacta diretamente

as oportunidades de inserção no mercado de trabalho, cada vez mais exigente em termos de escolaridade. Diante disso, torna-se fundamental o fortalecimento de políticas públicas voltadas à permanência e ao retorno à escola, bem como ações estruturais de enfrentamento das desigualdades. Garantir o direito à educação para todos os jovens é condição essencial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dessa forma, discutir a escolaridade dos jovens que não concluíram o Ensino Médio é fundamental para compreender os limites e desafios da educação no país, bem como para subsidiar estratégias que promovam maior equidade social. Ao analisar a estimativa de pessoas com 18 anos ou mais por nível de instrução na Bahia, entre 2012 e 2024, observa-se um cenário preocupante: 54,7% dessa população não alcançou sequer o Ensino Médio incompleto, o que demanda esforços institucionais por meio de políticas públicas intersetoriais voltadas à promoção da justiça social e da equidade educacional.

A Meta 9 do PNE trata da alfabetização da população jovem e adulta, abrangendo a elevação da escolaridade da população com 15 anos ou mais, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional. Embora a Bahia tenha apresentado avanços em todos os indicadores — inclusive com o aumento do número de pessoas alfabetizadas —, o estado ainda se destaca, no cenário nacional, entre aqueles com maior número absoluto de pessoas que não sabem ler e escrever. O analfabetismo, nesse contexto, reflete desigualdades históricas e estruturais, configurando-se simultaneamente como um indicador social e educacional.

Ao analisar os dados referentes ao Território do Sisal, conclui-se que os desafios enfrentados apresentam similaridades com o cenário do estado da Bahia. Segundo dados do IBGE, da população total de 470.024 habitantes, 19,4% não são alfabetizados, correspondendo a 149.097 pessoas. O analfabetismo está diretamente relacionado à pobreza e à exclusão social, reforçando ciclos de desigualdade e dificultando o acesso a direitos básicos, como educação, saúde, informação e cultura.

Observa-se um aumento das matrículas em quase todos os municípios do território; contudo, essa ampliação não se reflete na continuidade dos estudos, especialmente no Ensino Médio. Diante desse cenário, os municípios do Território do Sisal têm adotado estratégias para enfrentar esses desafios, por meio de políticas e

programas educacionais que visam a ampliar o acesso, garantir a permanência, articular redes de ensino, alinhar diretrizes curriculares e fortalecer a aprendizagem e a conclusão dos estudos.

Destaca-se a mobilização das redes de ensino com a adesão ao PACTO EJA, que promove equidade na oferta educacional, priorizando grupos sociais em situação de vulnerabilidade, investindo em práticas pedagógicas contextualizadas, reconhecendo a diversidade do público da EJA e valorizando os profissionais por meio da formação continuada. Além disso, o investimento em políticas nacionais contribui para assegurar padrões mínimos de qualidade e acesso em todo o território, reduzindo desigualdades regionais, como as observadas entre os municípios do Sisal.

Diante do exposto, é necessário afirmar que a EJA deve ser compreendida como um direito fundamental para todas as pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica regular. A EJA representa uma estratégia de reparação e justiça social, buscando reduzir desigualdades históricas e garantir inclusão, participação social e oportunidades reais de acesso aos bens sociais, econômicos e culturais, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 de outubro de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: CNE, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: questões face às políticas públicas recentes. São Paulo: Ação Educativa, 2010.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA (Bahia). **Relatório de Monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia**. Salvador: FEEBA, 2025 (impresso).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2003.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986–1998)**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação** – 2024. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_Metas_do_plano_nacional_de_educac ao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025

XI

APROXIMAÇÕES SOBRE O ATENDIMENTO AO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO TERRITÓRIO DO SISAL – BAHIA

Débora Araújo da Silva Ferraz[1]

1 INTRODUÇÃO

Falar sobre o processo de inclusão na educação básica sempre será desafiador, primeiro porque os investimentos ainda são muito escassos, segundo porque mesmo com muitas legislações vigentes, na prática, poucas se concretizam. Diante disso, faz-se necessário pensar práticas educativas inovadoras e eficientes que propiciem melhorias significativas no campo da inclusão.

A educação já foi privilégio das classes mais favorecidas da sociedade e tinha como objetivo formar aqueles que liderariam seus povos; consequentemente, as práticas educativas visavam a formar as competências para tal. Com a universalização do ensino, essas práticas foram repensadas com o objetivo de formar o cidadão que iria interagir na sociedade e exercer um papel importante como produtor e consumidor de bens e serviços.

Nesse processo de mudanças, essas práticas sofreram as mais diversas influências, principalmente a educação inclusiva, cuja responsabilidade era atribuída a algumas instituições, como as eclesiásticas, até se tornar um projeto de governo. Quando os alunos com deficiência tiveram seus direitos aprovados e assinados internacionalmente e o Brasil acompanhou esse processo, estava claro que as

1 Mestre em Educação e Diversidade pela UNEB. Professora da UNEB e da Rede Estadual da Bahia e da Rede Municipal de Conceição do Coité. E-mail: deboraferraz@uneb.br

práticas educativas precisariam ser revistas para receber esses alunos nas escolas regulares.

> Um texto-base para uma nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) começou a tomar forma em 2018 com observações, diálogos e constatações resultantes de visitas de consultores especialistas, oriundos de diferentes universidades brasileiras, realizadas nas cinco regiões do País. Essas visitas geraram relatórios que foram somados a resultados de outras consultorias e estudos documentais. Foi feito um grande levantamento de dados por meio de diferentes instrumentos de pesquisa e da escuta dos mais diferentes segmentos sociais relacionados ao tema (Brasil, 2020).

Com a PNEE objetiva-se oferecer o melhor da educação especial e o melhor da educação inclusiva, numa perspectiva Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, não dissociando a educação especial da educação inclusiva. Para tanto, além das adequações necessárias para garantir a matrícula e a permanência desses alunos na rede regular, precisou-se pensar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nos atendimentos das equipes multidisciplinares como os Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAAE).

> Os serviços e recursos de atendimento educacional especializado podem ser oferecidos ao público-alvo da educação especial em espaço integrado, funcionando onde, em um mesmo espaço físico, são oferecidos atendimentos para todas as áreas da educação especial, na forma de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. No CAEE, deve atuar uma ou mais equipes multidisciplinares, locais ou itinerantes (Brasil, 2020).

Por conseguinte, a educação constitui um dos direitos fundamentais do ser humano, resultante de inúmeras conquistas através dos tempos. No Brasil, os avanços desse direito têm sido resultantes de muitas lutas e enfrentamentos diante do contexto de uma escola excludente. No setor educacional brasileiro, a luta constante para se garantir uma educação que atenda às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos também tem experimentado um processo evolutivo de melhorias nesse atendimento, de forma a dotar a todos os cidadãos o direito inalienável de uma educação de qualidade.

Uma série de dispositivos legais tem avançado no cumprimento desse direito, determinando os sustentáculos de uma educação inclusiva ao Público-Alvo da

Educação Especial (PAEE). Mobilizações têm efetivado um processo que leva pesquisadores, profissionais da educação, famílias e a população em geral, a estarem vigilantes para que as políticas educacionais cumpram as determinações legais, além de emprestar grande incentivo e esforços para que essa legislação avance de modo a garantir um atendimento educacional digno para esse público.

Este é mais um trabalho que se soma a outros, chamando a atenção sobre as dificuldades inerentes ao atendimento à população demandante dessa modalidade de educação, focalizando esse público da Bahia e, de modo particular, em uma região desse estado, o Território do Sisal[2]. O objetivo, pois, deste artigo é verificar em que sentido o PAEE tem sido atendido e refletir sobre os achados de estudos feitos sobre o assunto nesses contextos.

Em termos metodológicos, este artigo trará pesquisas bibliográficas, nas quais, segundo Macedo (1994, p. 13): “Trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. Além de apresentar outros dados coletados no território a partir de uma pesquisa exploratória que costuma proporcionar familiaridade com um problema de pesquisa, identificar padrões, gerar ideias e formular hipóteses iniciais para estudos mais aprofundados, “desse modo, as pesquisas exploratórias podem constituir a primeira etapa de uma investigação mais ampla para que seu produto final seja mais esclarecido, com uma investigação realizada com procedimentos mais sistematizados (Ferraz, 2020, p. 64).

Sua relevância se posta em ampliar a visão sobre a necessidade de práticas inclusivas — principalmente em municípios desse território — tendo em vista o PAEE em questão.

As próximas seções tratarão dos aspectos históricos, legais e conceituais da inclusão no Brasil, seguida da Situação da escolarização do PAEE na Bahia e no

---

2 O Território do Sisal é formado por vinte municípios do Semiárido baiano que ocupam uma área de 20.454 km^2, onde vivem cerca de 555 mil habitantes. Destes, 63% residem em áreas rurais, ocupando cerca de 65 mil estabelecimentos rurais. Noventa e três por cento dos estabelecimentos são de base familiar. Quase 10% dos agricultores familiares da Bahia se acham neste território, dos quais aproximadamente 68% são classificados como praticamente sem renda.

Território do Sisal — destacando dados e pesquisas referentes a essa condição no território —, as discussões e as considerações finais.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E CONCEITUAIS

A Educação Especial e Inclusiva durante muito tempo foi aquém do processo escolar e tem sido atualmente definida no Brasil, segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos.

Conforme define a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), trata-se de uma modalidade de educação, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Como elemento integrante e distinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.

Os serviços educacionais inclusivos, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar às suas finalidades gerais. A análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral.

A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. A política educacional inclusiva dos Referenciais curriculares da Bahia e do território são orientados pelo reconhecimento desse direito, respeito à individualidade e valorização da diversidade.

A educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, e obrigatória para crianças, adolescentes e jovens dentro da faixa etária de 04 a 17 anos. A Educação Especial/Inclusiva é uma modalidade de educação que perpassa transversalmente todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, trazendo um

conjunto de recursos especializados para complementar e/ou suplementar o processo educacional dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Entre essas necessidades, cabe destacar os estudantes com deficiência (cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdo-cegueira, deficiência intelectual, deficiência física ou deficiências múltiplas), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett ou transtorno desintegrativo da infância) e altas habilidades/superdotação.

A inclusão socioeducacional desses alunos é um desafio a ser enfrentado por todos e a transformação da escola é necessária como uma exigência do ordenamento legal, um compromisso inadiável dos gestores, professores, da família e da sociedade, como forma de garantir a esses estudantes o acesso à educação.

De acordo com Brasil (1996), além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regida por princípios norteadores, dentre eles os mais citados são: princípios da normalização, integração e individualização. Esses são tópicos totalmente diferentes e com um mesmo propósito. São necessidades próprias e que são diferentes em cada aluno com domínios das aprendizagens correspondentes à sua devida idade, e que requer várias adaptações pedagógicas para apropriar os conhecimentos oferecidos pela escola.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI/2015) institui a política de inclusão para pessoas com deficiência e preconiza e fundamenta a importância para os municípios, da promoção da educação inclusiva, no que tange ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido ao estudante e construído a partir das necessidades educacionais específicas visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas com a finalidade de garantir às pessoas com necessidades educacionais especiais as mesmas condições e oportunidades, tendo como função atender às peculiaridades dos alunos, preenchendo as dificuldades da escola regular — não para substituir o ensino escolar comum, mas para complementar — oferecendo o suporte necessário destinado para cada aluno.

Esses princípios proporcionam às pessoas com deficiência as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais como qualquer outro cidadão, havendo respeito às individualidades de cada um, obedecendo aos valores

democráticos, facilitando a participação das pessoas na sociedade, interagindo e se adaptando nos espaços de educação formal regular, além de oportunizar o atendimento educacional especializado (AEE) por meios de salas com recursos multifuncionais e atendimento com equipe multidisciplinar através dos Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAEE), após as decisões assumidas perante a regulamentação da nova “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, contidas no Decreto Presidencial no 6.571, de 17 de setembro de 2008, ou seja, a “Educação Especial complementar ao Ensino Regular”, em que essa política resgata o sentido da Educação Especial expresso na Constituição Federal (1988), que interpreta essa modalidade não substitutiva da escolarização comum e define a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas, níveis e modalidades, preferencialmente no atendimento à rede pública de ensino.

Atualmente, outras atualizações na legislação visam a garantir e a assegurar ainda mais os direitos das pessoas com deficiência, bem como sua pertença no espaço escolar, no AEE, com o profissional de apoio escolar e escolas acessíveis e adaptadas, que assegurem acesso e permanência desses sujeitos visando à equidade de diretos.

3 SITUAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DO PAEE NA BAHIA E NO TERRITÓRIO DO SISAL

A Meta 4 dos planos educacionais em final de vigência dirige-se ao atendimento do público-alvo da Educação Especial/Inclusiva, na perspectiva de garantir o direito à educação. O PNE oferece a seguinte redação:

> Meta 4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Um dos indicadores para avaliar o alcance dessa meta constitui a taxa de atendimento, considerando essa população-alvo. É importante salientar a impossibilidade de se chegar à taxa de atendimento das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades, por falta de dados demográficos que nos possam informar a demanda potencial para essa modalidade de educação. Sobre os segmentos de que trata essa meta, os levantamentos estatísticos não levantam informações. Por conta disto, os indicadores para monitorar essa Meta 4 são apenas dois: o percentual da matrícula do público-alvo da Educação Especial que estudam em classes comuns, que denota o nível de inclusão desses alunos no ensino regular e o percentual desses alunos que recebem atendimento educacional especializado.

Sobre o primeiro indicador, a tabela seguinte vai demostrar as proporções de matrículas do PAEE que frequentam classes comuns, no estado da Bahia, incluindo dados sobre esse indicador relativo ao Brasil.

Tabela 1 — Percentual de matrículas em classes comuns de educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação - Brasil e Bahia - 2013 a 2023

Localização	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	85,3	86,9	88,3	89,3	90,8	92,0	92,7	93,2	93,5	94,2	95,0
Bahia	95,7	97,0	97,4	98,0	98,5	98,8	99,1	99,3	99,5	99,6	99,7

Fonte: MEC/INEP. Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do PNE. Tabela elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

A frequência dos alunos Público-Alvo da Educação Especial e Inclusiva, de 4 a 17 anos de idade, cujo atendimento é garantido pela Emenda Constitucional 59 de 2009, em classes comuns da educação básica, tem uma prática estabelecida no cenário nacional e de forma contundente no estado da Bahia. Essa tem sido a recomendação da legislação e uma deliberação das políticas educacionais, constituindo-se em um dos requisitos para garantir a inclusão desses alunos. No entanto, alguns questionamentos podem ser feitos quanto à forma como esse público tem sido atendido em termos de acolhimento e de qualidade dos serviços oferecidos.

Sobre o percentual dos alunos desse público que recebem o atendimento educacional especializado, os dados mostram, no Brasil e no estado da Bahia, conforme a tabela seguinte:

Tabela 2 — Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação que receberam atendimento educacional especializado

Localização	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Brasil	49,7	50,0	48,9	49,8	49,0	47,7	47,9	44,0	46,2	45,1	47,0
Bahia	31,9	35,4	36,2	34,1	36,5	36,9	37,8	36,7	40,7	42,9	45,9

Fonte: MEC/INEP. Relatório do Quinto Ciclo de Monitoramento do PNE Tabela elaborada pela Dired/Inep com base em dados da Pnad-c/IBGE.

É próximo de 50,0% a proporção de alunos da Educação Especial e Inclusiva na Educação Básica que recebem atendimento especializado. Muito distante da situação ideal. Comparando o comportamento do indicador entre Brasil e Bahia, percebemos que, no início da série de anos (2013 a 2023), a Bahia se posicionava bem aquém da média brasileira, com 31,9% de alunos com esse tipo de atendimento. No entanto, esse percentual vem se ampliando ano a ano, chegando em 2023 de forma muito próxima ao percentual médio do Brasil. Mas muito precisa ser feito para o atendimento da meta. As políticas deverão incrementar mais essas ações para que esse público tenha o atendimento garantido, tendo necessidade de que os sistemas de ensino se integrem para esse fim.

Outro indicador é o Censo, que é um forte potencial para a contemplação do AEE nas escolas, tendo em vista que dele dependem os dados que são alimentados no ano vigente, para que no ano seguinte os municípios possam ser contemplados com a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Vale lembrar que é somente, em 2025, que o Censo passa a colher dados dos transtornos de aprendizagem, e que estes “estão relacionados a condições orgânicas e/ou cognitivas específicas configurando em um conjunto de sintomas que impactam significativamente o desenvolvimento da aprendizagem do(a) aluno(a)” (Brasil, 2025, p. 60).

Assim sendo, o Censo entende transtornos como aqueles que “decorrem de disfunções no sistema nervoso central e estão relacionados a problemas na aquisição e processamento da informação” (Brasil, 2025, p. 60). Estão contemplados no Censo,

então: discalculia, disgrafia, dislalia, dislexia, disortografia, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC).

Outrossim, a demanda da Educação Especial e Inclusiva é muito diversificada, merecendo muita atenção e cuidados para que o processo de ensino se efetive de forma eficaz. Equipamentos, espaços específicos, condições de acessibilidade, qualificação dos profissionais da educação nas suas diversas especialidades são primordiais e imprescindíveis para esse atendimento.

Para a implementação dessa meta, o Plano de Educação do Estado da Bahia 2016/2026 estabeleceu algumas estratégias, entre elas: o desenvolvimento e aplicação de tecnologias pedagógicas conforme especificidades educativas, implantação de salas de recursos multifuncionais, formação dos profissionais para o trabalho com esse público, criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais especializados nas diversas áreas, apoio à participação de sistemas e instituições públicas de educação nos programas suplementares de acessibilidade, incluindo adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível e disponibilidade de material didático próprio e recursos de tecnologia assistiva, oferta de educação bilíngue em LIBRAS, como segunda língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua aos estudantes surdos e estudantes em classes bilíngues, fomento às pesquisas interdisciplinares para formulação de programas intersetoriais, ampliação das equipes de profissionais para o atendimento, parcerias com instituições comunitárias para o atendimento, definição de indicadores específicos de avaliação da qualidade (Bahia, 2016).

Para garantir sucesso na implementação das estratégias dos planos, o sistema estadual e os sistemas municipais necessitam desenvolver ações integradas. Todos os estudantes público-alvo da educação inclusiva necessitam de Salas de Recursos Multifuncionais, preferencialmente em suas unidades escolares, e grande parte deles precisa de profissionais de apoio, além da necessidade de se dispensar apoio irrestrito às famílias desses alunos.

A conformação da matrícula dos alunos de Educação Especial, de acordo com as etapas da educação básica, assim como na Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos, complementa a caracterização do atendimento ao PAEE no estado

da Bahia, com informações também sobre a perspectiva nacional, sendo apresentada a seguir:

Tabela 3 — Matrícula do público-alvo da Educação Especial por etapa e modalidade da educação - Brasil e Bahia - 2023

Localização	Total N	Ed Infantil		Ens. Fundamental		Ens. Médio		Ed. Profissional			EJA
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Brasil	1 792 737	284 847	15,9	1 114 230	62,2	223 258	12,5	35 166	2,0	135 236	7,5
Bahia	161 448	21 111	13,1	102 618	63,6	16 787	10,4	3 274	2,0	17 658	10,9

Fonte: MEC/INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica (2023).

A maior proporção de alunos público-alvo da Educação inclusiva está matriculada no Ensino Fundamental, tendência observada tanto no contexto brasileiro quanto na Bahia. Mas não devemos desconsiderar o alunado que frequenta as classes da Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos. Os estudantes público-alvo da Educação Inclusiva precisam que suas necessidades sejam atendidas com profissionais de educação com formação para proporcionar um ensino de qualidade a todos e só assim poderão alcançar bons resultados no processo educativo.

Como determina o artigo nº 27 da Lei Brasileira de Inclusão, a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Soma-se às pessoas com deficiência, os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, conforme preconiza a Meta 4 do Plano Nacional de Educação 2014–2024.

O presente trabalho se volta para os indicadores com breves análises sobre a situação do atendimento ao PAEE nos vinte municípios do Território do Sisal/Bahia. De início, apresentam-se os quantitativos das matrículas desse público em 2015 e 2023, considerando todas as etapas da educação básica e modalidades de educação.

Essas informações têm relação próxima com o indicador 4B de monitoramento do PNE, conforme já analisado para o contexto do Brasil e da Bahia, que relaciona percentualmente as matrículas em classes comuns da Educação Especial com o total das matrículas da educação especial, cujos indicadores no caso do Território do Sisal beiram aos 100% em quase todos os municípios, como veremos adiante. Em seguida, vamos apresentar dados pormenorizados das matrículas por etapas e modalidades da educação.

Tabela 4 — Número de matrículas totais, em classes comuns ou em classes exclusivas nos municípios do Território do Sisal - 2015 e 2023

Município	2015			2023		
	Total	cl. comuns	exclusivas	Total	cl. comuns	exclusivas
Araci	329	329	...	473	438 (92.6%)	35
Barrocas	127	127	...	139	139	...
Biritinga	51	51	...	991	991	...
Candeal	4	4	...	35	35	...
Cansanção	286	286	...	1 145	1 145	...
C. do Coité	418	383 (91,6%)	35	837	778 (93%)	59
Ichu	108	38 (35,2%)	70	170	170	...
Itiúba	675	675	...	1 195	1 195	...
Lamarão	71	71	...	85	85	...
Monte Santo	227	227	...	969	969	...
Nordestina	46	46	...	290	290	...
Queimadas	124	124	...	556	556	...
Quijingue	74	74	...	281	281	...
Retirolândia	158	158	...	136	136	...
Santaluz	283	283	...	701	701	...
S. Domingos	72	51 (70,8%)	21	122	122	...
Serrinha	324	324	...	1 697	1695(99,9%)	2
Teofilândia	91	91	...	139	139	...
Tucano	323	323	...	657	657	...
Valente	215	121 (56,3%)	94	443	443	...

Fonte: INEP. Sinopse Estatística da Educação Básica 2015 e 2023.

Percebe-se que, com o passar dos anos, o número de alunos Público-Alvo da Educação Especial aumenta em praticamente todos os municípios. Ao mesmo tempo, vê-se que as matrículas nas classes exclusivas vão diminuindo. Com isso, a tendência

de integrar esse público em classes comuns se torna realidade com o tempo, o que atende à política instituída. Cabe analisar se as condições físicas e pedagógicas nessa nova realidade são garantidas para a inclusão desse novo alunado.

Apresentamos agora os indicadores que normalmente são utilizados nos trabalhos de monitoramento da Meta 4 do PNE 2014–2024 para os municípios do Território do Sisal: o 4.B e 4.C para o ano de 2023.

4.B – Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TDG e altas habilidade ou superdotação.

4.C – Percentual de matrículas da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TDG e altas habilidades ou superdotação que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Tabela 5 — Percentual de matrículas em classes comuns da Educação Básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TDG e altas habilidade ou superdotação e dos que recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos municípios do Território do Sisal - 2023

Municípios	Indicador 4.B		Indicador 4.C	
	%	Variação 2013/2023 (p.p.).	%	Variação 2013/2023 (p.p.).
Araci	98,8	-1.2	81,4	+25,0
Barrocas	100,0	0,0	84,2	+59,2
Biritinga	100,0	+1,7	60,8	+34,1
Candeal	100,0	0,0	96,6	-3,4
Cansanção	100,0	0,0	79,9	+58,0
C. do Coité	98,3	+2.6	52,4	+2,4
Ichu	100,0	+31,8	78,7	-12,2
Itiúba	100,0	0,0	68,1	-1,5
Lamarão	100,0	0,0	42,1	+38,3
Monte Santo	100,0	0,0	60,2	+60,2
Nordestina	100,0	0,0	36,2	+0,1
Queimadas	100,0	0,0	68,5	+68,5
Quijingue	99,7	0,0	83,1	+83,1
Retirolândia	100,0	0,0	54,1	+54,1
Santaluz	100,0	0,0	70,3	+42,2
S. Domingos	100,0	0,0	62,5	+22,9
Serrinha	99,8	-0,2	52,9	+18,9
Teofilândia	100,0	0,0	61,0	+36,0
Tucano	100,0	0,0	77,5	+34,4
Valente	100,0	+44,8	69,4	+21,6

Fonte: INEP. Novo Painel de Monitoramento do PNE. Elaboração: FEEBA- Observatório de Indicadores Educacionais.

Os municípios se destacam em termos da matrícula da população de 4 a 17 anos que frequentam classes comuns, conforme o Indicador 4.B, dois deles inclusive com uma variação importante entre o ano de 2015 e 2023 na implementação dessa política. O Indicador 4.C mostra o esforço em ampliar o atendimento educacional especializado, mesmo que ainda distantes de alcance da Meta 4 do PNE.

O comportamento das matrículas do Público-Alvo da Educação Especial, comparando com a matrícula total, considerando etapas da educação básica e modalidades da educação, oferece o seguinte panorama, a começar pela Educação Infantil, tomando como marco temporal os anos de 2015 e 2023.

Tabela 6 — Matrícula do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, relacionada com a matrícula total desta etapa nos municípios do Território do Sisal - 2015

Município	Total da matrícula		Matríc. da Educação Especial	
	Creches	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Araci	523	1 504	5	18
Barrocas	310	533	1	4
Biritinga	277	472	-	-
Candeal	62	247	-	-
Cansanção	172	1 031	-	20
C. do Coité	731	2 178	3	11
Ichu	183	168	1	4
Itiúba	518	1 026	11	17
Lamarão	45	214	-	6
Monte Santo	545	1 477	1	4
Nordestina	65	498	-	4
Queimadas	315	662	1	5
Quijingue	370	726	-	2
Retirolândia	412	378	6	10
Santaluz	495	1 028	1	7
S. Domingos	228	199	1	1
Serrinha	1 388	2 116	6	23
Teofilândia	544	681	2	3
Tucano	1 290	1 456	11	16
Valente	505	693	5	7

Fonte: INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica (2015).

A próxima tabela mostra esse mesmo cenário para o ano de 2023, dando chances de serem feitas comparações em termos de mudanças.

Tabela 7 — Matrícula do público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil, relacionada com a matrícula total desta etapa nos municípios do Território do Sisal - 2023

Município	Total da matrícula		Matric. da Educação Especial	
	Creches	Pré-escola	Creche	Pré-escola
Araci	1 286	1 359	33	51
Barrocas	396	412	9	15
Biritinga	367	412	22	68
Candeal	102	204	-	7
Cansanção	897	1 007	67	106
C. do Coité	1 237	2 029	44	83
Ichu	195	146	17	10
Itiúba	893	956	27	64
Lamarão	99	176	3	4
Monte Santo	1 179	1 316	31	69
Nordestina	258	374	2	7
Queimadas	451	626	39	49
Quijingue	651	702	23	25
Retirolândia	383	391	16	18
Santaluz	1 003	954	36	42
S. Domingos	202	188	10	12
Serrinha	2 846	2 307	113	155
Teofilândia	650	623	11	14
Tucano	1 418	1 426	44	67
Valente	670	665	45	51

Fonte: INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica (2023).

Assim, mostra-se bastante ampliada a presença dos alunos da Educação Especial em 2023 comparada ao cenário de 2015. Essas informações podem auxiliar as políticas educacionais sobre essa temática, assim como a gestão das redes escolares para dotar as escolas das condições essenciais para o atendimento a esses estudantes, principalmente com relação à formação e provimento de profissionais da

educação, assim como de infraestrutura para o atendimento físico e pedagógico desse alunado. Apresentaremos em seguida os dados sobre o ensino fundamental:

Tabela 8 — Matrícula do público-alvo da Educação Especial no ensino fundamental, relacionada com a matrícula total desta etapa nos municípios do Território do Sisal - 2015

Município	Total da matrícula		Matríc. da Educação Especial	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Araci	6 862	3 811	214	66
Barrocas	1 453	1 151	25	88
Biritinga	1 840	1 132	29	15
Candeal	684	656	3	-
Cansanção	3 739	3 182	202	60
C. do Coité	6 037	4 814	303	75
Ichu	597	466	90	9
Itiúba	3 744	2 627	374	166
Lamarão	823	459	45	17
Monte Santo	5 359	4 350	119	96
Nordestina	1 364	1 050	33	9
Queimadas	2 334	1 846	82	29
Quijingue	2 517	2 495	44	27
Retirolândia	1 141	955	110	29
Santaluz	3 171	2 826	113	135
S. Domingos	667	497	27	19
Serrinha	7 343	5 538	189	80
Teofilândia	2 757	1 963	53	17
Tucano	4 876	3 903	186	86
Valente	2 074	1 781	166	25

Fonte: INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica (2015).

Mais uma vez, vê-se de modo expressivo o quantitativo de matrícula desse público no ensino fundamental, principalmente nos Anos Iniciais, destacando alguns municípios onde essa característica se torna mais evidente. Veremos como se comportou essa variável em 2023.

Tabela 9 — Matrícula do público-alvo da Educação Especial no ensino fundamental, relacionada com a matrícula total desta etapa nos municípios do Território do Sisal - 2023

Município	Total das matrículas		Matriculados da Ed. Especial	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Araci	3 520	3 697	131	141
Barrocas	1 164	1 104	48	43
Biritinga	1 247	1 198	402	261
Candeal	477	441	13	9
Cansanção	2 719	2 637	359	245
Conceição do Coité	5 283	4 409	365	220
Ichu	435	355	62	59
Itiúba	2 691	2 280	408	414
Lamarão	638	590	31	30
Monte Santo	3 841	3 374	248	171
Nordestina	1 059	888	56	50
Queimadas	1 762	1 508	194	158
Quijingue	1 808	1710	114	93
Retirolândia	948	824	39	42
Santaluz	2 664	2 435	258	218
S. Domingos	523	453	55	24
Serrinha	6 012	5 235	553	480
Teofilândia	1 829	1 671	36	50
Tucano	3 799	3 194	269	180
Valente	1 613	1 541	120	137

Fonte: INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica (2023).

De forma bastante contundente, constata-se o crescimento do público-alvo da educação especial matriculado no ano de 2023, principalmente quando se compara a situação em 2015 em alguns municípios.

Um olhar sobre o atendimento do PAEE no Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos nesses municípios torna-se relevante, primeiramente em 2015 e depois em 2023.

Tabela 10 — Matrícula da Educação Especial do Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos nos municípios do Território do Sisal - 2015

Município	Ensino Médio	Ed. Prof. Téc. de nível médio	Ed. Profiss. FIC	EJA Ensino Fundamental	EJA Ens. Médio
Araci	10	-		19	2
Barrocas	3	-	-	6	-
Biritinga	-	-	-	7	-
Candeal	-	-	-	1	-
Cansanção	-	-	-	4	-
Conceição do Coité	11	-	-	12	3
Ichu	-	-	-	4	-
Itiúba	17	-	-	89	1
Lamarão	-	-	-	3	-
Monte Santo	7	5	-	-	-
Nordestina	-	-	-	-	-
Queimadas	1	-	-	6	-
Quijingue	1	-	-	-	-
Retirolândia	3	-	-	-	-
Santaluz	1	-	1	26	-
S. Domingos	-	-	-	24	-
Serrinha	10	2	-	14	2
Teofilândia	11	-	-	5	-
Tucano	10	-	-	13	1
Valente	3	-	-	8	1

Fonte: INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica (2015).

São poucos alunos da Educação Especial matriculados em 2015 no ensino médio, na educação profissional e nas classes da EJA, o que pressupõe que essa população se tornava invisível nessas classes, naquele ano. Seguem dados de alguns anos após essa situação:

Tabela 11 — Matrícula da Educação Especial do Ensino Médio, Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos nos municípios do Território do Sisal - 2023

Município	Ensino Médio	Ed. Prof. Téc. de nível médio	Ed. Profiss. FIC	EJA Ensino Fundamental	EJA Ens. Médio
Araci	52	49	2	52	8
Barrocas	-	-	-	6	2
Biritinga	-	-	-	234	1
Candeal	-	-	-	4	1
Cansanção	-	-	-	321	6
Conceição do Coité	68	7	-	38	17
Ichu	18	-	-	4	-
Itiúba	143	8	-	101	38
Lamarão	14	3	-	1	2
Monte Santo	36	-	-	413	1
Nordestina	17	-	-	158	-
Queimadas	37	8	-	62	13
Quijingue	12	-	-	13	1
Retirolândia	13	-	-	6	2
Santaluz	70	21	-	65	11
S. Domingos	11	5	-	8	2
Serrinha	175	71	-	192	22
Teofilândia	24	5	-	4	-
Tucano	60	8	-	32	4
Valente	36	2	-	50	4

Fonte: INEP: Sinopse Estatística da Educação Básica (2023).

Em 2023, amplia o número de estudantes do ensino médio e da EJA ensino Fundamental que são do Público-Alvo da Educação Especial. Mais uma necessidade que os sistemas de ensino devem enfrentar para oferecer o apoio necessário aos profissionais da educação que militam nessas classes e para dotar as unidades de ensino da infraestrutura necessária para esse atendimento, principalmente com os itens de acessibilidade garantidos. Sobre o ensino médio, nesse ano, tanto no regular como na EJA, verifica-se que existem alunos que merecem esse tipo de atendimento. Os baixos quantitativos relativos ao ensino profissional se devem possivelmente por ser uma modalidade com números baixos de matrícula.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação inclusiva parte do princípio de que todos têm direito de acesso ao conhecimento sem nenhuma forma de discriminação. Tem como objetivo reverter a realidade histórica do país marcada pela desigualdade e exclusão. O Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva com a finalidade de garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Os dados apontam que as escolas estão cada vez mais superlotadas de estudantes com deficiência e somente as Salas de Recurso Multifuncionais não suprem a demanda desses lugares. A educação é um direito garantido a todas as pessoas, com ou sem deficiência, e obrigatória para crianças, adolescentes e jovens dentro da faixa etária de 04 a 17 anos. A Educação Especial/Inclusiva é uma modalidade de educação que perpassa transversalmente todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, trazendo um conjunto de recursos especializados para complementar e/ou suplementar o processo educacional dos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Entre os casos mais comuns das redes municipais de ensino, cabe destacar os estudantes com deficiência (cegueira, baixa visão, deficiência auditiva, surdez, surdo-cegueira, deficiência intelectual, deficiência física ou deficiências múltiplas), transtornos globais do desenvolvimento (autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett ou transtorno desintegrativo da infância) e altas habilidades/superdotação.

A inclusão socioeducacional desses alunos é um desafio a ser enfrentado por todos e a transformação da escola é necessária como uma exigência do ordenamento legal, um compromisso inadiável dos gestores, professores, da família e da sociedade, como forma de garantir a esses estudantes o acesso à educação.

De acordo com Brasil (1994), além de seguir os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, a educação especial é regida por princípios norteadores, entre eles os mais citados são: princípios da normalização, integração e individualização. Esses são tópicos totalmente diferentes e com um mesmo propósito. São necessidades próprias e que são diferentes em cada aluno com domínios das aprendizagens correspondentes à sua devida idade, e que requer

várias adaptações pedagógicas para apropriar os conhecimentos oferecidos pela escola.

Os Referenciais Curriculares de cada estado e município preconizam e fundamentam a importância da promoção da educação inclusiva, no que tange ao Atendimento Educacional Especializado AEE oferecido ao estudante e construído a partir das necessidades educacionais específicas visando à definição dos recursos necessários e às atividades a serem desenvolvidas com a finalidade de garantir às pessoas com necessidades educacionais especiais as mesmas condições e oportunidades, tendo como função atender às peculiaridades dos alunos, preenchendo as dificuldades da escola regular — não para substituir o ensino escolar comum, mas para complementar — oferecendo o suporte necessário destinado para cada aluno.

Esses princípios proporcionam às pessoas com deficiência as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais como qualquer outro cidadão, havendo respeito às individualidades de cada um, obedecendo aos valores democráticos, facilitando a participação das pessoas na sociedade, interagindo e se adaptando nos espaços de educação formal regular, além de oportunizar o atendimento educacional especializado (AEE) por meios de salas com recursos multifuncionais e atendimento com equipe multidisciplinar através dos Centros de Atendimento Educacional Especializados (CAEE).

Na escolaridade, desenvolveu-se uma linha especial de atendimento individualizado, onde se trabalha a dificuldade do aluno, e tão logo fosse superando-a, dentro das condições necessárias, vai sendo liberado. Convém ressaltar que a Educação Especial tem sido atualmente definida no Brasil, segundo uma perspectiva mais ampla, que ultrapassa a simples concepção de atendimentos especializados tal como vinha sendo a sua marca nos últimos tempos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme define a nova LDB, a Educação Especial e Inclusiva trata-se de uma modalidade de educação, voltada para a formação do indivíduo, com vistas ao exercício da cidadania. Como elemento integrante e distinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares,

cujos projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos.

Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar às suas finalidades gerais. A análise de diversas pesquisas brasileiras identifica tendências que evitam considerar a educação especial como um subsistema à parte e reforçam o seu caráter interativo na educação geral. Sua ação transversal permeia todos os níveis e modalidades de ensino.

É urgente que a demanda de formação profissional para docentes, auxiliares, monitores e cuidadores seja pensada para fins de atendimento a esse público, pois os desafios em face, principalmente da docência, são gigantes e demandam um processo de formação que coloque o professor em ação protagonista na elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) desse estudante, mas também no processo de inclusão integral em sala de aula.

Ressaltamos, porém, que um dos maiores desafios do processo de inclusão educacional hoje, como aponta os gráficos e discussões anteriores, é o trabalho colaborativo de família, na importância de sua participação, do seu acompanhamento na educação, junto às escolas, ajudando na realização das ações propostas, bem como o acompanhamento médico e compreensão/aceitação da deficiência dos filhos. Além da quebra de paradigmas existentes na escola, entre os professores, e as dificuldades para um currículo inclusivo, e também da sociedade, para que a educação inclusiva de fato aconteça.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 2025. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/legislacao/5130367164/decreto-12686-25. Acesso em 14 nov. 2025.

BRASIL. Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25

jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERRAZ, Débora Araújo da Silva. **Protagonismo dos Docentes de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em Retirolândia/BA**. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade Estadual da Bahia, Conceição do Coité, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO (Brasil). **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

MACEDO, Neusa Dias de. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa. São Paulo, SP: Edições Loyola,1994.

XII

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SISAL

Clenildo da Cunha Peixinho[1]
Deuzimeire Cezar de Oliveira de Abreu[2]
Nilzene Pereira dos Santos[3]
Gabriel Rosa da Silva Ribeiro[4]

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a Educação no/do Campo no Brasil tem sido marcada por desigualdades educacionais, pois as escolas situadas nos espaços rurais foram negligenciadas por muito tempo, não recebendo os mesmos recursos e atendimentos equitativos se comparados com as escolas urbanas, o que tem resultado numa grande disparidade no que diz respeito aos indicadores de analfabetismo, evasão e repetência, comprometendo o alcance das metas de acesso à população campesina e a qualidade da educação ofertada.

A Constituição Brasileira (CF) de 1988 determinou a Educação com um direito fundamental, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) de 1996 estabeleceu determinações para a educação do país, estendendo a garantia

1 Especialista em Educação do Campo com ênfase na Pedagogia Histórico Crítica pela UFBA. Professor da Rede Municipal de Ensino de Santaluz/ BA. E-mail: clenildopeixinho113@gmail.com
2 Especialista em Psicopedagogia Institucional pela UNOPAR. Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Santaluz. E-mail: deuzimeire.abreu@gmail.com
3 Graduada em Pedagogia pela UNEB. Professora da Rede Municipal de Ensino em Santaluz/BA. E-mail: nilzenepereirasantos@gmail.com
4 Especialista em Educação Matemática pela Líbano. Professor da Rede Estadual e da Rede Municipal de Feira de Santana/BA. E-mail: gabrielrsr@gmail.com

do seu atendimento em todo o território nacional. A LDBEN de 1996 reconheceu as especificidades da educação do campo, abrindo caminho para outros dispositivos que foram editados para amparar os povos do campo na oferta de uma educação de qualidade. No entanto, foi somente, a partir da resolução CNE Nº 01/2002, que a educação para a população do campo foi reconhecida em suas especificidades, sendo considerada uma modalidade de ensino, fruto de lutas dos movimentos campesinos que demandaram do Estado uma política educacional contextualizada com suas demandas sociais, identidades culturais, suas formas de viver e produzir.

Apesar desse importante marco legal para redefinir as políticas educacionais para os povos campesinos, o Plano Nacional de Educação de 2014 tratou essa modalidade de forma transversal, demarcando mais fortemente a população campesina especificamente na Meta 8, com seis estratégias direcionadas para a educação de jovens e adultos para a população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, sem o estabelecimento de meta específica para a referida modalidade e definição de estratégias específicas para o enfrentamento das demandas existentes em toda Educação Básica, de forma a combater as desigualdades existentes.

No Território do Sisal, a educação ofertada para a população dos espaços rurais, tal como o cenário nacional, tem enfrentado grandes desafios para garantir a equidade educacional em relação às escolas urbanas, embora tenham sido registrados avanços significativos nas duas últimas décadas decorrentes, em grande parte ao apoio e orientação sistemática do Movimento de Organização Comunitária (MOC), que exerceu forte papel social e político desde a década de 1990, assumindo, muitas vezes, o papel do Estado naquela época.

Ante o exposto, o presente artigo pretende contribuir com uma discussão sobre Educação do Campo no Território do Sisal. Para tanto, em primeiro lugar, o texto traz um recorte da situação dessa modalidade de educação no país, na Bahia e suas implicações no Território do Sisal. Em seguida, apresenta um diagnóstico sobre a realidade educacional e reflete sobre as dificuldades para oferecer uma educação de qualidade para os povos campesinos e a força de um coletivo organizado em redes de movimentos sociais que têm contribuído para o desenvolvimento de uma educação

do campo contextualizada, com metodologias de ensino adequadas ao semiárido, que promovem educação e desenvolvimento local sustentável.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA

Para o desenvolvimento deste tópico, iniciaremos com alguns marcos conceituais sobre a concepção de Educação do Campo. No campo teórico e político, a Educação do Campo não se limita à discussão pedagógica de uma escola localizada no meio rural, em seus aspectos didáticos e metodológicos. Esse conceito diz respeito à construção de um novo desenho da Educação Escolar do Campo que tem as matrizes formativas dos sujeitos como espinha dorsal, adequando às necessidades da vida do/no campo e que, essencialmente, seja formulado pelos sujeitos do campo, tendo o campo como matriz de referência.

O conceito Educação do Campo surge como resultante da luta encadeada pelos sujeitos do campo e suas organizações que ganham força na década de 1990 sob a articulação dos movimentos sociais, em especial as lutas pela reforma agrária do Movimento Sem-Terra (MST), os quais inseriram a educação com uma de suas pautas centrais para pensarem o desenvolvimento do campo. As lutas sociais foram determinantes para os avanços e conquistas alcançados no âmbito da Educação do Campo. Entendem-se como luta social processos de conquista de territórios e direitos, consolidação das sociedades camponesas em seus espaços. Para Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012), as lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos de forma massiva pelas próprias pessoas envolvidas na situação.

Assim, esse movimento de luta também aspirava pelo direito e a garantia de uma Educação do e no Campo que passou a ser visualizado como um espaço de vida e possibilidades, que não se remete à dicotomia cidade/campo, sendo esse um ambiente onde deve se legitimar o respeito às singularidades e especificidades sociais, étnicas, culturais e ambientais dos sujeitos do campo. Essa ação endossa o direito à Educação do Campo, permitindo a possibilidade dos/as discentes estudarem

e serem educados no local onde vivem, tornando a ação educativa um processo de construção no qual esses atores são participantes ativos.

A fundamentação da Educação do Campo se concretiza nas abordagens das práticas pedagógicas realizadas no âmbito escolar, sendo essas permeadas por um currículo que configura o processo de aprendizagem como peça de um movimento de apoderamento na construção de novos conhecimentos estruturados com a proporção de vivências e da cultura dos sujeitos do campo. Assim, a Educação do Campo tem sido marcada nos últimos tempos pelo movimento de resistência e fortalecimento com o objetivo de valorizar as identidades culturais locais, os saberes e as práticas das populações ao lado da luta que garanta uma sobrevivência digna e o acesso e permanência das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade.

Atendendo as pautas de lutas dos movimentos sociais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para as escolas da Educação Básica do Campo, considerando “o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (Brasil, 2002, p. 1). Tal normativa ofereceu coordenadas pedagógicas importantes para a melhoria da educação do campo.

Os anos que se seguiram foram marcados por Leis, Decretos e Resoluções que contribuíram para a definição de políticas estruturais de formação, desenvolvimento e acesso a políticas públicas da população do campo, como a Lei Federal nº 11.947, de 16 de junho de 2009, que dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que reservaram atenção especial à Educação do Campo; o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que implantou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), avançando a legislação nessa direção; a Resolução CNE/CEB, nº 4/2010, de 13 de junho de 2010**,** que define Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica, que no art. 35 estabelece que a escolarização para os sujeitos do Campo deve respeitar as suas peculiaridades, definindo orientações; a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) quando na

Meta 8 fixa a elevação média da população de 18 a 29 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país, dentre outras determinações.

No entanto, o estabelecimento de políticas efetivas voltadas à garantia de uma educação de qualidade para os povos do campo enfrenta os desafios de um Estado brasileiro marcado historicamente pelo patrimonialismo e mais recentemente pelas políticas hegemônicas neoliberais, que têm dificultado a implementação de ações consistentes que atendam aos anseios desses povos. O Estado brasileiro vive uma contradição: de um lado, para atender a pressões e a reivindicações das mobilizações dos movimentos sociais, tem editado leis e decretos que visam a atender às demandas por uma educação do campo consistente para essas populações; de outro lado, comporta-se como omisso diante de políticas de nucleação e fechamento de escolas do campo e falta de apoio e recursos para as escolas do campo em todo o país.

Esse cenário nacional é observado no Território do Sisal, onde os municípios têm normatizado suas políticas de Educação do campo através dos seus respectivos Conselhos Municipais de Educação (CME), tendo com principal orientação nesse processo o Movimento de Organização Comunitária (MOC). Porém, persistem práticas de fechamento de escolas e indicadores educacionais que revelam que as desigualdades educacionais ainda persistem entre as escolas urbanas e as situadas no campo, conforme apresentaremos a seguir.

3 ANOTAÇÕES E ANÁLISES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO SISAL

Temos muitas dificuldades de conseguir dados sobre a educação do campo. Mesmo que eles existam resultantes dos levantamentos que o Inep realiza anualmente através do Censo Escolar, eles captam informações que não dão conta de situações relevantes que acontecem nesse contexto. Mesmo assim, os censos escolares dispõem de microdados que podem ampliar as possibilidades de estudos diagnósticos. Utilizaremos para esta análise dados publicados pelo Programa de Pós-

Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* Conceição do Coité, um dos municípios dessa região. Esse programa fez um levantamento de dados sobre a situação de funcionamento das escolas do campo neste território e publicou seus resultados na plataforma ReducBA, referentes aos dados do Educacenso do Inep, publicado em 2021. São informações valiosas principalmente em termos de infraestrutura física das escolas e serviços que demonstram a situação das redes escolares existentes.

Na perspectiva de caracterizar a distribuição das escolas por localização, a pesquisa detectou que quase todos os municípios possuem número significativo de redes de ensino no campo do que de escolas urbanas. No conjunto dos vinte municípios do território, eram registradas 282 escolas urbanas e 564 rurais (66,7%), o que denota a necessidade de uma atenção especial para a gestão das redes de ensino. Ressaltam os municípios de Araci, Conceição do Coité, Monte Santo, Quijingue, Serrinha e Tucano com números significativamente representativos de escolas nessa localização. O levantamento dos dados constatou a existência de escolas de localização diferenciada, aquelas que atendem a grupos específicos da população, encontrando 15 escolas em assentamentos de reforma agrária e 12 em comunidades quilombolas. Com relação à infraestrutura dos serviços básicos para o funcionamento delas, os dados mostram, conforme a Reduc/Ba, que basicamente todas elas possuíam abastecimento de energia, mas a situação deixa a desejar em relação aos serviços de abastecimento de água em muitas escolas. O mesmo pode ser dito em relação aos serviços de esgotamento sanitário e coleta do lixo. Esses são serviços essenciais para um bom funcionamento das escolas.

Quanto às dependências físicas no interior das escolas, importantes para a realização das atividades escolares e bem-estar de professores e alunos, o levantamento da Reduc/Ba verificou a inexistência de itens importantes para um ambiente escolar com conforto e cuidados em muitos municípios desse território. Em 40% deles registra-se a falta de refeitórios e bibliotecas ou salas de leitura. Assim, o que tem sido detectado nos diagnósticos sobre a situação educacional das escolas do campo no país constitui uma triste realidade nessa região do Estado.

As questões de acessibilidade, principalmente para o público-alvo da Educação Especial, aparecem com muita nitidez no levantamento, mostrando um cenário preocupante para a garantia do direito à educação de qualidade para os alunos que necessitam de apoio especial de modo a seguir sua trajetória no processo de ensino-aprendizagem. Os dados são contundentes para mostrar a situação da falta de condições imprescindíveis de acessibilidade. São poucos os municípios onde foram registradas escolas com corrimão, piso tátil, porta com vão livre de acesso e rampas. Não foram constadas praticamente evidências sobre a existência de sinalizações para os deficientes da visão e da audição.

Com relação aos dispositivos de apoio ao processo de ensino, a partir da alimentação escolar e de mecanismos que dão suporte aos professores para melhor desempenhar as suas funções, o levantamento constatou que, em todos os municípios, as escolas ofereciam alimentação pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Em termos pedagógicos, as escolas não adotavam o currículo conforme a pedagogia da alternância, cujos calendários escolares atenderiam à dinâmica da produção local, adaptando-se às necessidades que as famílias possuem com a ajuda dos filhos nas tarefas produtivas, periodicamente. Também os dados detectaram que as unidades escolares de quase todos os municípios não dispunham de material pedagógico próprio para a educação do campo, assim como para a educação das relações étnico-raciais. O levantamento constatou 15 escolas em assentamentos da reforma agrária e 12 em comunidades quilombolas, demonstrando a necessidade de os professores dedicarem parte do currículo a questões específicas nas atividades pedagógicas.

No que concerne à infraestrutura para que gestores, profissionais da educação, funcionários das escolas tenham as condições físicas mínimas para desenvolverem os seus trabalhos, os dados demonstraram que as escolas têm muitas carências em termos de dependências necessárias para a gestão e atividades administrativas, assim como para atendimento especializado ao público da Educação Especial. Somente sete dos vinte municípios registraram considerável número de escolas com salas de direção nas suas escolas; somente três municípios têm escolas com salas para professores; apenas cinco municípios informaram dispor de forma efetiva de

salas para o funcionamento da secretaria. Sobre a assistência educacional especializada, a situação é ainda mais preocupante. Em quinze dos vinte municípios da região, o percentual de escolas onde existe esse serviço fica em torno de 0% e 10%.

Percebe-se por esse levantamento oportunizado pela Reduc/BA, realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEB-*Campus* Conceição do Coité e sistematizado pelo Observatório Educacional do FEEBA, que as condições de funcionamento das escolas do campo dos municípios do Território do Sisal sofrem de carências estruturais para desenvolver uma educação de qualidade, isso do ponto de vista da infraestrutura necessária para que a atividade-fim da educação aconteça. Políticas públicas necessitam ser efetivadas para alterar esse quadro desfavorável para oferecer educação para a população do campo nessa região.

4 REFLEXÕES E PREMISSAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM QUALIDADE

A dinâmica por uma Educação do Campo de qualidade enquanto Modalidade de Educação perpassa pelo entendimento de que a escola sendo um espaço de formação de sujeitos no qual almeja por uma formação humanizada e emancipadora, deve ter o/a campesino/a como parceiro nesse processo que deve ter como meta a continuidade e a garantia da produção e reprodução material e imaterial de suas vidas, a valorização do trabalho na terra, o cuidado com os recursos naturais e toda a biodiversidade.

Nesse sentido, é necessário observar que a terra é espaço de produção de vida, lugar de construção de territorialidades emergentes da relação homem e natureza.

> […] a territorialidade é o acontecer de todas as atividades cotidianas […] resultado e é determinante do processo de cada território, de cada lugar; é múltipla, e por isso, os territórios também o são, revelando a complexidade social, e ao mesmo tempo, as relações de domínios de indivíduos ou grupos sociais com uma parcela do espaço geográfico, outros indivíduos, objetos, relações (Saquet, 2010, p. 129).

A investigação dos sujeitos acerca do saber acima mencionado acontece intrinsecamente em conformidade com outros sujeitos, pois o conhecimento encontra-se em todos os espaços, a ciência não é fonte exclusiva para encontrá-lo. Nesse contexto, o diálogo é fator básico para uma Educação libertadora e emancipatória, problematizadora da realidade, cujo objetivo seja a análise das problemáticas e a busca de meios para superá-las. É imperioso que toda a comunidade escolar e as autoridades das entidades federativas, prioritariamente, levem em conta que tanto a permanência das escolas no/do Campo quanto os sujeitos que as compõem são decorrentes dos caminhos que percorreram e percorrerão por intermédio do enfrentamento da luta de classes, do desfecho e dos esforços na questão da construção diversa da proposta do Campo na sociedade brasileira, a exemplo das leis que sustentam a Educação dos sujeitos do Campo, respeitando suas singularidades, necessidades e anseios. Conforme Caldart:

> Trata-se de enxergar a educação, afinal, como uma relação de sujeitos. A escola reconhece seus educandos e suas famílias como sujeitos. O movimento social e seus sujeitos também reconhecem seus educadores como sujeitos. E todos se veem como sujeitos de um movimento maior, que é o movimento da história o que exatamente pressiona cada um a assumir essa condição de sujeito. Nesta concepção está também a ideia de que são os seres humanos, as pessoas que fazem as transformações sociais, ainda que sempre condicionadas pelo formato material de relações sociais em que se inserem e que elas não determinam pessoalmente (2003, p. 72).

Nesse sentido, é necessária uma análise ampla acerca da Educação no e do Campo, visto que os campesinos e campesinas têm direito a uma Educação que assegure o fortalecimento da identidade e desvele o empoderamento deles. Nessa perspectiva, é crucial que o Projeto Político Pedagógico seja constituído por uma pedagogia que tenha como princípio: As vivências, a realidade das comunidades, a diversidade cultural e social, os valores, as memórias, a territorialidade e o respeito à ancestralidade. Um projeto adequado às reais necessidades da vida do/no Campo, elaborado com a participação primordial dos sujeitos do Campo. Enfim, é urgente uma nova delineação para a Educação dos/as discentes campesinos/as do território e essa significação deve acontecer por meio de políticas públicas que fortaleçam e visem à

garantia de uma Educação do Campo apoiada na pedagogia da pesquisa da realidade.

Assim, é imprescindível que as práxis sejam dialógicas e imersas nos conhecimentos tradicionais sem perder de vista a interlocução com os saberes universalizados. Nesse sentido, para definirem suas políticas de Educação do Campo, os municípios contam com o apoio fundamental do Movimento de Organização Comunitária (MOC) que atua com metodologias contextualizadas, adequadas ao semiárido baiano, a exemplo do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) e do Projeto Baú de Leitura (PBL). Além das políticas do MOC, os municípios trabalham com projetos em parcerias com o governo federal e organizações do terceiro setor como: Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), o Programa Educando com a Horta Escolar (PEHE), em parceria com o Ministério da Educação; o Programa Escola da Terra, via Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Programa Despertar, em parceria com O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR-BA), os quais apresentaremos a seguir.

4.1 PROJETO CONHECER, ANALISAR E TRANSFORMAR (CAT)

O Projeto CAT surge em 1994, idealizado por professores da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em parceria com o Movimento de Organização Comunitária (MOC), atuando em municípios de diferentes territórios. No Sisal, o MOC inicia sua atuação com os municípios de Araci, Barrocas, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Nordestina, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, Serrinha, Teofilândia e Valente. O projeto nasceu da constatação alarmante: 65% dos jovens e adultos rurais alfabetizados já haviam frequentado a escola na infância, mas não apresentavam resultado satisfatório no domínio da leitura e da escrita. Esse dado evidenciava a necessidade de repensar as práticas educativas, tornando-as mais contextualizadas e ligadas à vida cotidiana dos sujeitos do campo.

Inspirado na metodologia do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), de Pernambuco, o CAT propôs uma educação popular comprometida com a realidade rural e com o desenvolvimento sustentável. Sua metodologia — Conhecer, Analisar e

Transformar — traduzia o propósito de integrar o saber científico ao saber popular, promovendo uma aprendizagem significativa e crítica. O projeto tinha como objetivo contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas que valorizassem a população e o meio ambiente do campo, atendendo às necessidades dos estudantes e de suas comunidades. Dessa forma, o CAT consolidou-se como uma iniciativa transformadora, que reconhece a escola do campo como espaço de construção do conhecimento e de fortalecimento da identidade rural. Essa metodologia é baseada numa concepção de educação crítica, lúdica, dialética, contextualizada e transformadora, tendo como princípio a metodologia da pesquisa-ação e como instrumento de planejamento a Ficha Pedagógica, que é uma espécie de roteiro com passos metodológicos.

Nesse mesmo contexto de transformação educacional, no final de 1999, nasceu o Projeto Baú de Leitura, uma iniciativa que ampliou a atuação do MOC ao promover o prazer e o sentido da leitura entre crianças, adolescentes, famílias e educadores. O Baú de Leitura vai além da simples disponibilização de livros: ele busca estimular a imaginação, a autoestima, a criatividade e o letramento, aproximando a leitura da vida cotidiana das pessoas.

Inspirado na pedagogia de Paulo Freire, o projeto entende a leitura como um ato político e libertador. Ler, nesse sentido, é um meio de compreender o mundo, de se reconhecer como sujeito histórico e de transformá-lo. Assim, o Baú de Leitura se torna uma ferramenta de emancipação, que desperta o senso crítico e fomenta valores como solidariedade, equidade e respeito ao próximo e à natureza. Tanto a metodologia CAT quanto o Projeto Baú de Leitura revelam a força das experiências educativas que nascem do diálogo entre escola, comunidade e território. Eles demonstram que educar é mais do que transmitir conteúdos: é um ato de esperança e de compromisso com a vida, capaz de ressignificar trajetórias e construir um futuro mais justo, humano e sustentável para o campo e para toda a sociedade.

Diferente da concepção tradicional e conservadora da educação, a “educação bancária”, denominada por Paulo Freire, o CAT busca desenvolver nas pessoas habilidades e sensibilidades humanas como a cooperação, solidariedade, valores, respeito, tolerância e outros pilares essenciais para a construção de uma sociedade

mais justa e igualitária (Costa; Silva; Carneiro, 2024). Dessa forma, a proposta política-pedagógica segue um itinerário metodológico intencionalmente definido, tendo como base as pedagogias sociocríticas.

O primeiro passo, definido com o **Conhecer**, tem como objetivo pesquisar e diagnosticar a realidade. Essa etapa consiste na identificação e seleção do tema a ser investigado, o chamado “tema gerador”, que deve estar relacionado a uma problemática vivenciada pela comunidade. Nesse momento, realizam-se pesquisas exploratórias que possibilitam compreender a realidade local. O objetivo é sistematizar informações sobre o contexto, construindo uma base de conhecimento que sirva de ponto de partida para o processo de análise e transformação. Antes do desenvolvimento do tema, é fundamental envolver as famílias, convidando-as à escola para conhecer a proposta e compreender o processo de pesquisa-ação que será conduzido pelas crianças. Participação que fortalece o vínculo entre escola e comunidade, garantindo maior sentido e legitimidade ao trabalho pedagógico. As informações coletadas são então socializadas e registradas, dando início à produção coletiva do conhecimento. Até esse momento, os saberes estavam individualizados em cada criança e família, mas, com a mediação do(a) professor(a), passam a ser sistematizados de forma conjunta. Assim, constrói-se um diagnóstico coletivo da comunidade em relação à temática, configurando o Conhecer dentro da metodologia CAT.

O segundo passo, definido com a fase do **Analisar,** corresponde ao aprofundamento teórico e crítico do tema escolhido. Os dados coletados durante o Conhecer são interpretados e sistematizados, buscando compreender as causas, consequências e relações estruturais que configuram a problemática estudada. Trata-se de um momento de reflexão coletiva em que se articulam teoria e prática para fundamentar possíveis caminhos de transformação da realidade. É o momento de inserir os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, relacionando-os à temática problematizadora e às descobertas realizadas na etapa do Conhecer. Essa integração cria condições para estabelecer um diálogo entre o conhecimento local e o científico, promovendo um debate entre o saber comunitário e aquele mais universal,

disponibilizado em textos, livros, revistas e outros materiais, inclusive produzidos no município ou comunidade.

Esse processo de articulação é denominado “transição didática”, por representar o momento em que os conteúdos escolares são contextualizados e ressignificados à luz da realidade vivida pelos estudantes. Durante essa etapa, os diversos conteúdos das áreas do conhecimento são trabalhados de forma interdisciplinar, orientados pelo tema da pesquisa e pelo diagnóstico construído. A aprendizagem ganha, assim, sentido social e formativo, aproximando o conhecimento científico do cotidiano das famílias e da comunidade. Após esse processo de reflexão, é importante preparar sínteses e materiais de socialização, como cartazes, jornais, encenações, exposições ou apresentações públicas, que expressem as descobertas e compreensões produzidas pelos estudantes. Esse momento, chamado DEVOLUÇÃO, representa o retorno da escola à comunidade, apresentando os resultados da investigação e fortalecendo o compromisso na busca de soluções para os problemas identificados.

O terceiro passo corresponde à etapa do **Transformar** a realidade encontrada. Essa fase representa o momento em que o conhecimento produzido pela escola se converte em ação concreta, voltada à melhoria da vida das famílias e da comunidade. Baseando-se nas análises realizadas, buscam-se alternativas e estratégias de intervenção que promovam mudanças significativas, emancipatórias e sustentáveis no contexto estudado, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos e a construção coletiva do conhecimento. A devolução ocupa um papel central nessa fase. Nela, a escola socializa os resultados do processo investigativo, apresentando às famílias e à comunidade o que foi descoberto, analisado e produzido pelos estudantes. Mais do que uma simples “culminância de projeto”, a devolução constitui um momento de diálogo e mobilização social, no qual a comunidade escolar, os representantes da sociedade civil e os gestores públicos debatem os problemas e dificuldades identificados durante a pesquisa e, juntos, buscam caminhos para transformar a realidade. Esse diálogo permite planejar ações que podem se concretizar de diferentes formas: campanhas educativas, mutirões comunitários, reivindicações, melhorias na infraestrutura local, mobilizações ambientais ou culturais, dentre outras

que tenham relevância social e pedagógica. Após o encaminhamento dessas ações, realiza-se um processo avaliativo, com o objetivo de verificar se houve ou não mudanças reais e refletir sobre os aprendizados decorrentes da experiência.

O Transformar, portanto, é o que diferencia a metodologia CAT do ensino tradicional. Enquanto o ensino convencional muitas vezes se limita à transmissão de conteúdos, o CAT propõe uma educação significativa, crítica e transformadora, que busca melhorar a vida das pessoas, fortalecer o sentimento de pertencimento e estimular a responsabilidade coletiva na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Como instrumento de planejamento das etapas citadas, o Projeto CAT adota um instrumento conhecido como Ficha Pedagógica, que funciona como um roteiro orientador para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Ela integra o currículo contextualizado, servindo como instrumento de organização e registro das atividades que serão realizadas em cada etapa da metodologia. Essa ficha busca garantir a coerência entre a prática educativa e a realidade local, fortalecendo o vínculo entre escola, comunidade e território. É elaborada de forma coletiva e participativa, podendo ser adaptada conforme as especificidades de cada contexto. A Ficha Pedagógica é composta pelos seguintes itens: tema, subtema, objetivo, justificativa, objetos de conhecimento do Conhecer, do Analisar e do que se pretende transformar e, por fim, a avaliação. Como toda ação, o CAT deve ser avaliado de forma contextualizada e sistematizada, valorizando tanto os resultados quanto os caminhos percorridos. A avaliação abrange todo o processo. Avaliar significa refletir sobre os avanços, desafios e transformações alcançadas, considerando se as ações propostas contribuíram para a melhoria da qualidade de vida e o fortalecimento da autonomia comunitária. A avaliação é um momento formativo que possibilita replanejar as práticas e orientar novos percursos. Assim, uma nova Ficha Pedagógica só deve ser construída após a análise e reflexão sobre a anterior, garantindo a coerência, a evolução e a sustentabilidade do processo educativo no campo.

O Conhecer, Analisar e Transformar se apresenta como uma proposta de educação viva, participativa e emancipadora, que reconhece o saber produzido no cotidiano das comunidades do campo como ponto de partida e de chegada à aprendizagem e à transformação. Assim, o CAT promove uma construção coletiva do saber, articulando escola, famílias e comunidade em torno da investigação e da transformação da realidade local. Ao valorizar a experiência, a cultura e o território, essa metodologia reafirma que educar é também conhecer e cuidar da própria história, fortalecendo os vínculos comunitários e contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com o desenvolvimento sustentável do campo.

O processo de implantação do CAT em um município é um ciclo estruturado que visa a transformar a educação local, iniciando-se pela articulação política e culminando na prática pedagógica em sala de aula. Tem como ponto de partida a manifestação de interesse do gestor público — prefeito(a) ou secretário(a) de Educação. A partir desse momento, inicia-se um trabalho de base com reuniões e oficinas de sensibilização que envolvem diversos atores sociais, buscando a adesão formal à proposta. Em seguida, são definidos os pilares de suporte: a constituição e formação inicial da equipe local, a elaboração da Ficha Pedagógica, a escolha do(a) coordenador(a) pedagógico(a) e os ajustes necessários na gestão municipal.

As principais fases do processo de implantação do CAT são: a) reuniões de articulação e sensibilização realizadas pela UEFS com gestores(as), professores(as), diretores(as) de escola, dirigentes e lideranças dos movimentos sociais do campo no território; b) oficinas de sensibilização com os atores, quando todos os sujeitos e organizações envolvidos participam de uma oficina sobre o projeto CAT, abordando seu histórico, objetivos, fundamentos, princípios, metodologia e os requisitos necessários para sua implementação; c) adesão à proposta, formalizada por meio da assinatura de um termo entre o MOC, a UEFS e o gestor municipal, firmando a parceria e o compromisso com a execução do trabalho; d) constituição da equipe local, definida pelos gestores municipais, compostas por servidores que assumirão a função de coordenação pedagógica, com a responsabilidade de acompanhar o trabalho nas escolas, apoiar os planejamentos, multiplicar as formações junto aos professores(as) e coordenar as ações da Secretaria de Educação em articulação com o MOC para o

monitoramento, avaliação e planejamento das atividades; e) formação inicial da equipe para estudo da metodologia CAT e de seus fundamentos teóricos e práticos; f) elaboração da Ficha Pedagógica, realizada de forma coletiva com o apoio do MOC, da equipe da UEFS e dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as). Esse momento marca o primeiro contato com a Ficha Pedagógica e o início de sua aplicação em sala de aula; g) escolha do(a) coordenador(a) pedagógico(a): Trata-se de um(a) sujeito(a) central na implementação da proposta no município. Sua escolha deve recair sobre docentes que aderiram à proposta e que se destacam pela prática pedagógica. O(a) coordenador(a) pedagógico(a) atua como mediador(a) da metodologia junto aos demais professores(as), exercendo papel fundamental na coordenação local; h) adequações na gestão: criação da equipe de coordenação das escolas do campo nas secretarias municipais de educação; organização do acompanhamento às escolas-núcleo; realização de formações para professores (as) e diretores (as); e implantação de um planejamento sistemático e contínuo.

Superada a fase de implantação inicial, o processo de implementação foca a ação contínua e sistêmica dentro das escolas. O elemento central desta fase é a formação inicial e continuada dos professores, garantindo a absorção efetiva e a aplicação consistente da metodologia. Essa formação é complementada por oficinas pedagógicas dedicadas ao planejamento e à produção de materiais didáticos alinhados à realidade local. O ciclo de aprimoramento se mantém vivo por meio de um rigoroso acompanhamento e monitoramento das ações, culminando em encontros periódicos de avaliação e planejamento para ajustes e o aprimoramento contínuo da proposta por meio de Formação Continuada, produção de materiais, acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações.

4.2 PROJETO BAÚ DE LEITURA (PBL)

De acordo com Carneiro (2016), o Projeto Baú de Leitura (PBL) tem como fundamento a valorização da oralidade, das experiências cotidianas e da imaginação, promovendo uma viagem ao mundo da fantasia e do encantamento. Trata-se de uma iniciativa que busca despertar o desejo de transformação e contribuir para uma vida

melhor não apenas de crianças e adolescentes, mas também de toda a comunidade escolar e social envolvida. Acredita-se que a leitura só pode ser verdadeiramente significativa quando é contextualizada, e isso só se torna possível por meio de uma educação contextualizada, que considere as realidades, os saberes locais e as vivências dos sujeitos do campo. Assim, o ato de ler ultrapassa o simples decifrar de palavras e transforma-se em uma prática de formação crítica, sensível e transformadora.

Ao longo da história brasileira, houve uma luta contra a negação do direito à leitura, historicamente restrito a alguns grupos sociais. Os movimentos sociais, especialmente aqueles ligados à educação popular e à Educação do Campo, destacam-se na defesa do direito universal à leitura e à palavra, compreendendo-a como instrumento de emancipação humana e de construção de uma sociedade mais justa e democrática. A leitura precisa ter sentido para quem lê. Saber ler é mais do que decodificar signos: ler é um movimento de interação entre o sujeito e o mundo e entre os próprios sujeitos. Isso só ocorre quando a língua assume sua função social, quando permite a reelaboração dos “textos” que se apresentam em diversas formas, possibilitando novas percepções sobre o mundo. Atualmente, muitas escolas ainda compreendem a leitura como fim, não como meio para se relacionar melhor com o mundo e com as pessoas. Essa visão limita a leitura à simples decodificação de símbolos. Já a concepção de leitura do PBL propõe vivenciar a leitura como um meio de apropriação do conhecimento e de compreensão do contexto, tornando o ato de ler político, significativo e prazeroso. Reduzir a leitura à decodificação é desestimular sua prática e negar seu potencial formativo.

A leitura proposta pelo Projeto Baú de Leitura assume um novo sentido — mais belo, poético e encantador — presente na arte das palavras, na curiosidade pelo saber e no reconhecimento de múltiplos conhecimentos. O PBL entende que, a partir da compreensão e da interpretação, torna-se necessário “explorar o texto” de forma ampla, utilizando diversas competências: trazendo o texto para o mundo das crianças, estabelecendo um diálogo entre leitor e autor, e possibilitando uma relação viva entre texto e leitor, que esclarece e amplia sentidos. É nesse processo metodológico que se revela o prazer de “deleitar-se com o texto”.

Segundo Gonçalves (2016), a realidade se desoculta e adquire significado quando deixa de ser um conjunto de códigos decifrados e passa a ser um mundo clarificado. Ao atingir esse momento, o Projeto Baú de Leitura insere outros textos literários e culturais — como arquivos da cultura local, textos produzidos pelos próprios participantes, músicas, paródias e cantigas — provocando relações entre esses diversos saberes.

O Baú de Leitura constitui, portanto, um espaço fértil para a expressão criativa, amplamente aceito e valorizado por todos que dele participam e o acervo literário é organizado em grandes eixos chamados de Motes. Tais Motes são mais do que uma simples divisão temática, constituem diretrizes pedagógicas fundamentais que orientam tanto a seleção do acervo literário quanto a análise e a interpretação dos textos que o compõem. Cada mote funciona como um eixo articulador de sentido, conectando a leitura à realidade dos sujeitos e possibilitando uma prática que ultrapassa o ato de ler por ler, transformando-o em uma forma de leitura de mundo, conforme propõe Paulo Freire. Dessa forma, os motes são elementos estruturantes na implementação do projeto, pois favorecem a contextualização das experiências de leitura e a construção coletiva de significados, a partir das vivências, identidades e valores culturais das comunidades envolvidas. O Projeto Baú de Leitura propõe o desenvolvimento da leitura através de três eixos norteadores, organizados em Motes, que são:

- **Mote I** – Nós, enquanto seres humanos e nossa identidade pessoal, cultural e local: aborda o resgate das identidades individuais e coletivas, das etnias, das tradições e das manifestações culturais que compõem o universo simbólico das comunidades.
- **Mote II** – Nós e a relação com a natureza e o meio ambiente: trata da convivência com o meio natural, do uso responsável das tecnologias e do reconhecimento da interdependência entre ser humano e natureza.
- **Mote III** – Nós e os outros: a família, a comunidade e a sociedade: enfatiza o exercício da cidadania, a convivência social, o respeito à diversidade e a construção de laços solidários.

Assim, os motes configuram-se como campos de sentido que promovem o diálogo entre literatura, cultura e realidade social, fortalecendo o papel da leitura como prática transformadora no contexto da Educação do Campo e da convivência com o Semiárido. Para implementação do PBL, as equipes municipais participam de encontros formativos ao longo do ano. De acordo com Souza (2016, p. 78-79) o Projeto Baú de Leitura (PBL) estabelece uma metodologia formativa de ação profundamente enraizada em princípios de educação popular e transformação social. Seus elementos básicos convergem para a promoção de um aprendizado dinâmico, e politicamente engajado, que reconhece o valor e o potencial de cada indivíduo na comunidade.

No que diz respeito à metodologia da formação do educador, está a busca constante pela construção coletiva do conhecimento. O projeto opera sob a convicção fundamental de que todas as pessoas, independentemente de seu nível de letramento formal, são intrinsecamente produtoras de conhecimento. Assim, o Baú de Leitura atua em duas frentes: disseminando o conhecimento já produzido pela humanidade e incitando as pessoas a produzir novos saberes e a expressá-los de diferentes formas. Esse processo não é um fim, mas um meio para o crescimento comunitário e a construção da justiça social. A construção do conhecimento é intrinsecamente participativa, desenvolvendo-se a partir da realidade das pessoas. O projeto leva em consideração a experiência vivida, aprofundando o conhecimento já existente. Acrescentando a isso, a aprendizagem mútua é um princípio de ação vital: todos no projeto (educadores, membros da comunidade, pais e crianças) são considerados simultaneamente aprendizes e professores. Essa horizontalidade reforça a valorização de todas as vozes.

A metodologia confere grande peso ao exercício da arte de saber falar e de saber escutar, elementos essenciais para o diálogo construtivo. Além disso, os conteúdos são orientados para a construção do próprio projeto político da comunidade. O projeto possui objetivos claros. Contudo, o reconhecimento das pessoas como sujeitos do processo impede tanto a manipulação quanto o espontaneísmo, criando um equilíbrio entre a direção da ação e os espaços de criação.

Outro pilar fundamental é a vinculação efetiva entre teoria e prática. Essa relação dialógica é a “estrada” onde a prática é refletida para construir teorias, e as teorias existentes são empregadas para iluminar e guiar a caminhada. Em síntese, a metodologia do Projeto Baú de Leitura é um convite constante à ação-reflexão, à valorização do saber popular e à emancipação dos indivíduos através do conhecimento construído em comunidade.

Segundo Souza (2016), o PBL adota a máxima de que “o caminho se faz ao caminhar”, na concepção de sua formação de educadores. É crucial entender que essa formação não é uma etapa isolada, mas sim uma das duas grandes fases do projeto. A outra é o desenvolvimento do trabalho pedagógico junto a crianças, adolescentes e adultos, que se unem aos educadores para trilhar o “caminho encantado da leitura”. Essa interligação garante que a teoria e a prática se retroalimentem continuamente. No contexto da formação, os recursos pedagógicos utilizados giram em torno da oficina. Esse formato é valorizado por proporcionar um ambiente que estimula a libertação de diversas manifestações criadoras. A oficina não é apenas um espaço de transmissão de conteúdo, mas um laboratório de experimentação e expressão.

Os principais momentos formativos destinados aos educadores e leitores do Baú de Leitura se caracterizam por sua natureza orgânica. É importante ressaltar que nem todos os momentos informativos foram pensados na concepção inicial do projeto. Pelo contrário, muitos surgiram como respostas diretas às necessidades manifestadas pelos próprios educadores ao longo da jornada. Essa abordagem flexível e responsiva implica um compromisso com a melhoria contínua. É perfeitamente possível que outros momentos — como seminários complementares ou atividades inovadoras — certamente surgirão, adaptando a formação à medida que o trabalho se desenvolve na prática. Em suma, a formação dos educadores no Baú de Leitura é um processo dinâmico, baseado na oficina, que se constrói e se aperfeiçoa continuamente em resposta às demandas reais do trabalho pedagógico e à experiência compartilhada com a comunidade.

A formação de educadores no Projeto Baú de Leitura (PBL) é um processo dinâmico, centrado na oficina como principal recurso pedagógico e complementada

pelo desenvolvimento do trabalho prático junto à comunidade. Os principais momentos formativos são: a) oficina de sensibilização: momento inicial e periódico que visa à introdução (sensibilização); b) retomada do processo avaliação, aprofundamento metodológico e planejamento: momento periódico da revisão, da crítica (avaliação), do estudo dos fundamentos e da organização das ações futuras; c) apresentação do projeto baú de leitura no município, etapa estratégica para a inserção, articulação política e legitimação do projeto na esfera local; d) evento de entrega do Baú, marco simbólico que oficializa o início do trabalho pedagógico em um novo local, mobilizando a comunidade; e) troca dos Baús de Leitura, prática que garante a circulação do acervo, renovando o material e dinamizando a experiência de leitura; f) visitas técnicas de monitoramento, acompanhamento *in loco* do trabalho, essencial para o ajuste das estratégias, oferecimento de *feedback* e vinculação entre teoria e prática; g) encontro de coordenadores, espaço de gestão e articulação, focado na troca de experiências gerenciais e no alinhamento das ações entre os diferentes núcleos; g) núcleo de estudo e encontros de avaliação e planejamento, momentos dedicados à reflexão aprofundada, ao estudo continuado e à avaliação crítica dos resultados, reforçando o ciclo de ação-reflexão; h) intercâmbios, oportunidade de troca com outras realidades, enriquecendo o repertório e reforçando o princípio da aprendizagem mútua. Todos esses momentos garantem que a formação seja contínua, responsiva às necessidades dos educadores e intrinsecamente ligada à prática do projeto na comunidade.

4.3 PROGRAMA HORTA ESCOLAR E VIVEIROS DE MUDAS ADEQUADAS AO SEMIÁRIDO

O Movimento de Organização Comunitária mobiliza os municípios do Território do Sisal a implantarem Hortas Escolares orgânicas e sustentáveis. O projeto Horta trabalha alimentação saudável no currículo escolar e mobiliza as escolas e as comunidades a implantarem hortas, viveiro e minhocário — promovendo segurança alimentar e nutricional, que destaca a importância da educação ambiental por meio da agroecologia. Através do contato com a terra e do cultivo de hortaliças, nota-se que

nessas ações os discentes são sensibilizados e capacitados para enfrentar os problemas ambientais e a produzir alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos, e consequentemente construir um futuro sustentável.

A participação ativa dos alunos no planejamento, execução e cuidado dos canteiros contribui para a promoção do desenvolvimento das habilidades cognitivas, sociais, culturais e ambientais, vivificando a interdisciplinaridade e a sustentabilidade. Os viveiros e as hortas não contribuem apenas para a recuperação da vegetação local e para a apreensão do cultivo de alimentos saudáveis em pequenos espaços, mas também para fortalecer a conexão dos/as alunos/as com a realidade, mostrando que é possível conviver e prosperar no semiárido. Através do conhecimento, análise e práticas de atitudes, os/as alunos/as são preparados/as para a transformação da realidade do campo, fomentando uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Por fim, a proposta demonstra o potencial das práticas agroecológicas nas escolas situadas no campo, incentivando a produção de alimentos saudáveis, a conscientização ambiental e a formação de cidadãos mais engajados que se percebam como peças fundamentais para construção de práticas sustentáveis e produções orgânicas e saudáveis.

4.4 PROGRAMA DE INOVAÇÃO EDUCAÇÃO CONECTADA (PIEC)

Outra ação digna de registro constitui o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), fixado pelo Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017, que tem como meta “apoiar a universalização do acesso à internet em alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica” (art. 1º), por meio da conjugação de “esforços entre órgãos e entidades da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, escolas, e sociedade civil para assegurar as condições necessárias para a inserção da tecnologia como ferramenta pedagógica de uso cotidiano nas escolas públicas de educação básica” (art. 2º). Entende-se que os recursos relacionados a essa política encaminham-se à conta do montante orçamentário incluídos no Orçamento Geral da União e são transferidos para as escolas amparadas por meio do PDDE. As unidades escolares designadas, valendo-

se dos critérios conjecturados presentes no decreto e referenciado na Portaria nº 126, de 21 de julho de 2022, deveriam realizar esse ano quatro etapas no sistema PDDE Interativo.

Com vistas na relevância do PIEC para a melhoria da qualidade da educação básica da rede pública, procurou-se tencionar a dedicação de todas as pessoas inclusas, especialmente os integrantes da Comissão Especial da Educação do Campo, para analisarem e identificarem as unidades escolares que ainda não conseguiram concluir os procedimentos acima citados e solicitem a estas que realizem o acesso ao sistema e finalizem o processo.

4.6 PROGRAMA ESCOLA DA TERRA

Vale destacar que o MEC implantou o Programa Escola da Terra, em que alguns municípios tiveram a formação para atuar nas escolas do campo com a metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica, via Universidade Federal da Bahia (UFBA), em que destaca o trabalho de Dermeval Saviani. Aqui vale ressaltar a Terra — espaço de produção de vida, lugar de construção de territorialidades emergentes da relação homem e natureza, cuja matriz formadora carrega em si sua própria pedagogia. De acordo com Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012, p. 558), é “pela agricultura que o ser humano se apropria da terra como produção de vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica”. Desse modo, as práticas pedagógicas devem apoiar-se em abordagens permeadas no modo de existência do campesino e da campesina, atrelado a vivências agroecológicas, integrando atividades práticas, reflexivas e participativas no contexto do Campo.

É valioso destacar que o trabalho — relação fundante da criatividade camponesa — constitui-se como ação direta e mobilizadora de forças produtivas inovadoras da Educação do Campo, tendo como matriz o princípio educativo. Nesse sentido, como afirmam Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012, p. 749), “seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais”. Assim, ao ultrapassar a dicotomia entre cidade e campo, rompe-se com a

visão equivocada que compreende o campo como um espaço de atraso, desprovido de conhecimento científico e produção intelectual — elementos que, de forma reducionista, são comumente atribuídos apenas aos espaços urbanos. Por essa razão, para superar essa visão distorcida e equivocada, é crucial entender que as relações sociais e culturais perpassam pela troca de conhecimento e sabedoria; no entanto, essa dinâmica só fortalece as identidades socioculturais, tendo como premissa o legado da memória e, nesse sentido, o imaginário social torna-se significativo e imprescindível para as identidades locais.

À vista disso, é indispensável valorizar os saberes e fazeres históricos, culturais dos anciãos (Griôs) presentes nas comunidades. Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (Laraia, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc. Os saberes populares dos/as campesinos/as do território, como conhecimentos adquiridos mediante a experiência de vida e do trabalho. Nesse contexto, é através do diálogo com os conhecimentos científicos que se conquistam grandes contribuições para a educação dos discentes. Destarte, a Educação do Campo deve estar conectada a uma proposta de elevação específica para os indivíduos com aspectos pautados no respeito e tendo como meta o desenvolvimento humanizado dos/as campesinos/as.

4.7 PROGRAMA DESPERTAR (SENAR-BA)

Outra política desenvolvida por alguns municípios do Território do Sisal, a exemplo de Teofilândia, Valente e Retirolandia, é o programa de educação ambiental chamado Programa Despertar, que promove ações de empreendedorismo vinculadas às cadeias produtivas locais, incentiva a implantação de viveiros, arborização das escolas do campo, promove concursos de redação e artes visuais sobre a Caatinga entre os estudantes, reconhecendo as escolas que desenvolvem experiências exitosas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo é um direito fundamental que deve ser garantido para todos. É importante que as políticas públicas e as comunidades trabalhem juntas para melhorar a qualidade da educação no campo e garantir a permanência escolar e a aprovação dos alunos. Juntos, podemos construir um futuro melhor para as populações rurais e para o país como um todo, voltada para a sustentabilidade, com vistas em uma Educação do Campo efetivada, por meio de práticas pedagógicas contextualizadas e significativas capazes de formar sujeitos autônomos, emancipados, empoderados e conscientes dos seus direitos e deveres.

Claro que, diante do exposto, nota-se um avanço considerável e significativo referente a essa modalidade de ensino, o que nos inspira a uma contínua luta em busca de melhoria e qualidade na educação brasileira em todos os seus âmbitos. Mas, de forma especial, almejamos por políticas públicas cada vez mais comprometidas com a infraestrutura das nossas escolas rurais, formação continuada de professores para atuarem no campo, bem como acompanhamento às famílias rurais, a fim de termos qualidade de vida e que a educação continue fazendo seu papel de formar cidadãos.

Para tanto, é urgente que todos os municípios do Território do Sisal elaborem diretrizes e matrizes específicas para a Educação do Campo pois um dos fatores que enfraquecem a modalidade significativamente é o embasamento das práticas pedagógicas em currículos elaborados fora desses espaços e para toda rede. Assim, fica clara a brevidade na busca por uma Educação do Campo contextualizada e significativa para todas as escolas do Campo do Território do Sisal.

REFERÊNCIAS

BAHIA (Estado). ReducBA. **Plataforma de Dados das Escolas Rurais da Bahia Territórios de Identidade**: Piemonte da Diamantina e Sisal. Disponível em: https://reducba.org/. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. [Constituição (!988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: CNE; CEB, 2002. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (*) Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jul. 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25

jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 nov. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9204.htm. Acesso em: 10 set. 2025.

COSTA, José Fernando Andrade; SILVA, Nelmira Moreira da; CARNEIRO, Vera Maria Oliveira. **Projeto CAT uma caminhada de 30 anos construindo a Educação do Campo no Semiárido baiano**. Feira de Santana: Zarte, 2025.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf. Acesso em: 10 set. 2025.

LARAI, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

XIII

EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESIGUALDADE EDUCACIONAL: ENTRE O DISCURSO INSTITUCIONAL E A PRÁTICA NO TERRITÓRIO DO SISAL

Maura da Silva Miranda[1]

Weslei Igor Silva Oliveira Santos[2]

Alessandra Santos de Assis[3]

1 INTRODUÇÃO

A Educação Integral tem se consolidado como uma das principais estratégias das políticas educacionais brasileiras voltadas ao enfrentamento das desigualdades sociais. No campo da educação pública, a educação integral surge como estratégia de ampliação das oportunidades educativas, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidade social. Para cumprir a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases (1996), as quais estabelecem o direito à educação como fundamento da cidadania, a Educação Integral esteve prevista na Meta 6 do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014, o PNE 2014–2024, prorrogado até 2025. Nessa Lei, a meta e estratégias de Educação Integral indicavam a ampliação da jornada escolar e a diversificação das experiências educativas, como caminhos para garantir o desenvolvimento pleno de crianças e adolescentes. No novo PNE 2026–2036, Lei nº 15.388/2026, a Educação

1 Doutora em Educação pela UFBA e Professora da Rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: maura.miranda@enova.educacao.ba.gov.br.
2 Weslei Santos, Licenciado em História. Coordenador da Educação Integral da Secretaria de Educação do Município de Valente. E-mail: weslei_igor@outlook.com
3 Doutora em Educação pela UFBA. Professora Associada IV da UFBA - E-mail: bralessandra2007@gmail.com

Integral, além de estar definida no Objetivo 6, apresenta-se relacionada a outros objetivos e metas da Educação Básica, fortalecendo sua dimensão transversal.

Entretanto, o progressivo avanço e a consolidação do ponto de vista normativo por meio dos Planos Decenais, no que diz respeito à Educação Integral, não garante, por si só, sua efetividade. Nos territórios, especialmente em contextos marcados por condições socioeconômicas desafiadoras e desigualdades sociais historicamente estruturadas, como é o caso Território do Sisal, a implementação dessa política revela tensões, limites e contradições que desafiam sua capacidade de promover equidade educacional.

Diante disso, este artigo discute a Educação Integral no Território do Sisal com o propósito de analisar seus processos de implementação, identificando desafios, potencialidades e seus impactos na promoção da equidade educacional, em vista do fortalecimento das políticas públicas de educação. Para tanto, analisou-se o discurso institucional da política, suas formas de implementação e os desafios concretos observados no Território. Nas observações em campo e análises de documentos, constatou-se que, embora institucionalmente consolidada, a Educação Integral ainda opera sob uma lógica fragmentada, que limita seu potencial transformador no enfrentamento das desigualdades educacionais.

2 EDUCAÇÃO INTEGRAL E DESIGUALDADE EDUCACIONAL

A persistência das desigualdades educacionais no Brasil está diretamente associada às condições sociais, econômicas e culturais que afetam o desenvolvimento infantil. A pobreza, conforme discutido por Amartya Sen (2000), envolve a privação de capacidades fundamentais, impactando o acesso à educação, à cultura e a outras dimensões essenciais da vida social. A população classificada como de baixa renda, ato contínuo, tem seus direitos restringidos em seu desenvolvimento, entendido como a expansão das liberdades reais, não tem acesso à educação e à saúde, não consegue participar da vida social e não tem a liberdade de escolha real sobre seu próprio destino.

O contexto de pobreza afeta diretamente o desenvolvimento infantil, limitando o acesso a experiências educativas significativas. Além disso, a classe trabalhadora tem uma jornada de trabalho maior do que a jornada escolar de tempo regular, o que coloca crianças e adolescentes das classes populares em situação de vulnerabilidade social no turno que não está na escola sob os cuidados e orientações de um profissional que possa assegurar práticas de educar e cuidar. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2019), a privação de direitos impacta dimensões fundamentais do desenvolvimento humano, como aprendizagem, saúde e bem-estar.

No Brasil, a ampliação do tempo escolar é uma pauta que atravessa diferentes momentos históricos e movimentos políticos. Ao longo do tempo, essa discussão ajudou a construir marcos legais e conceituais importantes, mas que, diante das desigualdades estruturais do país, não foram suficientes para garantir a efetividade e a continuidade dessa política. Compreender a educação integral no Brasil exige, portanto, atenção às disputas de concepção que marcaram o seu desenvolvimento. A partir das décadas de 1920 e 1930, diferentes correntes políticas passaram a defender uma escola com funções mais amplas, atribuindo a ela responsabilidades sociais, culturais e formativas que iam muito além da simples transmissão de conteúdos. Chaves (1999), ao analisar a afinidade entre Anísio Teixeira e John Dewey, evidencia como essas propostas refletiam projetos políticos distintos, sendo apropriadas tanto por perspectivas emancipadoras quanto por iniciativas de controle social e manutenção das desigualdades.

Para entender esse cenário, é necessário voltar às condições educacionais do início da República. O que se via era uma realidade bastante precária: escolas funcionando em espaços improvisados, turmas com alunos de diferentes idades e níveis misturados numa mesma sala, sem qualquer estrutura adequada para o ensino. Chaves (1999) nos ajuda a perceber essa dimensão do problema. A criação dos grupos escolares surgiu como uma resposta a essa situação. A divisão por séries e a ampliação do quadro de professores foram mudanças importantes. Mas vale lembrar que a escola desse período não era pensada apenas como espaço de aprendizagem. Ela também cumpria uma função de disciplinamento social, formando sujeitos com valores e comportamentos compatíveis com o projeto de modernização que as elites

republicanas queriam construir para o país. Ensinar e controlar, nesse contexto, andavam lado a lado.

É nesse contexto que emergem movimentos com visões bastante distintas sobre o papel da educação. O movimento anarquista defendia a escola como espaço de emancipação, propondo uma formação baseada na liberdade e na autonomia dos sujeitos. Barreto e Uglar (2016, p. 124) destacam que:

> As escolas anarquistas, de forte influência da Escola Moderna, foram uma resposta ao ensino dogmático e burguês fornecido pela Igreja e pelo Estado de forma raramente acessível ao trabalhador pobre. Com sua conformação muito avançada para o período que vai de 1890 a meados de 1930, essas escolas escandalizavam as camadas mais conservadoras da sociedade ao propor a coeducação entre sexos e a igualdade de gênero, por meio de um ensino único para meninos e meninas. […] A pedagogia anarquista propõe a educação integral do indivíduo, preparando-o para a vida social, dissociando o trabalho manual do trabalho intelectual. Esse tipo de educação, jamais poderia ser oferecido pelo Estado, pois não serve aos seus interesses.

Já o movimento integralista caminhava na direção oposta, entendendo a escola como instrumento de formação disciplinada, subordinada aos interesses do Estado, da família e da religião. Como destaca Coelho (2005), as três grandes ideologias políticas que marcaram o século XX, o conservadorismo, o socialismo e o liberalismo, “divergentes enquanto visões sociais de mundo, forjam, obviamente, representações, crenças, hábitos, construções epistemológicas adequadas a essa tríade de olhares”. Nesse sentido, a ideia de formação integral aparecia, no caso integralista, a serviço de um projeto conservador e controlador.

O que essa disputa revela é que, desde o início, o conceito de educação integral no Brasil foi marcado por tensões. Enquanto uns enxergavam na escola uma saída para a precariedade e a desigualdade, outros a utilizavam para reforçar a ordem social. Essa ambiguidade não ficou no passado, ela atravessa a história da educação brasileira e ainda hoje se faz presente.

É nesse cenário que a contribuição de Anísio Teixeira se torna fundamental. Influenciado pelo pragmatismo de John Dewey, Anísio entendia que a escola precisava ir além da transmissão de conteúdos, incorporando dimensões culturais,

sociais e formativas à experiência educativa. Como aponta Chaves (1999, p. 88), desde o início de sua carreira Anísio compreendia que “a função social da escola deveria colocar o sistema de ensino a serviço da reconstrução, não apenas da instrução, como também da sociedade”.

Essa visão ganhou forma concreta no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, onde a articulação entre escola-classe e escola-parque organizou uma jornada ampliada que combinava atividades intelectuais com artes, esportes e formação profissional. Foi uma experiência pioneira e significativa, mas que encontrou sérios limites quando o assunto era expansão e continuidade. Décadas depois, os CIEPs, idealizados por Darcy Ribeiro, retomaram essa perspectiva no Rio de Janeiro. Mais uma vez, a proposta era potente. Mais uma vez, os mesmos problemas se repetiram: descontinuidade, falta de investimento e ausência de um compromisso que fosse além dos governos que criaram essas iniciativas. Esse padrão revela uma característica recorrente das políticas educacionais brasileiras: a dificuldade de transformar experiências inovadoras em políticas de Estado duradouras, capazes de resistir às mudanças de governo e garantir continuidade ao que foi construído.

Como aponta Gadotti (2009), a educação integral no Brasil oscilou entre projetos pontuais e políticas mais amplas, sem alcançar a escala necessária para transformar de fato os sistemas educacionais. Isso reforça uma ideia central: ampliar a jornada escolar, por si só, não garante a educação integral. Para isso, é preciso um conjunto articulado de ações pedagógicas, políticas e institucionais.

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Integral começa a ganhar espaço como princípio orientador das políticas educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação 2014–2024 avançam nessa direção, associando a ampliação do tempo escolar à melhoria da qualidade da educação.

Programas como o Mais Educação, o Ensino Médio Inovador e, mais recentemente, o Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei nº 14.640/2023, representam esforços concretos do Estado nesse sentido. No entanto, muitas dessas iniciativas sofreram processos de descaracterização ou simplesmente foram interrompidas antes de consolidar seus resultados.

A trajetória da educação integral no Brasil é, portanto, marcada por avanços reais, mas também por fragilidades que se repetem: dependência de governos específicos, ausência de planejamento de longo prazo e dificuldade de articulação entre União, estados e municípios.

Diante desse percurso, fica claro que educação integral não se resume a mais horas na escola. Ela exige intencionalidade pedagógica, investimento contínuo e atenção às realidades locais. O principal desafio não está em formular propostas, o Brasil já tem experiência nisso, mas em institucionalizá-las como políticas públicas estruturantes. Sem isso, as experiências tendem a permanecer fragmentadas e incapazes de contribuir, de forma consistente, para a redução das desigualdades educacionais.

Nesse novo contexto histórico, a Educação Integral e em Tempo Integral emerge como uma proposta que busca superar tais desigualdades educacionais e promover proteção e justiça social desde a primeira infância, ao ampliar o conceito de educação para além da sala de aula. Como afirma Moacir Gadotti (2009), trata-se de uma concepção voltada à formação plena do sujeito, integrando dimensões cognitiva, social, cultural, ética, política e emocional. Ou seja, a Educação Integral vai além da ampliação da jornada escolar, constituindo-se como uma concepção de formação humana, voltada ao desenvolvimento pleno do sujeito e à construção da cidadania, considerando o sujeito em sua totalidade.

Nessa perspectiva, a Educação Integral articula diferentes espaços, sujeitos e saberes do território, promovendo uma formação que ultrapassa os limites da escola e dialoga com a realidade social dos educandos. Constituindo o território como espaço educativo, a escola passa a ser mais valorizada, não mais como único *locus* da aprendizagem, mas expandindo-se para passar a atuar em rede com a comunidade, instituições culturais e políticas públicas intersetoriais. Refletir sobre essa compreensão e como ela se materializa na prática é uma condição para orientar as ações institucionais de forma estratégica e para justificar a necessidade de ampliação dos investimentos em educação, pois, como afirmava Anísio Teixeira (1957), o custo social da ignorância é significativamente mais elevado do que o investimento necessário em educação.

3 O QUE OS DADOS NOS REVELAM

O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e basicamente todos os Planos Municipais de Educação do Estado elaborados logo em seguida estabeleceram como meta ampliar as matrículas em tempo integral nas creches e escolas. A Meta 6 do plano nacional estabelecia que o país deveria oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da Educação Básica. De acordo com o Painel de Monitoramento do PNE (Inep, 2024), o Brasil não atingiu a referida meta e apresentou ao longo da década o seguinte avanço:

Tabela 1 — Indicador 6A: Percentual de alunos da Educação Básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral, Brasil

Indicador 6A	2014	2023	2024
	17,6%	21,1%	23,0%

Fonte: INEP/Painel de Monitoramento do PNE, 2024.

Tabela 2 — Indicador 6B: Percentual de escolas públicas da Educação Básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral

Etapa de ensino	2014	2024
Educação Infantil	19,9%	29,9%
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	25,5%	21,2%
Anos Finais do Ensino Fundamental	27,8%	24,2%
Ensino Médio	7,3%	34,0%
Brasil	29,0%	33,1%

Fonte: INEP/Painel de Monitoramento do PNE, 2024.

Conforme dados apresentados, o Brasil não atingiu os 25% de matrícula pretendidos pelo PNE 2014–2024, mas 23% em 2024, chegando perto, então, do

atingimento da meta. Entretanto, quanto ao percentual das escolas, a diferença é considerável. Prevendo 50% do número de escolas públicas oferecendo matrículas em tempo integral, mesmo crescendo esse percentual entre 2014 e 2024, obteve nesse último ano 33,1%. Sobre os municípios que compõem o Território do Sisal, a situação é bastante diversificada conforme a localidade. Segundo dados constantes nas tabelas que seguem, iniciamos esta análise pela matrícula da Educação Infantil, comparando a situação em 2015, ano em que os planos municipais de educação estavam sendo elaborados e aprovados, e 2023, ano sobre o qual se dispunha dos dados na fase de elaboração desse estudo.

Tabela 3 — Percentual das matrículas em tempo integral na Educação Infantil, nos municípios do Território do Sisal - 2015 e 2023

Municípios	**Creches**				**Pré-escola**			
	2015		**2023**		**2015**		**2023**	
	Total	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**	**Total**	**%**
Araci	525	27,8	1286	25,2	1 504	1,0	1 359	6,0
Barrocas	310	51,6	396	68,7	533	0,0	412	48,3
Biritinga	277	36,5	367	0,5	472	0,0	412	10,9
Candeal	62	82,3	102	70,6	247	0,0	204	0,0
Cansanção	173	83,8	897	28,8	1 031	0,0	1 007	7,1
C. do Coité	731	59,8	1237	53,0	2 178	0,1	2 029	2,2
Ichu	183	67,2	195	89,2	168	0,0	146	26,0
Itiúba	518	79,5	893	92,9	1 026	1,9	956	8,7
Lamarão	45	0,0	99	0,0	214	0,0	176	0,0
Monte Santo	545	40,9	1179	41,1	1 477	0,0	1 316	21,9
Nordestina	65	0,0	258	0,0	498	0,0	374	1,1
Queimadas	315	4,4	451	27,7	662	3,9	626	10,1
Quijingue	370	95,7	651	85,6	726	0,6	702	2,7
Retirolândia	412	86,2	383	83,8	378	0,0	391	27,9
Santaluz	495	80,2	1003	72,1	1 028	3,0	954	48,5

São Domingos	128	63,3	203	82,8	199	0,0	188	3,7
Serrinha	1388	70,5	2 846	89,1	2 116	35,3	2 307	41,5
Teofilândia	544	84,9	650	48,3	681	0,0	623	1,6
Tucano	1290	47,4	1 418	58,5	1 456	1,2	1 426	1,2
Valente	505	69,9	670	68,1	693	63,5	665	58,6

Fonte: INEP: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015, 2023).

Observa-se que há uma diversidade de situações com relação à proporção das matrículas dos alunos em regime de tempo integral, analisando o conjunto dos municípios nas duas etapas da Educação Infantil. No entanto, se observarmos a situação em 2023, alguns municípios deixam de ter esse indicador bem avaliado. Chama a atenção os municípios de Lamarão e Nordestina, onde não se registram matrículas nas creches em tempo integral.

Mesmo assim, existem municípios que superam em muito a meta nacional para as creches em 2015. Nesse ano aparecem municípios bem-posicionados como: Barrocas, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia e Valente. Na realidade, em muitos municípios, a programação do atendimento para as crianças de 0 a 3 anos considera o funcionamento em dois turnos. Todavia, curiosamente, uma parte dos municípios com as maiores proporções em 2015 teve uma queda de matrícula em 2023 na oferta de matrículas em tempo integral.

Com relação à Pré-escola, praticamente em 2015 não existiam matrículas em tempo integral, ressaltando os municípios de Serrinha e Valente com valores expressivos. No entanto, em 2023 já despontam alguns municípios com registros de matrículas da Pré-escola em tempo integral. Os destaques ficam por conta dos municípios de Barrocas, Monte Santo, Ichu, Retirolândia, Santaluz, Serrinha e Valente. Verifica-se necessidade de políticas públicas para ampliar as oportunidades de tempo integral na Educação Infantil em muitos dos municípios do território, em consonância com as políticas nacionais.

Merecem destaque e atenção a ausência de dados de matrículas em tempo integral de 2023 nos municípios de Lamarão e Candeal que confirmaram, no

levantamento feito pelo Observatório do Território do Sisal no período de 2023 a 2024, através de um *forms* do Google, a realização de atividades complementares no contraturno em suas redes, que não foram devidamente registradas no Censo Escolar, não configurando, assim, oferta de Educação Integral e em Tempo Integral. Esses dados sinalizam que tais municípios precisam acompanhar o lançamento das matrículas no Censo Escolar de seus sistemas de ensino, com vistas a assegurar o devido registro dos dados e garantir o financiamento adequado das atividades complementares oferecidas em suas redes, na perspectiva da Educação Integral. No que diz respeito ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, tem-se os seguintes dados:

Tabela 4 — Distribuição das matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos municípios do Território do Sisal - 2015 e 2023

Municípios	Ensino Fundamental				Ensino Médio			
	2015		2023		2015		2023	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Araci	10 673	61,6	7 217	47,3	1 365	0,0	1 533	0,9
Barrocas	2 604	42,9	2 268	82,5	587	0,0	513	0,0
Biritinga	2 972	70,8	2 445	14,4	435	0,0	436	0,0
Candeal	1 340	54,0	918	15,1	269	0,0	218	0,0
Cansanção	6 921	39,8	5 356	37,1	1 289	0,1	1 148	0,1
Conceição do Coité	10 851	27,8	9 692	2,8	2 258	0,0	2 340	0,0
Ichu	1 063	25,6	790	72,9	244	0,0	262	0,4
Itiúba	6 371	64,4	4 971	88,6	1 248	2,3	1 216	33,4
Lamarão	1 282	19,9	1 236	7,4	174	0,0	319	39,2
Monte Santo	9 709	9,4	7 215	5,3	2 227	16,6	1 811	5,9
Nordestina	2 414	93,4	1 947	2,1	490	0,0	523	0,6
Queimadas	4 180	85,5	3 270	24,1	1 061	0,1	785	1,8
Quijingue	5 012	15,6	3 518	13,8	1 065	0,0	882	0,0
Retirolândia	2 096	22,4	1 772	19,4	471	0,0	464	6,9
Santaluz	5 997	38,7	5 099	10,0	1 565	0,0	1 632	0,3
São Domingos	1 164	49,1	976	48,6	405	0,0	337	0,0
Serrinha	12 881	34,8	11 247	26,4	4 055	11,1	3 918	13,6

Teofilândia	4 720	18,7	3 500	19,6	761	0,0	676	1,3
Tucano	8 779	24,4	6 993	1,8	1 678	0,7	1 664	6,6
Valente	3 855	40,1	3 154	45,5	899	6,7	965	21,6
MÉDIA		**41,9**		**29,2**		**1,8**		**6,6**

Fonte: INEP: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015, 2023).

Também quanto ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, observa-se a mesma diversidade de situações verificada nas duas etapas da Educação Infantil no que toca à proporção de matrículas em regime de tempo integral. Especificamente no Ensino Fundamental, constata-se uma tendência decrescente nessas matrículas ao comparar os anos de 2015 e 2023. Isso demonstra que o território se apresenta na contramão da implementação da política de Educação em Tempo Integral em nível nacional. O quadro a seguir constata essa situação nas matrículas do Ensino Fundamental considerando a distribuição dos percentuais dos municípios.

Quadro 1 — Número de municípios do Território do Sisal, conforme percentual de matrículas em tempo integral nos estabelecimentos de Ensino Fundamental - 2015 e 2023

Intervalos de percentuais	**Nº de municípios em 2015**	**Nº de municípios em 2023**
Até 20% de matrículas	4	11
De 21% a 40%	7	3
De mais de 40%	9	6

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (2015, 2023).

De 2015 a 2023 tem aumentado o número de municípios com menos de 20% das matrículas em tempo integral e diminuído o número de municípios com maiores proporções dessas matrículas. Sobre o Ensino Médio, os dados levam a constatar que, praticamente, tanto o ano de 2015 como o ano de 2023 não se registram matrículas em tempo integral. Somente Monte Santo e Serrinha exibem algumas proporções de matrícula para essa etapa da Educação em Tempo Integral, e em 2023 os municípios que aparecem com algumas proporções de matrículas nesse formato são: Itiúba, Lamarão, Serrinha e Valente. Essa é uma política que necessita investimentos na região.

Outro indicador que pode mostrar a ampliação da Educação em Tempo Integral é o que se refere ao número de escolas com essa oferta, ou seja, estabelecimentos conforme oferecem ensino em tempo integral na Educação Básica. Em levantamento de dados publicados pelo Inep, podemos verificar o número de escolas conforme percentuais de oferta dessa modalidade de educação. Analisaremos a situação do conjunto de escolas que oferecem o Ensino Fundamental e Ensino Médio, estabelecendo categorias conforme as proporções dessa oferta nos municípios.

Tabela 5 — Número de estabelecimentos de ensino por percentual de matrículas em tempo integral. Ensino Fundamental - 2015 e 2023

Municípios	2015				2023			
	Total	A	B	C	Total	A	B	C
Araci	102	31	13	58	49	14	24	11
Barrocas	19	5	10	5	18	7	-	11
Biritinga	37	16	1	20	31	16	13	2
Candeal	20	16	-	4	8	6	2	-
Cansanção	51	29	10	14	30	9	11	10
Conceição do Coité	89	34	36	19	73	59	13	1
Ichu	11	9	1	1	6	-	3	3
Itiúba	55	23	9	23	47	3	1	43
Lamarão	19	10	4	5	14	11	-	3
Monte Santo	80	72	3	5	71	63	5	3
Nordestina	9	-	1	8	9	8	1	-
Queimadas	27	8	1	18	23	10	13	-
Quijingue	46	31	5	10	42	32	7	3
Retirolândia	9	5	4	-	8	3	4	1
Santaluz	50	40	1	9	38	30	4	4
São Domingos	12	6	3	3	9	5	2	2
Serrinha	78	42	10	27	68	39	22	7
Teofilândia	29	22	-	7	21	12	9	-
Tucano	70	34	14	22	46	43	3	-

Valente	33	13	6	14	30	5	4	21

Fonte: INEP: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015, 2023).

Legenda: A = Estabelecimentos sem matrículas em tempo integral ou até 5% de matrículas em tempo integral; B = Estabelecimentos com mais de 5% até 70% de matrículas em tempo integral; C = Estabelecimentos com mais de 70% de matrículas em tempo integral.

Observa-se que, tanto em 2015 como em 2023, é expressivo o número de municípios cujas escolas não oferecem matrículas de alunos na Educação em Tempo Integral. Na categoria daqueles municípios que contêm escolas que oferecem de 5% a 70% dessas matrículas, ressalta-se o município de Conceição do Coité em 2015, e na categoria daqueles municípios com escolas que oferecem mais de 70% de matrículas em tempo integral destaca-se Araci, nesse mesmo ano. No ano de 2023, não aparecem destaques para municípios que oferecem proporções significativas de matrículas em tempo integral, confirmando as conclusões que foram tiradas das análises sobre o movimento de matrículas nos municípios do território voltadas ao regime de tempo integral, no que se refere ao Ensino Fundamental.

Tabela 6 — Número de estabelecimentos de ensino por percentual de matrículas em tempo integral - Ensino Médio - 2015 e 2023

Municípios	**2015**				**2023**			
	Total	**A**	**B**	**C**	**Total**	**A**	**B**	**C**
Araci	5	5	-	-	5	5	-	-
Barrocas	1	1	-	-	1	1	-	-
Biritinga	1	1	-	-	1	1	-	-
Candeal	1	1	-	-	1	1	-	-
Cansanção	3	3	-	-	4	4	-	-
Conceição do Coité	13	13	-	-	10	10	-	-
Ichu	2	2	-	-	1	1	-	-
Itiúba	2	1	1	-	3	1	1	1
Lamarão	1	1	-	-	2	-	1	1

Monte Santo	5	4	-	1	5	4	-	1
Nordestina	1	1	-	-	1	1	-	-
Queimadas	2	2	-	-	2	1	1	-
Quijingue	2	2	-	-	2	2	-	-
Retirolândia	2	2	-	-	1	1	-	-
Santaluz	4	4	-	-	4	4	-	-
São Domingos	2	2	-	-	1	1	-	-
Serrinha	11	7	3	1	11	8	-	3
Teofilândia	2	2	-	-	2	2	-	-
Tucano	6	5	1	-	4	3	1	-
Valente	4	3	1	-	5	3	1	1

Fonte: INEP: Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2015, 2023).

Legenda: A = Estabelecimentos sem matrículas em tempo integral ou até 5% de matrículas em tempo integral; B = Estabelecimentos com mais de 5% até 70% de matrículas em tempo integral; C = Estabelecimentos com mais de 70% de matrículas em tempo integral.

Observa-se que praticamente não existem estabelecimentos de Ensino Médio na região com oferta de educação em tempo integral, com exceção de Serrinha, que se destaca com três escolas em 2023.

4 EDUCAÇÃO INTEGRAL NOS MUNICÍPIOS: ENTRE O DISCURSO INSTITUCIONAL E A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS

É importante lembrar que o diagnóstico educacional necessita analisar esses dados e acrescentar análises sobre as ações que estão sendo implementadas para a adoção dessa política. Os programas criados devem dar a devida atenção às questão do currículo, da formação de professores, da ampliação do número de profissionais da educação, da infraestrutura das escolas e das orientações que estão sendo dadas, levando em conta a concepção da Educação Integral.

As denominações são as mais diversas para essa política pública, assim como as iniciativas e as orientações, sem uma definição clara sobre os conceitos ou sem

um embasamento ideológico que carrega a definição. São algumas das expressões quando se refere ao tema: Educação em Tempo Integral; Educação Integral; Escola em Tempo Integral; Ensino em Tempo Integral; Escola Integral e ainda se referindo ao estudante, Aluno de tempo integral.

A temática comporta debates diversos: currículo, gestão, formação dos profissionais da educação, formação docente, políticas públicas, tempo e espaços escolares, projeto pedagógico, território, intersetorialidade, legislação, cidade, parceria público-privada, novos agentes educativos. Isso sinaliza a necessidade de estudos, debates e planejamento local na definição de uma política de educação integral inclusiva, emancipadora e humanizadora.

No plano institucional, a Educação Integral é apresentada como um novo paradigma educacional, baseado na integração de tempos, espaços e agentes educativos, articulando escola, família, comunidade e políticas públicas. Essa concepção reforça a ideia de que o processo educativo deve ocorrer de forma ampliada e contextualizada no território. A efetividade dessa política implica, necessariamente, reconhecer saberes locais, valorizar identidades culturais, integrar as políticas públicas de educação, assistência, cultura, saúde e fortalecer vínculos comunitários.

Na perspectiva de Jaqueline Moll (2012), a Educação Integral exige da escola pública uma reinvenção, sendo sua promoção compreendida, em sua plenitude, como caminho para a formação humana. Não é apenas uma escolha metodológica, mas, principalmente, uma ação política e filosófica. Há registros da referida autora que associam a política de Educação Integral ao conceito de cidades educadoras ou cidades que educam e transformam, nas quais diferentes instituições e espaços urbanos assumem papel formativo. A escola, nesse modelo, atua como articuladora de redes territoriais de aprendizagem, promovendo experiências educativas diversificadas e intersetoriais, assegurando seu protagonismo enquanto espaço próprio de organização e promoção do direito à educação.

Esse discurso enfatiza, portanto, a superação do modelo tradicional de ensino no contexto da Educação Integral. Essa postura converge de modo coerente com a concepção adotada, na qual as práticas pedagógicas integradas, a gestão

democrática do ensino e a valorização dos saberes locais constituem-se como condições elementares para o processo de aprendizagem. Ainda que essa compreensão esteja difundida no meio educacional, a análise da implementação revela desafios significativos para a concretização dessa proposta.

5 A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA NO TERRITÓRIO DO SISAL

No Território do Sisal, a Educação Integral tem sido implementada por meio de diferentes arranjos educativos definidos pelo Censo Escolar, incluindo Escolas de Tempo Integral, Turmas Únicas de Tempo Integral e Turmas Diversas para oferta de atividades socioeducativas no contraturno escolar. Essas iniciativas ampliam o acesso dos estudantes a experiências culturais, esportivas e pedagógicas, contribuindo para a proteção social e o desenvolvimento integral. Entretanto, a análise das práticas locais evidencia a permanência de uma estrutura fragmentada, caracterizada pela separação entre o tempo escolar e as atividades complementares. Essa configuração limita a integração curricular e reduz o impacto da política no enfrentamento das desigualdades.

Estudos sobre a realidade do território apontam que a implementação da Educação Integral enfrenta desafios estruturais relevantes, como insuficiência de infraestrutura na escola e nos territórios educativos locais, necessidade de arranjos curriculares devidamente definidos em resoluções municipais, com propostas curriculares integradas e devidamente implementadas no contexto da prática, além de fragilidades na formação continuada dos educadores.

Experiências anteriores, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), o Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação, foram importantes para provocarem os sistemas municipais de ensino a realizarem os primeiros estudos e planejamentos na perspectiva de uma educação de tempo ampliado, com vistas à promoção da proteção das infâncias e acesso a um currículo multirreferencial, com aprendizagens diversas nas áreas das artes, do esporte, do lazer, da cultura. Porém, apesar das décadas de experiências, diante das novas políticas de Educação Integral, os problemas de desarticulação entre gestão escolar, professores, educadores sociais e coordenadores pedagógicos ainda persistem, reproduzindo um contexto histórico

desafiador de baixa integração curricular entre as atividades ofertadas. Tais elementos evidenciam a dificuldade de consolidação de uma proposta verdadeiramente integrada aos sistemas municipais de ensino.

No Território do Sisal, os municípios contam com sujeitos conhecidos como Educadores Sociais, Oficineiros e Monitores que realizam Atividades Socioeducativas Complementares no contraturno escolar. Através de questionários aplicados aos gestores do Território do Sisal, os arranjos educativos se configuram das seguintes formas:

Tabela 7 — Arranjos adotados na Educação em tempo integral nos municípios do Território do Sisal - 2023

Tipos de Arranjos Curriculares	Nº
Escolas em Tempo Integral	8
Classes de Turmas Únicas em Tempo Integral	5
Classes de Turmas Diversas em Tempo Integral	15
Nenhuma das alternativas anteriores	**0**

Fonte: Levantamento de campo.

De acordo com a Tabela 7, apenas 8 municípios declararam possuir Escolas de Tempo Integral em seus sistemas de ensino. A maioria tem organizado suas experiências de Educação Integral em Tempo Integral através de Classes com Turmas Diversas em Tempo Integral, ofertando uma diversidade de atividades complementares.

De acordo com as informações colhidas, os municípios do Sisal priorizam atividades de Acompanhamento Pedagógico em Português e Matemática, atividades esportivas, artísticas, jogos recreativos, oficinas de músicas e de leitura em suas atividades socioeducativas no contraturno escolar. Cada experiência é sempre única e sempre deve dialogar com as características e necessidades do território. Contudo, de acordo com Centro de Referência em Educação Integral (2026), as diretrizes da Política Nacional de Educação Integral, essas e outras experiências precisam reunir

algumas perspectivas em comum para assegurar a estrutura básica para fundamentação da política em ação nos contextos locais: extensão da jornada escolar, centralidade do estudante, integração escola-comunidade, gestão escolar participativa, qualificação dos espaços públicos para fins educacionais, formação de todos os envolvidos no programa.

A contratação dos profissionais que desenvolvem as atividades complementares no contraturno escolar se dá por meio de contrato temporário de funcionários, através de processo seletivo simplificado em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), como é o caso de Valente. Mas há casos de contratação direta, contratação via política de bolsa e de política de estágio, a exemplo de Cansanção, Candeal e Santaluz, respectivamente.

Ante a essas experiências de educação integral nos municípios do Território do Sisal, observa-se que, embora existam experiências inovadoras e exitosas, uma delas reconhecidas pelo Ministério da Educação como referência nacional (balé, yoga e shantala em Valente), os arranjos curriculares desenvolvidos são similares às diretrizes do Programa Mais Educação, implementado pelo Ministério da Educação, instituído em 2007, regulamentado posteriormente pelo Decreto nº 7.083/2010. Nesse formato, embora com experiências ricas e diversificadas de oportunidades educativas, constata-se ainda uma concepção de escola de turno de escolarização e turno de atividades complementares, com uma estrutura curricular fragmentada. Faz-se necessário aos municípios e aos seus conselhos de educação reorganizarem a política educacional de forma sistêmica e integrada, o que convoca as equipes municipais a promover uma série de reformulações curriculares estruturantes.

6 CONTRADIÇÕES E LIMITES DA POLÍTICA

A análise evidencia uma contradição central: enquanto o discurso institucional propõe uma Educação Integral articulada e transformadora, sua implementação nos territórios ainda reproduz práticas fragmentadas e compensatórias.

Essa fragmentação não é apenas pedagógica, mas reflete limites estruturais das políticas públicas, marcadas por insuficiência de financiamento, baixa integração

intersetorial e dificuldades na gestão educacional. Como resultado, a Educação Integral tende a operar como ampliação do tempo escolar, sem promover uma transformação efetiva do currículo e das práticas educativas.

Dessa forma, a política corre o risco de reproduzir, no interior da escola, as desigualdades que busca combater ao não conseguir integrar de forma plena os diferentes tempos, espaços e agentes educativos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto analisou a implementação da Educação Integral no Território do Sisal como estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais, com base nos marcos legais do Plano Nacional de Educação e nas experiências dos municípios que compõem esse Território. Essa política vem sendo considerada como uma estratégia de enfrentamento das desigualdades educacionais. Em termos quantitativos, utilizando os dados do Inep relativos aos anos de 2015 e 2023, verificaram-se as proporções das matrículas e das escolas dedicadas ao regime de tempo integral, concluindo que a ampliação determinada pelo Plano Nacional de Educação 2014–2024 não se concretizou na região, levando a deduzir da necessidade de grandes investimentos e desenvolvimento de novas propostas para a meta correspondente desse Plano e das políticas recentemente implantadas pelo Governo Federal.

Com base nos marcos legais do Plano Nacional de Educação e, mais especificamente, nas experiências registradas em Valente-BA, problematizou-se a distância entre o desenho institucional da política e sua materialização nos contextos locais. A partir de abordagem qualitativa, análise documental e levantamento de dados territoriais, discutiu-se a persistência de práticas fragmentadas que limitam o potencial transformador da Educação Integral. O texto considera o papel da gestão intersetorial, dos arranjos educativos e das práticas pedagógicas em constante aperfeiçoamento, para o fortalecimento dessa política, concluindo que a ampliação de oportunidades educativas, assim como sua efetividade, dependem de uma reorganização curricular, institucional e intersetorial mais integrada.

Os resultados revelam que a Educação Integral, apesar de desafios estruturais, constituiu um instrumento relevante de promoção da equidade educacional no território educativo investigado. Ainda assim, reconhecer seus avanços não significa ignorar o quanto ainda há por percorrer. A fragmentação curricular que separa o turno regular das atividades complementares segue sendo um dos principais limites identificados. No que diz respeito à formação dos profissionais que sustentam essas experiências no dia a dia — como educadores sociais, oficineiros, monitores e professores —, ainda são necessários uma maior sistematização e o vínculo com o projeto pedagógico de cada escola. A infraestrutura dos espaços educativos segue demandando investimentos concretos. E a gestão intersetorial, que deveria articular educação, saúde, assistência social e cultura, ainda se apresenta de forma tímida na maior parte dos municípios do Território. A superação desses desafios exige uma reorganização curricular, institucional e intersetorial mais integrada, condição indispensável para que a Educação Integral cumpra, de fato, seu papel na região.

Reafirma-se ainda, que a Educação Integral constitui uma política estratégica para o enfrentamento das desigualdades educacionais, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais. O que se vê no território é um processo ainda em construção, com experiências que merecem reconhecimento e que mostram que é possível fazer diferente, mas que ainda convivem com limites estruturais sérios, que impedem que essa política chegue com a mesma força a todos os estudantes. Entretanto, sua efetividade depende da superação de desafios estruturais que ainda limitam sua capacidade transformadora. É necessário avançar na integração curricular, fortalecer a gestão intersetorial e investir na formação dos profissionais da educação.

Conclui-se que a Educação Integral, para cumprir seu papel de promoção da equidade, deve ser pensada não apenas como ampliação do tempo escolar, mas como uma reconfiguração profunda das práticas educativas e das políticas públicas, articuladas às realidades e necessidades dos territórios.

REFERÊNCIAS

BARRETO, H. C. A.; UGLAR, A. M. O Movimento Anarquista na Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 3, n. 4, p. 103-132, jul./set. 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jul. 2023.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010.

CENTRO DE REFERÊNCIA EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação Integral**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Cidade Escola Aprendiz, [2026?]. Disponível em: https://educacaointegral.org.br. Acesso em: 11 de abril de 2026

CHAVES, M. W. A afinidade eletiva entre Anísio Teixeira e John Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 11, p. 86-99, maio/ago. 1999.

COELHO, L. M. C. C. Educação integral e integralismo: fontes impressas e história(s). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1-2, p. 83-94, jan./dez. 2005.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LEITE, L. H. A.; CARVALHO, P. F. L.; PIMENTEL, G. G. A. (Orgs.). **Curso de Aperfeiçoamento**: Docência em Escola de Tempo Integral. Volume I. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MOLL, J. (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

SEN, A. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

TEIXEIRA, A. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: MEC; INEP, 1957.

UNICEF. Situação da infância e adolescência no Brasil. Brasília: UNICEF, 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/situacao-das-criancas-e-dos-adolescentes-no-brasil .Acesso em: 28 mar. 2026.

XIV

O EFEITO DA POLÍTICA DE RENÚNCIA DE ICMS DO ESTADO DA BAHIA NA RECEITA DOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL

Maria Aparecida Silva de Menezes[1]

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa[2] tem como foco as renúncias de receita do Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) realizada na Bahia e suas repercussões no financiamento da Educação Básica no Território de Identidade do Sisal[3].

O artigo é um recorte do estudo conduzido pelo Observatório do Sisal, que congregou pesquisadores de diversas universidades, instituições e órgãos baianos, voltado a elaborar um diagnóstico da realidade educacional do Território de Identidade, com fins de subsidiar a formulação dos planos para a próxima década. Dentro do referido estudo, coube a esta autora o levantamento específico das perdas de ICMS decorrentes das políticas de renúncia fiscal aplicadas pelo Estado da Bahia[4].

Classificado como exploratório e descritivo, o estudo objetiva apresentar uma

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela UNICAMP/SP. Auditora de Contas Públicas do Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA)E-mail: cidatceba@gmail.com

2 Este estudo foi apresentado na forma de resumo expandido no XIII Encontro Fineduca, realizado de 17 a 19 de setembro na Universidade de Brasília.

3 Território de Identidade é a unidade de planejamento de políticas públicas adotado pelo Estado da Bahia, conforme definido no art. 1º da Lei nº 13.214, de 29 de dezembro de 2014. Atualmente a Bahia é dividida em 27 Territórios de Identidade.

4 Estado da Bahia compreendido como ente político e jurídico, representante da administração pública estadual.

metodologia para realização do cálculo da renúncia de cada município e do Território, assim como munir os gestores de informações quanto à sua perda em ICMS, em decorrência das renúncias realizadas pelo ente Estado. O período de análise foi de 2015 a 2023, atendendo ao recorte temporal determinado pelo Observatório.

Para o cálculo das renúncias utilizamos a análise documental, extraindo informações dos 20 municípios que compõem o Território e do Estado da Bahia nos Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária (RREO), disponibilizados no *site* do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), assim como dos Relatórios e Pareceres Prévios sobre as Contas do Chefe do Poder Executivo da Bahia, emitidos pelo Tribunal de Contas do Estado da Bahia (TCE/BA).

O Quadro 1 sumariza os procedimentos realizados para calcular a cota-parte de ICMS renunciado dos municípios do Território do Sisal.

Quadro 1 — Sequência dos Procedimentos para o Cálculo da Cota-Parte de ICMS Renunciado dos municípios do Território do Sisal

ITEM	FONTE DAS INFORMAÇÕES	PROCEDIMENTO
A	RREO do Estado da Bahia, 6º bimestre dos anos de 2015 a 2023	Extração da parcela de ICMS transferida aos municípios.
B	RREO de cada município pertencente ao Território, 6º bimestre de 2015 a 2023	Extração da cota-parte de ICMS decorrente de transferências constitucionais e legais.
C = B/A	Calculado	Foi calculado, para cada exercício em análise, a proporção da cota-parte de ICMS de cada município em relação à parcela de ICMS transferida aos municípios.
D	Relatórios e Pareceres Prévios sobre as Contas do Chefe do Poder Executivo da Bahia de 2015 a 2023	Extração do valor do ICMS Renunciado pela Bahia.
E = 25% x D	Calculado	Foi calculada a parcela do ICMS Renunciado pela Bahia pertencente aos municípios.
F = E x C	Calculado	Foi calculada a cota-parte do ICMS Renunciado de cada município, pertencente ao Território, correspondente à mesma proporção observada no item C.

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a realização da análise comparativa, os valores obtidos das fontes de informação foram ajustados pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA) até dezembro de 2023, que corresponde ao último mês e ano da análise,

exceto os valores referentes a 2023, os quais já estão estabelecidos para esse período.

2 A VINCULAÇÃO DE RECURSOS PARA A EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DE RENÚNCIA DE ICMS

O Brasil, tomando por referência as atribuições de competências formalmente estabelecidas pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988), está inserido no chamado modelo de federalismo cooperativo (Bercovic, 2002; Franzese, 2010). Nesse contexto, a regra da nossa federação "não será o isolamento, mas uma constante interação entre os diferentes entes, baseada não na centralização ou descentralização, mas na negociação" (Franzese, 2010, p. 194).

No âmbito do direito fundamental à educação, a CF/1988, além dos aspectos que envolvem o federalismo cooperativo, cingiu a política com o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios (art. 211). Ambos os elementos (federalismo cooperativo e regime de colaboração) vão legitimar as regras de financiamento e organização da educação básica do país.

Aos municípios brasileiros foi atribuída a atuação prioritária no ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, § 2º, da CF/1988), exigindo desses entes a destinação para a manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE), anualmente, no mínimo 25% da receita proveniente de impostos, incluindo aqueles provenientes de transferências (art. 212 da CF/1988). Dentro dessa regra de financiamento do MDE, estão vinculadas as seguintes fontes de recursos:

Quadro 2 — Fontes de financiamento da manutenção e desenvolvimento do ensino vinculadas no *caput* do art. 212 da CF/1988

ITEM	MUNICÍPIOS
RECEITA DE IMPOSTOS ARRECADADOS PELOS ENTES (A)	● Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU) ● Imposto sobre Transmissão *Inter Vivos* (ITBI) ● Imposto sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS) ● Imposto de Renda Retido na Fonte (IRRF) ● Multas, Juros de Mora e Outros Encargos dos Impostos

ITEM	MUNICÍPIOS
	● Dívida Ativa dos Impostos ● Multas, Juros de Mora e Outros Encargos da Dívida Ativa
RECEITA DE TRANSFERÊNCIAS CONSTITUCIONAIS E LEGAIS RECEBIDAS PELOS ENTES (B)	● Cota-Parte Fundo de Participação dos Municípios (FPM) ● **Cota-Parte ICMS** ● ICMS-Desoneração – Lei Kandir ● Cota-Parte IPI - Exportação ● Cota-Parte Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR) ● Cota-Parte IPVA ● Cota-Parte IOF-Ouro
RECEITA LÍQUIDA DE IMPOSTOS (RLI)	**RLI = A + B**
PISO MÍNIMO A SER APLICADO EM MDE	**25% x RLI**

Fontes: Elaborado pela Autora a partir das informações colhidas no Manual de Demonstrativos Fiscais: aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2022).
Nota: O Fundeb corresponde à subvinculação de 20% dos recursos descritos no *caput* do art. 212-A da CF/1988, acrescido da complementação da União.

No Quadro 2, verifica-se que parte dos impostos arrecadados por um ente federativo é transferida para outro por meio de um sistema de arrecadador substituto, instituído desde a Constituição de 1946. Essa Constituição estabeleceu o sistema de transferências de impostos no Brasil, no qual a União atua como arrecadadora substituta para os Estados e municípios, e o Estado exerce a mesma função para seus respectivos municípios (Varsano, 1996; Arretche, 2005).

A redistribuição tributária, realizada pelos arrecadadores substitutos (União e Estados), é uma das características do federalismo cooperativo, como apontado por Scaff (2004). Nesse cenário, a União atua como arrecadadora substituta para os municípios, efetuando a transferência do FPM, da compensação do ICMS desonerado sobre exportações, do IPI proporcional às exportações, do ITR e do IOF relacionados a operações envolvendo ouro (arts. 157, inciso I, 158, incisos I e II, e 159 da CF/1988). Já os Estados exercem a função de arrecadadores substitutos dos seus respectivos municípios, repassando parcela do ICMS e do IPVA (art. 158, incisos III e IV, da CF/1988).

A CF/1988 assegura aos municípios 25% do produto da arrecadação do ICMS (art. 158, inciso IV, alínea a, da CF/1988), o que exclui qualquer caráter voluntário dessa transferência. Além dessa cota-parte, os municípios também recebem parcela

de ICMS dentro do mecanismo de distribuição de recursos via o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), disciplinado no art. 212-A da CF/1988.

Apesar da vinculação constitucional para o financiamento da educação, Farenzena (2006, p. 83) observa que essa vinculação possui uma “estabilidade relativa”, pois as fontes de recursos estão sempre sujeitas às flutuações da economia nacional, regional e local, bem como às políticas fiscais adotadas pelos governos.

Com o surgimento da guerra fiscal no Brasil — fenômeno iniciado na década de 1990, decorrente da política neoliberal —, diferentes Estados passaram a competir entre si, por meio de políticas fiscais, entre elas renúncia de ICMS, para atrair novos empreendimentos para seus territórios (Scaff, 2004). Essa situação persiste até hoje e não foi mitigada com a promulgação da Lei Complementar nº 160, de 7 de agosto de 2017, que buscou pôr fim à guerra fiscal entre os Estados (Scaff; Cunha, 2017).

O Estado da Bahia, conforme Lei de Diretrizes Orçamentárias de 2023 (Lei nº 14.490 de 30 de novembro de 2022a), mantinha 10 programas de concessão de renúncia de ICMS: 1) Crédito Presumido para Indústrias sediadas na Bahia; 2) FazBahia; 3) Informática e Eletroeletrônicos; 4) Polpas e Sucos de Frutas; 5) Programa de Desenvolvimento do Algodão (PROALBA); 6) Programa Automotivo da Bahia; 7) Programa de Desenvolvimento Industrial e Integração Econômica do Estado da Bahia (DESENVOLVE); 8) PROIND; 9) Querosene de Aviação; 10) Setor de Óticas. De acordo com o Tribunal de Contas do Estado da Bahia (s. d.), a execução das renúncias de ICMS, no exercício de 2023, atingiu o montante de R$ 6,2 bilhões.

Contudo, é importante destacar que tanto a União quanto os Estados têm renunciado a receitas fiscais em favor de empreendimentos econômicos, sob o argumento do desenvolvimento e da criação de empregos (Menezes, 2023), em violação ao federalismo cooperativo, visto que essas renúncias ocorrem sem negociação entre os entes federados envolvidos. No caso do ICMS, o Estado renuncia à receita sem qualquer consulta aos municípios, apesar de 25% do montante arrecadado com esse imposto pertencer a esses entes.

3 AS PERDAS DOS MUNICÍPIOS E DO TERRITÓRIO DE IDENTIDADE DO SISAL COM AS RENÚNCIAS DE ICMS

No período de análise (2015 a 2023), a distribuição da cota-parte de ICMS para os municípios baianos obedecia aos seguintes critérios[5]:

Figura 1 — Critérios utilizados na Bahia para distribuição do ICMS aos municípios até 2023

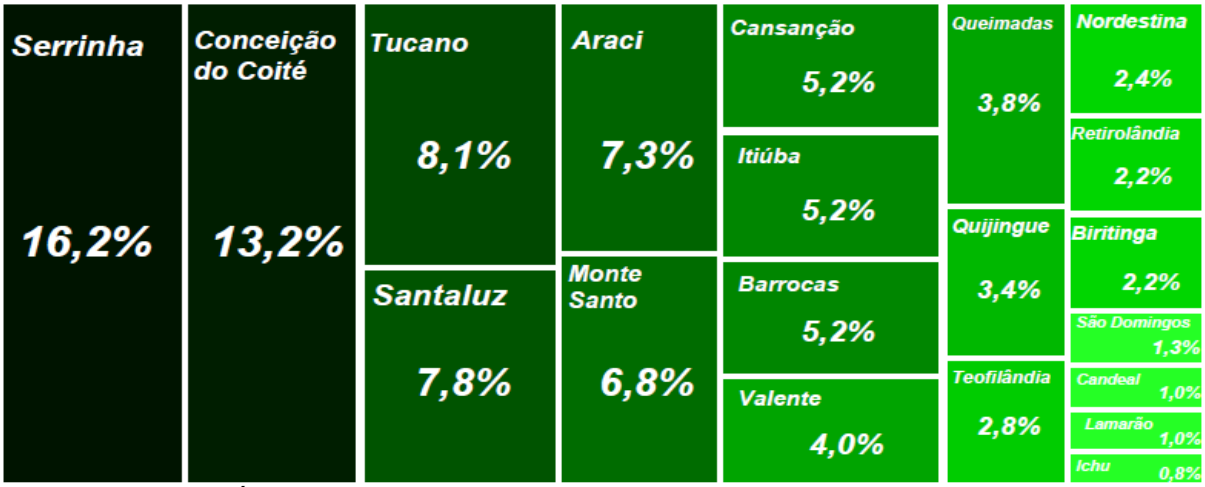
75% Na proporção do **valor adicionado** nas operações relativas à circulação de mercadorias e nas prestações de serviços, realizadas em seus territórios	**10%** Na proporção da **população** existente em cada município e o total da população do Estado	**7,5%** Na proporção entre a **área geográfica** do município e a total do Estado	**7,5%** Distribuídos igualmente entre todos os municípios que não alcançarem o **Índice Preliminar** de 0,18001

Fonte: Reprodução da Figura 2 do trabalho de Menezes (2023).

Identifica-se, na Figura 1, que os critérios de distribuição da cota-parte de ICMS beneficiam mais aqueles municípios que detêm maior valor adicionado (75%) e maior população (10%). Para evidenciar a capacidade de agregação de valor adicionado dos municípios que compõem o Território do Sisal, vejamos a participação dessas localidades no Produto Interno Bruto (PIB) territorial em 2021.

5 Parâmetros definidos na Lei Complementar Estadual nº 13/1997 (Bahia, 1997). A partir de 2024, em função da Emenda Constitucional nº 108/2020, a distribuição do ICMS está estabelecida na Lei Complementar nº 53 de 31 de agosto de 2022 (Bahia, 2022b). Apesar da nova regulamentação, "permanecem entre os critérios o valor adicionado, a população e a área geográfica do município e, portanto, mantêm-se as condições dos maiores municípios, principalmente em termos de desenvolvimento econômico e população, atraírem maior parcela em ICMS" (Menezes, 2023).

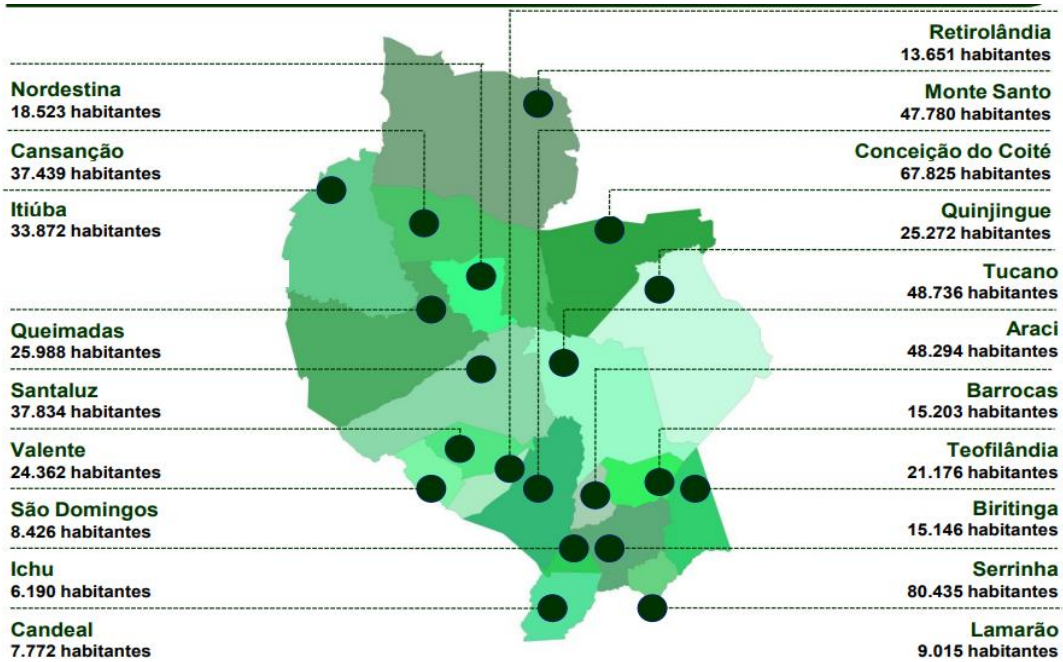
Figura 2 — Municípios e distribuição populacional do Território do Sisal



Fonte: info TERRITÓRIOS (SEI, 2024).

A proporção do valor adicionado nas operações que envolvem ICMS é fortemente afetada pelo quantitativo populacional do município. Isso significa que o tamanho da população, além de ser um critério de distribuição do ICMS, também contribui para geração de valor adicionado. Vejamos, então, como se distribui a população no Território de Identidade do Sisal, localizado no Nordeste Baiano, área de abrangência do Semiárido:

Figura 1 — Municípios e distribuição populacional do Território do Sisal



Fonte: info TERRITÓRIOS (SEI, 2024).

Dos 20 municípios que compõem o Território, 15 (75% do total) têm população até 38 mil habitantes (com quatro municípios com população abaixo de 10 mil habitantes (Ichu, Candeal, São Domingos e Lamarão) e apenas 5 municípios têm população acima de 40 mil habitantes (25% do total), com destaque para Serrinha, com 80,5 mil habitantes, seguido de Conceição do Coité, com cerca de 68 mil habitantes.

A análise das Figuras 2 e 3 permite constatar que os municípios de Serrinha e Conceição do Coité se destacam no Território de Identidade do Sisal, tanto pelo contingente populacional quanto pela capacidade de geração de valor adicionado, fatores que favorecem sua participação na distribuição da cota-parte do ICMS. Em contrapartida, as mesmas figuras revelam o baixo número de habitantes em Ichu, Candeal, São Domingos e Lamarão — todos com populações inferiores a 10 mil pessoas —, bem como suas limitadas capacidades de gerar valor adicionado de ICMS. A partir disso, vejamos os montantes perdidos em ICMS em cada município e no conjunto do Território

:

Tabela 1 — Cota-Parte de ICMS Renunciado dos municípios do Território do Sisal

Munic.	Araci	Barrocas	Biritinga	Candeal	Cansan-ção	Conceição do Coité	Ichu	Itiúba	Lamarão	Monte Santo	Nordestina	Queima-das	Quijingue	Retirolândia	Santaluz	São Domingos	Serrinha	Teofilândia	Tucano	Valente	TOTAL
2015	1.240.506	1.465.725	482.591	361.605	793.002	1.753.899	296.733	903.884	322.582	1.245.971	410.123	793.102	729.722	469.190	1.234.101	397.537	2.131.535	539.746	1.396.691	736.528	17.706.787
2016	1.295.017	1.144.696	437.773	335.000	741.000	1.688.682	279.381	843.357	298.492	1.178.138	403.605	737.949	686.006	456.027	1.210.089	372.055	1.780.469	389.348	1.270.692	701.973	16.251.766
2017	1.533.120	1.105.833	477.388	353.822	828.755	1.912.166	298.452	917.346	318.763	1.253.181	457.723	800.793	704.008	544.187	1.436.982	392.999	2.036.640	505.293	1.323.537	803.634	18.006.640
2018	1.673.620	1.451.384	532.214	389.577	925.521	2.171.486	338.621	992.975	350.014	1.381.055	663.193	896.962	838.347	616.727	1.706.584	436.788	2.316.797	565.722	1.390.431	951.982	20.592.018
2019	1.586.899	1.696.076	576.874	426.043	988.186	2.258.116	370.752	1.058.718	377.762	1.446.574	919.738	979.980	890.353	617.927	1.802.514	469.515	2.342.107	621.799	1.497.850	1.049.023	21.978.827
2020	1.347.890	1.712.406	572.836	422.304	974.675	2.241.136	359.004	1.048.929	374.216	1.417.637	1.083.019	963.041	841.784	610.970	1.690.403	467.173	2.449.862	614.973	1.490.642	1.046.945	21.731.865
2021	1.629.945	2.352.366	678.666	502.854	1.159.752	2.731.500	431.321	1.231.793	446.774	1.809.092	933.516	1.142.853	1.087.250	745.222	1.884.979	558.434	2.863.282	726.958	1.803.799	1.290.430	26.012.809
2022	1.853.055	3.343.300	775.195	564.585	1.323.719	3.090.896	489.776	1.420.312	516.545	2.174.591	963.437	1.284.262	1.239.945	854.865	1.979.006	615.731	3.327.072	813.859	2.058.470	1.447.138	30.137.780
2023	1.799.392	3.054.259	747.106	554.157	1.293.889	2.961.024	464.997	1.425.211	506.801	2.023.985	1.089.670	1.232.734	1.083.922	877.152	1.944.459	609.703	3.134.805	783.923	1.982.991	1.419.445	28.991.649
TOTAL	**13.959.445**	**17.326.045**	**5.280.644**	**3.909.948**	**9.028.499**	**20.808.905**	**3.329.037**	**9.842.526**	**3.511.947**	**13.930.223**	**6.924.025**	**8.831.678**	**8.101.337**	**5.792.268**	**14.889.118**	**4.319.937**	**22.382.569**	**5.561.619**	**14.215.103**	**9.447.097**	**201.410.141**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das informações extraídas do RREO dos municípios do Território de Identidade do Sisal e do Estado da Bahia, relativos ao 6º bimestre de 2015 a 2023, disponibilizado pelo FNDE (s. d.)/Siope; e de Relatórios e Pareceres Prévios sobre as Contas do Chefe do Poder da Bahia de 2015 a 2023, disponibilizado pelo TCE/BA (s. d.).

Conforme descrito no Quadro 1, o cálculo da cota-parte do ICMS Renunciado de cada município corresponde à proporção da cota-parte de ICMS recebido. Portanto, observa-se que municípios com maior participação relativa no ICMS tendem a registrar perdas mais expressivas em valores absolutos. Em outras palavras, quanto maior a cota-parte de um município, maior será o impacto financeiro decorrente da renúncia do ICMS.

No período 2015 a 2023, conforme demonstra a Tabela 1, o Território de Identidade do Sisal perdeu R$ 201 milhões em decorrência da renúncia de ICMS. Os municípios de Serrinha (R$ 22.382.569) e Conceição do Coité (R$ 20.808.905), municípios que apresentam maior capacidade de valor agregado e maior população, foram os mais impactados, representando juntos 21,44% do valor total renunciado, enquanto Ichu, Candeal, São Domingos e Lamarão, municípios com baixa capacidade de agregação de valor adicionado e pequeno quantitativo populacional, apresentaram os menores impactos, respondendo conjuntamente por apenas 7,48% do montante renunciado ao longo do período analisado.

Em uma primeira análise, parece que as renúncias de ICMS não apresentam grande impacto na gestão orçamentária dos pequenos municípios. Contudo, vejamos como foi a arrecadação dos recursos vinculados ao MDE, em 2023, nos municípios de Serrinha e Ichu, maior e menor município em termos populacionais, respectivamente.

Tabela 2 — Arrecadação dos recursos vinculados ao MDE - exercício 2023

DESCRIÇÃO	Ichu	Serrinha
1-RECEITA DE IMPOSTOS	**1.198.357,30**	**23.194.678,74**
1.1-IPTU	26.205,77	3.403.017,45
1.2-ITBI	9.600,00	1.002.111,07
1.3-ISS	581.836,61	11.423.796,31
1.4-IRRF	580.714,92	7.365.753,91
2-RECEITA DE TRANSF. CONSTITUCIONAIS E LEGAIS	**19.756.282,48**	**100.556.790,39**
2.1-Cota-Parte FPE (Parcela referente à CF, art. 159, I, alínea b)	16.593.456,49	77.436.130,31
2.1.1- Parcela referente à CF, art. 159, I, alínea b	15.103.033,18	70.480.821,53
2.1.2- Parcela referente à CF, art. 159, I, alíneas d e e	1.490.423,31	6.955.308,78
2.2-Cota-Parte ICMS	2.543.233,18	17.145.369,45
2.3-Cota-Parte IPI-Exportação	14.409,01	97.139,38

2.4-Cota-Parte ITR	2.039,75	8.587,62
2.5-Cota-Parte IPVA	232.512,34	5.869.563,63
2.6-Cota-Parte IOF-Ouro	0,00	0,00
2.7-Outras Transferências ou Compensações	370.631,71	0,00
3- TOTAL DA RECEITA RESULTANTE DE IMPOSTOS (1 + 2)	**20.954.639,78**	**123.751.469,13**
MÍNIMO EXIGIDO DE APLICAÇÃO EM MDE (25%)	**5.238.659,95**	**30.937.867,28**

Fonte: RREO dos municípios de Ichu e Serrinha, exercício de 2023.

Da Tabela 1, verifica-se que Serrinha e Ichu perderam com renúncia de ICMS, respectivamente, R$ 3.134.805 (três milhões, cento e trinta e quatro mil, oitocentos e cinco reais) e R$464.997 (quatrocentos e sessenta e quatro mil, novecentos e noventa e sete reais). Apesar da perda de Serrinha ser quase sete vezes maior que a verificada em Ichu, o valor retirado de Ichu corresponde a 38,8% da receita de impostos arrecadados pelo município, enquanto a redução de Serrinha equivale a 13,52% da sua arrecadação própria, o que revela a gravidade dessa política fiscal, principalmente, para os municípios menores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perda decorrente da política de renúncia de ICMS, demonstrada na Tabela 1, evidencia diferentes impactos entre os municípios, em função dos critérios de repartição da cota-parte do imposto. No período de 2015 a 2023, o Território deixou de arrecadar aproximadamente R$ 201 milhões, dos quais R$ 50,3 milhões corresponderiam a recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme determinações legais.

Portanto, não há dúvidas quanto ao impacto das renúncias sobre os municípios do Território de Identidade do Sisal, entretanto, do ponto de vista da capacidade de financiamento de políticas públicas, em especial a política educacional, constata-se que as renúncias de ICMS são mais gravosas aos pequenos municípios. Essa constatação é relevante para um Território composto em sua maioria por municípios com menos de 38 mil habitantes (75% do seu total).

Outro fator que deve ser ressaltado é o elevado grau de municipalização do ensino fundamental na Bahia — com 76% das matrículas sob responsabilidade dos municípios (UFPR, 2025), acrescido do fato de que os entes municipais também

assumem a oferta de educação infantil e creches. Diante dessas demandas, a retração de receitas provocada pela política de renúncia fiscal impõe aos gestores municipais a busca de maior negociação com o Estado da Bahia, dentro dos mecanismos do federalismo cooperativo e do regime de colaboração, de modo a assegurar a sustentabilidade do financiamento educacional diante da redução de recursos disponíveis.

Importa, ainda, destacar que as perdas apresentadas se referem exclusivamente aos valores associados à cota-parte do ICMS. Contudo, a renúncia de ICMS impacta também a distribuição de recursos via Fundeb, uma vez que a base de cálculo do fundo considera a arrecadação desse imposto. Além disso, a União e os próprios municípios implementam políticas de renúncia de impostos que afetam a arrecadação e consequentemente o montante vinculado de recursos para educação. Todos esses fatores reforçam a urgência de estratégias de compensação e controle por parte dos gestores públicos e da sociedade civil.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Quem taxa e quem gasta: a barganha federativa na federação brasileira. **Revista de Sociologia e Política**, n. 24, p. 69-85, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-44782005000100006. Acesso em: 08 jul. 2025.

BAHIA (Estado). Lei Complementar nº 13, de 30 de dezembro de 1997. Regulamenta o inciso II, do artigo 153, da Constituição do Estado. **Casa Civil**, Bahia, 30 dez. 1997. Disponível em: https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-complementar-no-13-de-30-de-dezembro-de-1997. Acesso em: 24 jun. 2025.

BAHIA (Estado). Lei Complementar nº 53 de 31 de agosto de 2022b. Dispõe sobre os critérios para crédito das parcelas de receitas pertencentes aos Municípios, de que trata o inciso II do caput do art. 153 da Constituição Estadual. **Casa Civil**, Bahia, 31 ago. 2022. Disponível em: https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-complementar-no-53-de-31-deagosto-de-2022. Acesso em: 30 jul. 2025.

BAHIA (Estado). Lei nº 13.214 de 29 de dezembro de 2014. Dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, institui o Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial - CEDETER e os Colegiados Territoriais de Desenvolvimento Sustentável - CODETERs. **Casa**

Civil, Bahia, 29 dez. 2014. Disponível em: https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-13214-de-29-de-dezembro-de-2014. Acesso em: 7 ago. 2025.

BAHIA (Estado). Lei nº 14.490 de 30 de novembro de 2022a. Dispõe sobre as diretrizes orçamentárias para o exercício de 2023, e dá outras providências. **Casa Civil**, Bahia, 30 nov. 2022. Disponível em: https://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-14490-de-30-de-novembro-de-2022. Acesso em: 7 ago. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 ago. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária dos Estados – RREO 2015 a 2023. **Portal do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação**, 2023. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOEstadual2006.do. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação. Relatórios Resumidos da Execução Orçamentária dos Município**s** – RREO 2015 a 2023. **Portal do Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação**, 2023. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/siope/relatorioRREOMunicipal2006.do. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Economia. Secretaria do Tesouro Nacional. **Manual de Demonstrativos Fiscais**: Aplicado à União e aos Estados, Distrito Federal e

Municípios. 13. ed. Brasília: Secretaria do Tesouro Nacional, 2022. Disponível em: https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/manual-de-demonstrativos-fiscais-mdf. Acesso em: 8 ago. 2025.

BERCOVICI, Gilberto. A descentralização de políticas sociais e o federalismo cooperativo brasileiro. **Revista de Direito Sanitário**, São Paulo, v. 1, p. 13-28, 2002.

FARENZENA, Nalú. **A política de financiamento da Educação básica**: rumos da legislação brasileira. Porto Alegre: Editora UFGRS, 2006.

FRANZESE, Cibele. **Federalismo cooperativo no Brasil**: da Constituição de 1988 aos sistemas de políticas públicas. 2010. Tese (Doutorado em Administração Pública) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2010.

MENEZES, Maria Aparecida Silva de. **A incontrolabilidade do avanço do capital sobre o fundo público na Bahia**: uma análise sobre a renúncia de receita de ICMS e sua influência no financiamento da Educação Básica. 2023. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

SCAFF, Fernando Facury; CUNHA, Gabriel Hercos da. Não se crê que a LC 160 colocará fim à guerra fiscal entre estados. **Revista Consultor Jurídico**, 2017. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2017-ago-17/opiniao-nao-cre-lc-160-colocara-fim-guerra-fiscal. Acesso em: 02 abr. 2022.

SCAFF, Fernando F. Aspectos financeiros do sistema de organização territorial do Brasil. **Boletim de Ciências Económicas**, Coimbra, vol. XLVII, 2004. p. 121-148. Disponível em: http://hdl.handle.net/10316.2/24892. Acesso em: 06 jan. 2021.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA (Bahia). **info TERRITÓRIOS**. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/sisal.pdf. Acesso em: 18 maio 2025.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DA BAHIA (TCE/BA). **Relatórios e Pareceres Prévios sobre as Contas do Chefe do Poder Executivo do Estado da Bahia**. Bahia: TCE, 2024. Disponível em: https://www.tce.ba.gov.br/controle-externo/contas-de-governo. Acesso em: 24 out. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (Paraná). **Indicadores de matrículas**. Paraná: Plataforma Dados Educacionais; UFPR, 2025. Disponível em: https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/indicadores/matriculas. Acesso em: 26 maio 2025.

VARSANO, Ricardo. **A evolução do sistema tributário brasileiro ao longo do século**: anotações e reflexões para futuras reformas. Texto para Discussão n. 405. Rio de Janeiro: IPEA, 1996. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/63093e62-75be-48a3-9160-d569d499be2e/content. Acesso em: 8 ago. 2025.

XV

UM RECORTE DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA – PDDE NO TERRITÓRIO DO SISAL

Fábio Roberto da Silva[1]
Moacir Freitas Borges[2]
Maria Couto Cunha[3]

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é analisar a situação dos repasses de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, feito aos municípios do Território do Sisal, no estado da Bahia, em 2023, por meio da sistematização e análise de dados obtidos no MEC/FNDE, através da interpretação das transferências realizadas pelo PDDE Básico, Qualidade e Estrutura para atendimento às necessidades das escolas municipais que compõem esse território. O estudo contribui para ampliar o conhecimento do comportamento dos municípios do Território do Sisal em relação à aplicação eficaz dos recursos advindos do Programa PDDE, tornando um tema relevante para entendimento do processo de descentralização da gestão financeira de programas educacionais.

A metodologia tem como lastro os aspectos quantitativos e qualitativos, com

1 Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor articulador na Coordenação da Educação Integral da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. E-mail: fabioproam2015@gmail.com
2 Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB, 2017). Professor Aposentado do Sistema Estadual de Educação da Bahia. E-mail: mfborges2011@gmail.com
3 Doutora em Educação (UFBA), Professora Aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: mariacoutocunha@gmail.com

abordagem descritiva e explicativa e um breve passeio na temática dos repasses de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE.

Para alcançar os objetivos estabelecidos, este texto segue a seguinte trajetória: primeiro trata da caracterização do Território do Sisal, de forma breve, o contexto econômico e social da região, associando-o ao campo educacional; segundo, apresenta a Política do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE no Brasil, destacando no início algumas considerações acadêmicas a respeito da sua implementação. A seguir, faz um relato da execução do programa e o atendimento às escolas nos municípios do Território do Sisal na Bahia e, por fim, tece algumas considerações conclusivas.

2 CARACTERIZAÇÃO DO TERRITÓRIO DO SISAL

O Território de Identidade do Sisal está localizado no Semiárido baiano, na porção central norte do Estado da Bahia, composto por vinte municípios que podem ser vistos na Figura 1. No total, o Território do Sisal ocupa 3,6% da área total do estado da Bahia, que é de 564.692 km² (Bahia, 2007a).

Quanto ao clima, possui uma temperatura média entre 23,6º C e 24,9º C, com pluviosidade anual periódica e irregular, concentrando a maior parte das precipitações entre os meses de novembro e junho. As condições climáticas adversas, com períodos de estiagem prolongados, acabam inviabilizando as atividades agropecuárias na região. A principal atividade agrícola da região sempre foi a produção da fibra do sisal, um elemento econômico que representa uma cadeia de produção. É importante assinalar que as atividades voltadas a essa produção entraram em declínio com o tempo, fazendo com que a população buscasse outras formas de sobrevivência econômica.

Nesse contexto, a Caatinga e seu tipo singular de vegetação xerófila tropical se apresentam como principal bioma do Território do Sisal, resultando num solo predominantemente raso, pedregoso e pobre em nutrientes. Esse território está inserido nas bacias hidrográficas dos rios Paraguaçu e Itapicuru. No que se refere aos principais rios, podemos destacar o rio Jacuípe e o rio Itapicuru. As ações nesse contexto geográfico são diversificadas, visto que alguns municípios apresentam uma população urbana superior à rural, como é o caso de Serrinha, que se apresenta com

forte tendência ao setor de serviços, desenvolvendo uma característica de município polo que centraliza as ações urbanas, servindo como referência para os demais municípios.

Figura 01 — Municípios do Território de Identidade do Sisal

Fonte: Brasil (2015) citado em Rocha *et al*. (2019).

Tais características impactam sobremaneira a implantação das políticas educacionais, dado que o planejamento necessita se adequar aos fatores geográficos que predominam no território. Por seu turno, informações dão conta de que os municípios possuem alto grau de integração entre si, contando com instituições sociais endógenas, promovendo o desenvolvimento econômico e social, como cooperativas, sindicatos que realizam de forma conjunta programas e ações em diversas áreas, dentre elas as educacionais, buscando atender às necessidades e aos anseios da população (Miranda, 2013).

3 A POLÍTICA DO PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA NO BRASIL

A historicidade do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) remete ao ano de 1995, criado a partir do Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental (PMDE), pela Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995, identificando-se como uma política pública de descentralização de recursos à educação, destinados aos estados, Distrito Federal e municípios. De acordo com a norma, o PMDE deveria transferir para as escolas públicas do ensino fundamental e Organizações Não Governamentais sem fins lucrativos, atuando com educação especial, recursos oriundos do salário-educação, distribuídos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), nas categorias de custeio e manutenção de suas atividades, segundo o quantitativo de estudantes matriculados

A partir da Medida Provisória n. 1.784, de 14 de dezembro de 1998, o PMDE passou a ser denominado PDDE, possibilitando às unidades escolares o recebimento direto, sua gestão, fiscalização e prestação de contas dos recursos públicos. Alguns autores têm feito análises da implementação desse programa, reconhecendo nele traços de uma política determinada por interesses externos.

Para Peroni e Adrião (2007), o PDDE guarda profundas relações com o processo de reforma do Estado iniciado nos anos 90, uma vez que a definição das políticas públicas para a educação no Brasil, desde então, ocorre em meio à dinâmica de contenção de recursos financeiros na área social, sendo o PDDE parte de um conjunto de reformas no campo da educação para os países latino-americanos, articuladas com os interesses econômicos externos. Da mesma forma, Bizzon (2022, p. 2) destaca:

> Desde os anos de 1990, com a reestruturação das políticas do Estado, por meio da consolidação das políticas de cunho neoliberal, seguindo a lógica do gerencialismo, eficiência, eficácia, bem como orientações dos organismos internacionais, sendo esse um movimento que vinha se consolidando nos países da América Latina – no Brasil especialmente desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 –, a descentralização se efetiva nas políticas educacionais.

Ainda, é imprescindível ponderar que o processo histórico de definição de uma política nacional de financiamento da educação pública brasileira é permeado de avanços ou retrocessos, diretamente relacionados às características políticas e sociais de cada momento. Em função disso, outros autores reconhecem o novo momento da política educacional brasileira com as mudanças conquistadas a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, imprimindo ações de responsabilização e de descentralização na gestão do financiamento da educação. Segundo Dourado (2007):

> Desde a redemocratização do país, houve mudanças acentuadas na educação brasileira, com destaque para a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação (Dourado, 2007, p. 926).

Nesse sentido, Silva (2021, p. 54) assevera que o lugar do PDDE se destaca nas suas características e ambivalência, entre uma política que atende à intencionalidade da reforma do Estado brasileiro da década de 1990 e, ao mesmo tempo, fomenta a autonomia da escola com a participação da comunidade no planejamento participativo para a execução dos recursos, assim, contribuindo para a consolidação da democracia, representada nesse contexto pela gestão escolar participativa. Ainda segundo o autor (p. 64), o novo padrão de gestão educacional, que começou a ser exercitado a partir de 1995, sofreu forte influência da elaboração e implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, na década de 1990, representando a interação entre o processo da descentralização das políticas públicas com a reforma administrativa do Estado.

Afora essas ponderações analíticas, outros autores veem efeitos positivos no programa em análise. Para Figueiredo e Novaes (2012, p. 66), o modelo de centralidade de poder na tomada de decisão distanciada do *locus* de execução passa, então, a ser revisto, entre outros motivos, pela necessidade de melhorar os resultados educacionais. Assim, pode-se observar no programa de governo — Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) — uma ênfase na alocação de recursos dirigidos à escola, bem como a demanda por participação dos atores no gerenciamento dos recursos.

A inovação consistia na possibilidade do governo federal utilizar a transferência automática e direta de recursos financeiros a serem executados pelas escolas municipais e estaduais, sem a interferência direta das secretarias de educação, assim, iniciando um processo de fortalecimento da autonomia da escola, ainda que relativa, no planejamento, execução e prestação de contas do dinheiro, na condição de custeio e capital, destinado, suplementarmente, para a manutenção da sua infraestrutura física-pedagógica.

Moreira (2012) menciona que o PDDE integra um modelo descentralizado de gestão financeira de programas educacionais, considerando, fundamentalmente, a ampliação e a diversidade de ações do governo federal, atendidas por tal mecanismo

de repasse de recursos financeiros diretamente às escolas públicas.

Seus recursos são destinados às escolas públicas de educação básica e educação especial, às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), beneficiárias de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito, a fim de contribuir para a melhoria e manutenção da estrutura física e pedagógica das unidades escolares, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social (FNDE, 2021).

O PDDE, regido pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e por resoluções do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, regulamentadoras, atingindo, também, as Ações Agregadas, conforme veremos adiante, consolida-se como uma política de descentralização dos recursos financeiros, de caráter suplementar, destinados à educação nos estados, municípios e Distrito Federal.

O Programa passou por algumas transformações nos últimos anos, mas sempre manteve o seu objetivo de manutenção suplementar das escolas, com recursos financeiros, visando à melhoria da sua infraestrutura física e pedagógica, incentivando a autonomia gerencial da unidade escolar e a participação da comunidade nos processos decisórios do planejamento e execução financeira, em dialogicidade com as demandas locais e, consequentemente, com o Projeto Político Pedagógico das escolas.

Mafassioli (2015) destaca que a política PDDE está presente em todas as escolas de educação básica no Brasil, portanto, é universal. Pelo seu grau de abrangência, torna-se uma das políticas mais importantes de financiamento da União aos estados e municípios para o atendimento à educação básica. A autora (2017) ainda ressalta que o PDDE é um dos programas de assistência financeira mais longevos do Ministério da Educação (MEC), somente o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) é mais antigo. Em volume de recursos, é a quarta transferência, situando-se atrás da complementação da União ao Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização aos Profissionais da Educação (FUNDEB), da repartição da receita do salário-educação com estados e municípios e da merenda escolar.

Nesse contexto, as Ações Agregadas se configuram como programas

representativos de políticas públicas, destinados ao atendimento das especificidades de cada unidade escolar (Tabela 1), a exemplo do Escola Acessível, que tem como propósito a realização de adequações arquitetônicas e pedagógicas nas escolas públicas, favorecendo a igualdade e equidade de condições de acesso e permanência de todas as pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.

Assim, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) nomeia as ações agregadas de integradas e destaca:

> Além do PDDE Básico, regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021 e alterações posteriores, existem as Ações Integradas ao PDDE, que consistem em programas educacionais geridos pelas Secretarias do Ministério da Educação – MEC. As ações Integradas seguem os mesmos moldes operacionais do PDDE Básico quanto à forma de transferência dos repasses e ao modo de execução e prestação de contas dos recursos. Contudo, cada Ação possui finalidades, objetos e públicos-alvo específicos, descritos em suas próprias resoluções, as quais devem ser estritamente seguidas para a correta aplicação dos recursos e alcance dos objetivos dos Programas (FNDE, 2023, p. 18).

Sobre a implementação desse Programa, outros autores ressaltam seus benefícios potenciais: o PDDE e suas Ações Agregadas, em tese, propiciam a democratização da escola pública que, por meio dos repasses financeiros, supre as unidades escolares com investimentos na infraestrutura física e pedagógica, possibilitando a participação social e autonomia financeira para a melhoria da qualidade de ensino (Marinheiro; Ruiz, 2017).

Tabela 1 — Ações Agregadas PDDE

PDDE Estrutura	**PDDE Qualidade**
Sala de Recursos Multifuncionais	Inovação Educação Conectada
Escola Acessível	Novo Ensino Médio
Água e Esgotamento Sanitário nas Escolas Rurais PDDE Escolas Rurais: Campo, Indígenas e Quilombolas	PDDE Emergencial Tempo de Aprender Brasil na Escola
	Educação e Família Itinerários Formativos

Fonte: FNDE (2021).

A partir de 1997, com base na ideia “de que a própria comunidade é quem sabe aplicar o dinheiro para resolver os seus problemas” (Brasil, 1997a), para que esses recursos cheguem diretamente às escolas, passa-se a exigir que cada instituição escolar crie a sua unidade executora (UEx). Em outras palavras, as escolas com mais de 50 alunos, para receberem os recursos, precisam constituir, obrigatoriamente, uma UEx, ou seja, uma “entidade de direito privado, sem fins lucrativos, representativa da comunidade escolar (caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, etc.), responsável pelo recebimento, execução e prestação de contas dos recursos financeiros recebidos do FNDE […]" (Brasil, 1997a). Haja vista o exposto, Santos (2006) acrescenta:

> Em termos da gestão isto pode ser identificado com o princípio da descentralização, com os propósitos de promover a autonomia dos serviços públicos (no caso a autonomia da escola) e com a criação de condições para a participação da sociedade nas decisões e no acompanhamento das políticas, o que se traduziu na obrigatoriedade de criação de canais de participação da comunidade nas decisões escolares (Santos, 2006, p. 316).

Considerando o mencionado, destacamos a necessidade da escola, a partir da constituição da sua unidade executora, disponibilizar e acessar condições técnico-metodológicas que possibilitem a adequada execução financeira dos recursos, em consonância com os princípios da gestão pública, previstos no art. 37 da Constituição Federal (1988), a saber: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência; assim, fortalecendo processos democráticos e a qualidade da educação pública.

Assim, gestores escolares assumem atribuições contábeis e jurídicas sem muitas vezes terem disponíveis a formação adequada ou apoio técnico para tal fim. Esse aspecto suscita debates, considerando que as atribuições da UEx são assumidas, quase na sua totalidade, pela gestão escolar que, ao desempenhar atribuições gerencialistas, suplanta os demais aspectos inerentes à gestão escolar, como a mobilização para a participação da comunidade no cotidiano escolar ou contribuições no planejamento pedagógico e acompanhamento dos resultados educacionais. O acúmulo de tais tarefas tem fragilizado aspectos importantes constitutivos da gestão escolar democrática, como a participação, controle social e (re)formulação cooperativa do projeto político pedagógico.

Esse fato pode explicar as dificuldades que os gestores escolares enfrentam

para elaborar seus planos de ação para a execução financeira, abrir contas bancárias e se responsabilizar por elas, mantendo o cuidado na aplicação correta dos recursos e suas implicações pedagógicas. Além da prestação de contas considerando prazos e diretrizes definidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o que pode levar à não utilização de grandes somas de recursos recebidos pela escola. Os sistemas de ensino necessitam empreender ações de apoio e orientação a esses gestores no sentido de auxiliarem a direção das escolas na aplicação adequada dos recursos recebidos, sem os constrangimentos advindos desse acúmulo de tarefas e da necessidade de seguir regras próprias da gestão financeira de recursos públicos, em ações que beneficiam o funcionamento das escolas.

4 A EXECUÇÃO DO PROGRAMA E O ATENDIMENTO ÀS ESCOLAS NOS MUNICÍPIOS DO TERRITÓRIO DO SISAL - BAHIA

Os fundos do PDDE Básico têm a finalidade de atender alunos de instituições públicas de ensino fundamental e médio nos estados, municípios e no Distrito Federal. Além disso, são voltados para escolas particulares de educação especial reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social e centros presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que oferecem formação inicial e contínua para profissionais da educação básica. A quantia a ser transferida é calculada a partir das informações do Censo Escolar do INEP, registradas no ano anterior à transferência dos recursos.

Os repasses financeiros são efetuados por meio de um termo de adesão ao Programa, destinado à Entidade Executora (EEx), à Prefeitura ou à Secretaria de Educação para instituições com até 50 alunos; às Unidades Executoras (UEx), que representam escolas com mais de 50 alunos; ou à Entidade Mantenedora (EM), responsável por escolas privadas de educação especial que estão qualificadas.

Conforme já mencionado, além do PDDE Básico que, em princípio, é destinado a todos os estabelecimentos de ensino para recebimento de recursos anuais, existem as Ações Integradas ou Agregadas, que são programas educacionais do Ministério da Educação, incluindo a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi). Essas iniciativas mantêm a mesma estrutura operacional do PDDE Básico

em termos de transferência de recursos, gestão e prestação de contas. As Ações Integradas incluem o PDDE Estrutura e o PDDE Qualidade.

No PDDE Estrutura, destacam-se ações como o Programa de Salas Multifuncionais que destina recursos para equipar salas com recursos multifuncionais específicos para a acessibilidade ou de bilíngues de surdos, assim contribuindo para a inclusão e equidade, na promoção de processos de ensino-aprendizagem. Já nas ações do PDDE Qualidade, a menção é para o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), este tem por objetivo contribuir para universalizar o acesso à internet de alta velocidade, fomentando o uso pedagógico das tecnologias digitais na educação básica, por meio das seguintes ações: Projeto Norte Conectado, Projeto Nordeste Conectado, Projeto Amazônia Conectada, Plataforma AVA MEC e Laboratório de Inovação à Educação Básica do Brasil.

Para se verificar o nível de atendimento do programa PDDE às escolas do Território do Sisal, foi necessário um levantamento através de fontes do MEC/FNDE dos dados que identifiquem o montante referente aos repasses de recursos desses programas ao ano de 2023, dividindo em valores repassados (Tabela 2), valores que não foram repassados (Tabela 3) e saldo existente nos municípios que não foram executados até dezembro deste ano (Tabela 4).

De acordo com os dados coletados, foi possível construir a Tabela 2, com recursos repassados aos municípios do Território do Sisal em 2023, quando podemos identificar os valores do PDDE Básico, Qualidade, Estrutura e o total repassado a cada município, assim como o total do território. Os dados podem ser mais bem observados na tabela a seguir:

Tabela 2 — Recursos do PDDE encaminhados para os municípios do Território do Sisal no ano de 2023

Municípios	Básico	Qualidade	Estrutura	Total
Araci	456.050,00	400.914,44	284,784,00	856.964,44
Barrocas	105.630,00	81.453,32	--	187.083,32
Biritinga	136.865,00	46.817,82	572.808,00	756.490,82
Candeal	48.070,00	31.232,32	--	79.302,32
Cansanção	420.480,00	127.782,00	52.000,00	600.262,00
Conceição do Coité	396.000,00	324.382,82	244.000,00	964.382,82
Ichu	45.670,00	38.866,66	60.000,00	144.536,66
Itiúba	348.690,00	304.151,88	133.117,00	785.958,88
Lamarão	77.120,00	14.706,00	20.000,00	111.826,00
Monte Santo	483.350,00	295.774,90	242.000,00	1.021.124,90
Nordestina	88.120,00	26.606,66	20.000,00	134.726,66
Queimadas	157.280,00	152.082,60	120.000,00	429.362,60
Quijingue	252.310,00	212.307,68	63.117,00	527.734,68
Retirolândia	79.750,00	81.573,46	40.000,00	201.323,46
Santaluz	237.650,00	203.018,56	152.000,00	592.668,56
São Domingos	56.350,00	24.209,00	20.000,00	100.559,00
Serrinha	534.970,00	357.706,00	501.907,00	1.394.583,00
Teofilândia	169.020,00	102.648,32	49.892,00	321.560,32
Tucano	367.610,00	196.261,00	183.117,00	746.988,00
Valente	192.330,00	113.314,98	158.907,00	464.551,98
Território do Sisal	**4.653.315,00**	**3.135.810,42**	**2.632.865,00**	**10.421.990,42**

Fonte: MEC/FNDE. Sistematização dos dados de Nelson Alves Junior e Moacir Freitas Borges.

Com isso, os dados permitem mostrar o cenário do Território do Sisal no ano de 2023, no que diz respeito aos recursos repassados para os municípios, evidenciando o aporte às escolas beneficiárias, derivados do apoio técnico e financeiro do Programa, cujos maiores recursos foram para os municípios de Serrinha, com R$ 1.394.583,00, e Monte Santo, com R$ 1.021.124,90. Também foi possível verificar que no Território o maior aporte foi para o PDDE Básico (R$ 4.653.315,00), seguido pelo PDDE Qualidade (R$ 3.135.810,42) e, por fim, o PDDE Estrutura (R$ 2.632.864,00). Mesmo compreendendo o caráter suplementar dos recursos, identifica-se um arcabouço financeiro significativo para a região, ainda mais se considerarmos os não repasses pecuniários destacados na Tabela 3. Assim, essa tabela 3 apresenta os recursos do PDDE Básico que não foram repassados aos municípios do Território do Sisal por motivos diversos. As principais razões para o não

recebimento dos recursos pelos municípios, de acordo com o FNDE, são:

1. Inadimplência por prestação de contas (UEx)
2. Omissão na prestação de contas (EEx)
3. UEx sem dirigente ativo
4. Entidade não habilitada no exercício atual (EM)
5. UEx sem conta corrente ativa
6. Escola sem UEx/EM
7. CNPJ irregular na Receita Federal
8. Regularização fora do prazo legal
9. Bloqueio por solicitação da entidade ou do FNDE

Nesse sentido, destacamos os municípios do Território do Sisal que não tiveram recursos do PDDE repassados no ano de 2023, a partir da tabela a seguir que apresenta melhor esses dados.

Tabela 3 — Recursos do PDDE não encaminhados para os municípios do Território do Sisal no ano de 2023

Municípios	Básico	Qualidade	Estrutura	Total
Araci	--	--	--	--
Barrocas	13.580,00	--	--	13.580,00
Biritinga	16.760,00	--	60.000,00	76.760,00
Candeal	--	13.219,00	--	13.219,00
Cansanção	5.320,00	12.392,00	109.676,00	127.388,00
Conceição do Coité	--	--	46.234,00	46.234,00
Ichu	--	--	--	--
Itiúba	--	4.921,00	--	4.921,00
Lamarão	9.040,00	5.798,00	--	14.838,00
Monte Santo	16.960,00	8.030,66	--	24.990,66
Nordestina	--	12.138,66	69.892,00	82.030,66
Queimadas	--	--	--	--
Quijingue	4.300,00	2.451,00	20.000,00	26.751,00
Retirolândia	--	--	40.000,00	40.000,00
Santaluz	--	--	--	--
Sao Domingos	--	2.451,00	20.000,00	24.451,00
Serrinha	42.930,00	3.000,00	20.000,00	65.930,00
Teofilândia	--	3.686,00	--	3.686,00
Tucano	--	--	--	--
Valente	--	2.451,00	--	2.451,00
Território Do Sisal	**108.890,00**	**70.538,32**	**385.802,00**	**567.230,32**

Fonte: MEC/FNDE. Sistematização dos dados de Nelson Alves Junior e Moacir Freitas Borges.

Por meio da tabela anterior, podemos observar que alguns municípios do Território do Sisal não tiveram recursos repassados para nenhum tipo de PDDE, seja o Básico, Qualidade ou Estrutura. Foram eles Araci, Ichu, Queimadas, Santaluz e

Tucano. Outros receberam apenas os recursos referentes ao PDDE Qualidade, Candeal, Itiúba, Teofilândia e Valente. E os municípios de Conceição de Coité e Retirolândia não receberam aporte de recursos do PDDE Estrutura. Convém ressaltar que, por algum motivo, a maioria dos municípios do Território do Sisal deixaram de receber recursos de mais de meio milhão de reais, mais precisamente R$576.230,32, e que a maior parte desse recurso se refere ao PDDE Estrutura, cerca de 68% dos recursos. Foi possível identificar, também, o saldo dos recursos do PDDE existente nos municípios do Território do Sisal que não foram executados até dezembro de 2023 e permaneceram nas contas.

Inferimos que um dos motivos para a não execução (saldo) pode se relacionar com a falta de apoio técnico ou, ainda, com a ausência de formação continuada destinada à UEx, de forma que ela reflita, através da sua ementa, o desenvolvimento ou estímulo de competências voltadas para as atribuições e caráter de uma UEx, a saber: “empresa privada sem fins lucrativos”, na sua complexidade de execução de recursos públicos. Tal menção indica para a necessidade da ampliação deste estudo, considerando as especificidades de cada município.

Ao observar a tabela 4, podemos verificar que os municípios de Serrinha, com um total de saldo dos recursos do PDDE no valor de R$ 1.975.671,34, e o município de Biritinga, com saldo de R$ 1.488.971,65, são os municípios do Território com maior volume de saldo em caixa, considerando um verdadeiro desperdício de recursos para as redes escolares o fato de conservar sem aplicação os recursos que foram repassados.

Também foi possível constatar que a maior parte dos saldos concentra-se no PDDE Qualidade, com um volume de R$ 5.967.811,31, seguido pelo PDDE Estrutura, com recursos em caixa de R$ 3.526.189,67. O que apresenta menor quantidade de recursos de saldo é o PDDE Básico, com valor de R$ 2.532.444,54.

Salientamos o alto valor do saldo total dos recursos do PDDE no Território do Sisal para o ano de 2023 no valor de R$ 12.026.445,52, que reforça a necessidade de que um setor administrativo das secretarias municipais de educação deva dispensar aos gestores escolares maior apoio e atenção no sentido de fazer melhor uso e aproveitar as possibilidades de recursos que o programa oferece. Importante ressaltar que os menores saldos ficaram com os municípios de São Domingos com

R$ 72.778,90 e de Ichu com R$ 66.419,60.

Não obstante, convém mencionar que todos os 20 municípios do Território do Sisal baiano deixam saldo em conta no ano de 2023, o que reflete a dificuldade que as equipes locais têm para administrar e gerir os gastos públicos, quando se trata de repasse de recursos financeiros de programas educacionais no processo de descentralização da gestão financeira.

Tabela 4 — Recursos do saldo do PDDE em dezembro de 2023 nos municípios do Território do Sisal baiano.

Municípios	Básico	Qualidade	Estrutura	Total
Araci	181.448,90	780.042,17	370.123,63	1.331.614,70
Barrocas	64.772,21	135.470,70	13.676,79	213.919,70
Biritinga	289.029,13	392.935,18	807.007,34	1.488.971,65
Candeal	10.542,34	68.583,46	14.588,85	93.714,65
Cansanção	226.369,09	346.691,70	139.098,89	712.159,68
Conceição do Coité	94.037,54	427.493,85	367.314,64	888.846,03
Ichu	8.048,24	43.203,83	15.167,53	66.419,60
Itiúba	112.937,97	483.234,97	87.252,35	683.425,29
Lamarão	55.193,51	134.327,09	37.296,19	226.816,79
Monte Santo	183.038,01	404.048,38	184.921,32	772.007,71
Nordestina	58.416,80	218.280,51	3.480,03	280.177,34
Queimadas	60.154,35	417.166,14	152.319,98	629.640,47
Quijingue	165.898,85	427.095,31	76.310,49	669.304,65
Retirolândia	9.367,57	110.428,43	20.641,73	140.437,73
Santaluz	49.123,96	381.956,98	198.297,28	629.378,22
São Domingos	17.778,49	54.415,11	585,30	72.778,90
Serrinha	713.370,10	616.728,82	645.572,42	1.975.671,34
Teofilândia	33.124,70	148.942,57	50.455,64	232.522,91
Tucano	78.613,35	177.216,14	125.605,52	381.435,01
Valente	121.179,43	199.549,97	216.473,75	537.203,15
Território Do Sisal	**2.532.444,54**	**5.967.811,31**	**3.526.189,67**	**12.026.445,52**

Fonte: MEC/FNDE. Sistematização dos dados de Nelson Alves Junior e Moacir Freitas Borges.

Através da pesquisa foi possível estabelecer uma relação entre a quantidade de estudantes supostamente atingidos pelo programa e os recursos recebidos do PDDE Básico, caso os montantes dos recursos financeiros fossem aplicados pelos municípios do território de forma eficiente no ano de 2023. Supondo-se que a

totalidade dos recursos do PDDE Básico, disponibilizados pelo programa, fosse devidamente executada pelos municípios desse território e não houvesse saldo sem ser aplicado, isso traria muitos benefícios aos 128.949 estudantes da região. Na tabela a seguir, veremos o comportamento desses dados.

Tabela 5 — Relação entre os recursos recebidos no PDDE básico e número de alunos beneficiados em caso de montantes aplicados nos municípios do Território do Sisal - 2023

Município	Número de alunos	Recursos recebidos do PDDE Básico
Araci	13.460	456.050,00
Barrocas	2784	105.630,00
Biritinga	4.292	136.865,00
Candeal	1.201	48.070,00
Cansanção	15.104	420.480,00
Conceição do Coité	9.496	396.000,00
Ichu	1.266	45.670,00
Itiúba	7.907	348.690,00
Lamarão	1.636	77.120,00
Monte Santo	12.614	483.350,00
Nordestina	3.111	88.120,00
Queimadas	4.796	157.280,00
Quijingue	5.249	252.310,00
Retirolândia	2.230	79.750,00
Santaluz	6.778	237.650,00
São Domingos	1.430	56.350,00
Serrinha	15.674	534.970,00
Teofilândia	4.751	169.020,00
Tucano	10.086	367.610,00
Valente	5.084	192.330,00
Território Do Sisal	**128.949**	**4.653.315,00**

Fonte: MEC/FNDE. Sistematização dos dados de Nelson Alves Junior e Moacir Freitas Borges.

Observa-se que os municípios com maior número de alunos a serem atingidos pelos recursos financeiros do PDDE Básico dentre aqueles que fazem parte do Território do Sisal no ano de 2023 foram Serrinha, Monte Santo, Cansanção e Araci. Esses foram os municípios que mais receberam recursos, o que demonstra a

relevância do critério de alocação de recursos com base no censo escolar, mesmo em se tratando de matrículas do ano anterior. Os municípios que apresentaram menor número de alunos e menores montantes de recursos foram Ichu, Candeal, Lamarão e São Domingos, que são os menores, em termos populacionais.

No Território do Sisal, em 2023, 129.994 alunos frequentando escolas encontravam-se matriculados em escolas que receberam recursos do PDDE básico e que poderiam se beneficiar do programa, caso os recursos fossem aplicados integralmente. Vale ressaltar que os municípios do Território do Sisal tiveram um total de repasse de recursos financeiros do programa PDDE Básico no valor de R$ 4.653.315,00.

Também foi possível identificar que os quatro municípios do Território que mais receberam recursos do PDDE Básico em dezembro de 2023 foram os municípios que ficaram com os maiores saldos, Serrinha, Monte Santo, Cansanção e Araci, o que sugere uma dificuldade administrativa das equipes locais em gerir os recursos do PDDE, com eficiência.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste trabalho teve como interesse mostrar o processo de repasse de recursos financeiros do PDDE aos municípios pertencentes ao Território de Identidade do Sisal, no estado da Bahia, e como eles executam os recursos advindos do programa, trabalho este realizado através da análise de dados quantitativos extraídos do MEC/FNDE.

Podemos observar que grande quantidade de recursos financeiros do PDDE Básico, Qualidade e Estrutura foram destinados para atendimento às escolas dos municípios que integram o Território do Sisal no estado da Bahia, e que os sistemas municipais de educação não aproveitaram os recursos que receberam de maneira satisfatória.

Dos 20 municípios que fazem parte do Território do Sisal, notamos que, por motivos diversos, sobre os quais merece um aprofundamento em termos de novas pesquisas, alguns deles não receberam recursos do programa PDDE em 2023; e **todos** eles não executaram a grande parte dos recursos, deixando em caixa saldos exorbitantes e questionáveis, totalizando no Território R$ 12.026.445,52.

A fragilidade na organização administrativa dos sistemas de ensino, neste particular, representados pelas secretarias municipais de educação, encarregadas das políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, tem levado a consequências que dificultam a otimização na utilização de recursos, que poderiam resolver questões significativas relacionadas ao funcionamento das instituições de ensino, favorecendo tanto alunos quanto educadores.

Vale ressaltar que cabe um aprofundamento de outras pesquisas para identificar quais são, de fato, as principais razões para o não aproveitamento dos recursos endereçados aos municípios e seus desdobramentos, visto que, de acordo com o FNDE, podem ser de naturezas diversas. Ainda, este estudo aponta para a necessidade de ampliação da abordagem, considerando identificar no *locus* da efetivação do PDDE quais os motivos que levam os agentes da unidade executora a não executarem recursos públicos destinados à educação e suas implicações na oferta de uma escola pública e que estratégias devem ser tomadas para a correção de rumos desse programa no caso da não aplicação dos recursos recebidos.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. Vidal. **Programa Dinheiro Direto na Escola**: Uma proposta de redefinição do papel do Estado na Educação. Brasília: Inep, 2007.

BAHIA (Estado). Coordenação Estadual dos Territórios. **Território de Identidade 04:** Sisal. Salvador: Governo do Estado da Bahia, 2007a.

BAHIA (Estado). Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. **Diário Oficial** [do] Estado da Bahia, Salvador, 30 de maio de 2002. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-8261-2002-bahia-dispoe-sobre-o-estatuto-do-magisterio-publico-do-ensino-fundamental-e-medio-do-estado-da-bahia-e-da-outras-providencias. Acesso em: 7 abr. 2025.

BIZZON, Camille Aparecida de Miranda Cordeiro. Financiamento da Educação: uma breve análise do PDDE no município de Paranaguá/PR. **FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação**, v. 12, n. 29, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/116563/87036. Acesso em: 19 mar. 2025

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 10, de 18 de abril de 2013. Dispõe sobre os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 2013. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2013/resolucao-cd-fnde-no-10-de-18-de-abril-de-2013. Acesso em: 30 abr. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, out. 2007.

FIGUEIREDO, Camila de Souza; NOVAES, Ivan Luiz. Democratização da Gestão Escolar em Salvador: A participação e os conselhos escolares. *In*: MUTIM, Avelar Luiz Bastos; AMORIM, Antônio (Orgs.). **Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica**. 1. ed. Salvador: EDUNEB, 2012. p. 59-82.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (Brasil). **Guia de Execução dos Recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola**. Brasília: FNDE, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/GUIADEEXECUODOSRECURSOSDOPDDEv4FINAL.pdf. Acesso em: 25 mar. 2025.

MAFASSIOLI, Andréia. **Programa dinheiro direto na escola**: (re)formulações e implicações na gestão escolar e financeira da educação básica (1995- 2015). 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MAFASSIOLI, Andréia da Silva. 20 anos do Programa Dinheiro Direto na Escola: um olhar crítico sobre as interferências na gestão escolar. **Fineduca – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 12, 2015. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/ 67555. Acesso em: 4 jan. 2020.

MARINHEIRO, Edwlson de Lima; RUIZ, Maria José Ferreira. Percurso político e histórico do Programa Dinheiro Direto na Escola e a parceria público-privada na gestão escolar. **Revista HISTEDBR** On-Line, n. 1, p. 274-89, 2017. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8643987.

Acesso em: 3 fev. 2020

MIRANDA, Maura da Silva. **A gestão da educação municipal frente às políticas em regime de colaboração do plano de desenvolvimento da educação**: um estudo de caso em um município do território do sisal-Bahia. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2013. Disponível em: https://www.repositorio.ufba.br/handle/ri/14233. Acesso em: 3 set. 2025.

MOREIRA, Ana Maria de Albuquerque. Gestão financeira descentralizada: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola. **FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação**, v. 2, 2012. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/36236. Acesso em: 25 mar.2026

ROCHA, D. *et al*. Indicação Geográfica do sisal no semiárido da Bahia e perspectivas de desenvolvimento econômico com o arranjo produtivo local. *In*: **Simpósio Internacional de Tecnologia e Inovação**, 25 a 27 de setembro de 2019. Disponível em: https://www.api.org.br/conferences/index.php/ISTI2019/ISTI2019/paper/viewFile/866/518. Acesso em: : 25 mar.2026.

SANTOS, Inalda Maria. Política de financiamento da educação e participação da comunidade na gestão da escola. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAE)**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 315-329, jul./dez. 2006. Disponível em: https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/18887. Acesso em: 30 maio 2020.

SANTOS, T. M.; GUTIERRES, D. A.; SILVA, L. **A relação gestão e autonomia financeira como política na escola**. Belém, 2004. 24p. (impresso)

SILVA, Fábio Roberto. **Execução Participativa do Programa Dinheiro Direto na Escola**: um Estudo em Municípios do Território de Identidade Baixo Sul da Bahia. Dissertação (Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021.

XVI

ENTRE AS POLÍTICAS PROPOSTAS E A REALIDADE: AS AÇÕES DOS SISTEMAS DE ENSINO DO TERRITÓRIO DO SISAL NA IMPLEMENTAÇÃO DAS METAS DO PNE 2014–2024

Maria Couto Cunha[1]

Nadia Hage Fialho[2]

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de um recorte da pesquisa desenvolvida, no período de 2023–2024, pela equipe do Observatório de Indicadores Educacionais do Território do Sisal, do Fórum de Educação do Estado da Bahia (Observatório FEEBA/TI-Sisal), visando ao diagnóstico educacional desse território na Bahia. A pesquisa buscou verificar a situação dos municípios quanto ao alcance das metas fixadas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024 (Lei nº 13.005/2014), na perspectiva de contribuir com a etapa que se avizinha: a elaboração dos novos planos municipais de educação que instaura o novo decênio.

O Território do Sisal (TI-Sisal)[3] é um dos 27 Territórios de Identidade da Bahia, estado constituído por 417 municípios, com uma população estimada em 14,8 milhões de habitantes, para 2025, de acordo com projeções feitas pelo IBGE, com alta concentração em poucos municípios (cerca de 42% da população está em 18

1 Doutora em Educação pela UFBA. Professora aposentada da UFBA. E-mail: mariacoutocunha@gmail.com
2 Doutora em Educação pela UFBA. Professora aposentada da UNEB. E-mail: nadiahfialho@gmail.com
3 Neste artigo, adotaremos a expressão TI-Sisal para nos referirmos ao Território de Identidade do Sisal.

municípios) (Bahia, 2025). O TI-Sisal está localizado no Semiárido baiano, com 20.454,32 km^2 de extensão territorial, agregando 20 municípios: Araci, Barrocas, Biritinga, Candeal, Cansanção, Conceição do Coité, Ichu, Itiúba, Lamarão, Monte Santo, Nordestina, Queimadas, Quijingue, Retirolândia, Santaluz, São Domingos, Serrinha, Teofilândia, Tucano e Valente. Possui uma população predominantemente rural e seus municípios estão razoavelmente próximos da capital Salvador, com distâncias que variam de 175 km (Candeal) a 381 km (Itiúba). A grande maioria dos municípios do TI-Sisal é de Pequeno Porte (75%), sendo 8 municípios de Pequeno Porte I (até 20.000 hab.) e 7 de Pequeno Porte II (de 20.001 a 50.000 hab.); acima desse parâmetro estão 4 municípios: Araci (50.308 hab.), Conceição do Coité (71.601 hab.), Serrinha (84.690 hab.) e Tucano (51.016 hab.), conforme os dados coletados pelo IBGE no Censo 2022.

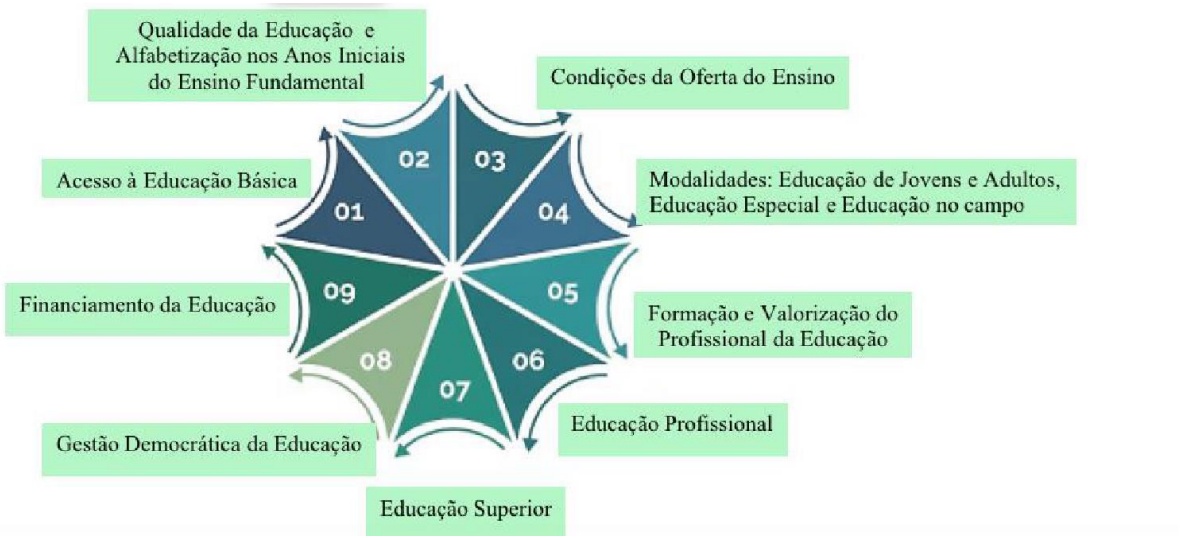
A estimativa populacional, para 2025, do TI-Sisal, foi de 621.158 hab. (4,19% da população da Bahia); e, para brevemente ilustrar o tamanho da responsabilidade municipal, cotejamos os dados populacionais com as faixas etárias e etapas da Educação Básica (IBGE, 2022): ali vivem 29.721 bebês e crianças de 0 a 3 anos (creches); 15.958 crianças de 4 a 5 anos (Pré-escola); 41.627 crianças de 6 a 10 anos (EF/AI), um universo que, potencialmente, circunscreve a demanda para a Educação Infantil (creches e pré-escolas) e o Ensino Fundamental/Anos Iniciais (escolas); entretanto, esse contexto abriga inúmeras outras variáveis, a exemplo das especificidades (urbano-rural, étnico-racial, PCDs, entre outras), da oferta da educação para além dessas faixas etárias — alfabetização e EJA, das condições socioeconômicas das famílias, etc. Além disso, como veremos adiante, há de ser considerado o apoio fornecido, pelos municípios, aos jovens e adultos que cursam o Ensino Fundamental, Anos Finais (EF/Anos Finais) ou Ensino Médio ou Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ou, ainda, aos que buscam continuar estudos na Educação Superior. Esse panorama, ainda que, a princípio, incipiente, demonstra a extensão da responsabilidade municipal com a qualidade da educação, envolvendo infraestrutura, alimentação, transporte, profissionais da educação, segurança alimentar, enfim, um conjunto de fatores que objetivamente determinam condições para garantir o direito à educação.

Para verificar a situação dos municípios do TI-Sisal foram implementadas várias estratégias metodológicas, dentre as quais a aplicação de um Formulário Google, junto aos coordenadores das Equipes de Monitoramento dos Planos Municipais de Educação (ETMA), as quais integram a estrutura das Secretarias Municipais de Educação. Nossa abordagem visou a extrair elementos sobre o atendimento às políticas educacionais, no âmbito dos municípios, diferenciando-se dos estudos convencionais que, em geral, enfatizam os percentuais de alcances de metas. Aqui, buscamos colocar em relevo o esforço municipal dirigido ao atendimento da sua população, considerando as respostas dos coordenadores da ETMA ao formulário então aplicado. Assim, a pesquisa foi desenvolvida com o fito de averiguar como os colaboradores da pesquisa veem as políticas educacionais implementadas, pelos municípios, durante a vigência do PNE 2014–2024.

O formulário foi elaborado segundo nove dimensões das políticas educacionais, congregando metas do PNE 2014–2024, por consonância e/ ou pertença. Essas dimensões foram, originalmente, concebidas como fio condutor das análises sobre o panorama educacional nesse território e posteriormente utilizadas no âmbito do estado da Bahia, no Relatório do Monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia 2016–2026 (PEE/BA) e Subsídios para o Plano PEE-BA 2026–2036, elaborado pelo FEEBA (2025). As dimensões oferecem um panorama sobre a gestão de sistemas de ensino e, no caso dos municípios, buscam explicitar suas trajetórias à luz das políticas públicas refletidas no PNE 2014–2024, e, assim, visualizar possibilidades de avaliação dos seus planos decenais, em final de vigência, e vislumbrar novos caminhos, para a elaboração dos futuros planos municipais, a partir de 2026.

Orientam este trabalho, portanto, as dimensões, conforme Figura 1, a seguir:

Figura 1 — Dimensões da Política Educacional x Metas do PNE e do PEE/BA



Fonte: FEEBA: Observatório de Indicadores Educacionais (2025).

Passaremos, a seguir, à apresentação dos dados coletados nos formulários aplicados junto aos coordenadores da ETMA, seguindo as dimensões aqui apresentadas e tendo como referência as políticas educacionais e metas do PNE 2014–2024.

2 ACESSO À EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta dimensão contempla as Metas 1, 2 e 6 do PNE 2014–2024, com o objetivo de apresentar os resultados analíticos relativos ao acesso à Educação Básica, que, pela legislação, tanto envolve encargos obrigatórios e específicos do município como compartilhados entre estado e município, na oferta da educação, considerando a escolaridade obrigatória (dos 4 aos 14 anos de idade). Buscou-se verificar: (a) o nível de atendimento nas duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), especialmente quanto à universalização da pré-escola e à ampliação da oferta de creches (Meta 1/PNE); (b) a universalização do Ensino Fundamental de nove anos; e (c) a oferta resultante da ampliação do acesso (Meta 6/PNE).

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

> Meta 1. Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Sobre as ações adotadas pelos municípios para atender ao direito à matrícula em creche (população de 0 a 3 anos), as informações dos colaboradores da pesquisa destacaram que, em geral, os municípios do TI-Sisal têm respondido à demanda por creche, seja através da garantia de matrículas, seja através da procura por crianças que ainda não a frequentam: 12 municípios (60%) oferecem vagas para crianças de 0 a 3 anos; em 11 municípios (55%) há lista de espera de demanda ainda não atendida para creches (0 a 3 anos); e 10 municípios (50%) realizam Busca Ativa ou chamada escolar. No entanto, ainda que a obrigação municipal se limite à disponibilização do acesso (a efetivação da matrícula é decisão da família), a ampliação da oferta de educação infantil em creches previa, como meta, o alcance de 50% até 2024, de modo que será necessário envidar esforços para melhor atender a essa população.

No caso da pré-escola, os dados mostram melhor situação: todos os municípios oferecem vagas para as crianças de 4 e 5 anos; grande parte deles (65%) realiza Busca Ativa para matricular aquelas que ainda não a frequentam; e 2 municípios (10%) ainda apresentam demanda não atendida para crianças de 4 e 5 anos.

Para ambos os casos, é fundamental que os novos planos decenais observem as novas diretrizes das políticas educacionais, a exemplo do Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade da Educação Infantil (Conaquei) (Brasil, 2025).

2.2 ENSINO FUNDAMENTAL

> Meta 2. Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (Brasil, 2014).

Embora todos os municípios tenham oferecido vagas para a população de 6 a 14 anos, segundo informações dos colaboradores da pesquisa, não houve universalização do Ensino Fundamental: 9 municípios (45%) ainda não o universalizam e 7 municípios (35%) não realizam Busca Ativa ou chamada escolar para essa população. Existe, pois, um contingente de alunos dessa faixa etária ainda fora da escola e há necessidade de se pensar, para os próximos planos, estratégias mais contundentes para buscar essas crianças ou adolescentes para a escola, oferecendo-lhes as condições para uma educação de qualidade. Com dados publicados pelo IBGE e Inep relativos ao ano de 2023, apurados pelo Observatório FEEBA/TI-Sisal (2024), pode-se concluir que, em apenas 9 dos 20 municípios do TI-Sisal, chegou-se aos 100,0% de atendimento.

2.3 EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

> Meta 6. Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014).

Conforme as respostas dos colaboradores da pesquisa, a nova política de ampliação da jornada escolar para tempo integral é muito irregular entre os municípios do TI-Sisal: 13 municípios (65%) ampliaram essa jornada na Educação Infantil e no Ensino Fundamental; 16 municípios (80%) oferecem atividades complementares no contraturno, possuindo regulamentação específica para a oferta dessa modalidade; 4 municípios (20%) fazem a oferta no contraturno, mas não possuem regulamentação específica para a política de educação em tempo integral; 1 município (5%) a ampliou apenas na Educação Infantil. Essa situação nos leva a destacar uma preocupação que decorre desse processo de ampliação da jornada: nos novos planos municipais, será muito importante estruturar, em primeiro plano, componentes curriculares que levem a uma educação de qualidade voltada para o desenvolvimento da pessoa e para a cidadania, evitando que esse atendimento se caracterize apenas como mecanismo de extensão do tempo de permanência dos alunos na escola.

Outro aspecto então considerado foi buscar melhor compreender sobre como se desenvolve, nos municípios, as ações de ampliação da jornada escolar. Desse modo, foi solicitado, aos colaboradores da pesquisa, maior detalhamento quanto a escolas e ou classes e ou turmas “de tempo integral”, sendo constatado que: 8 municípios (40%) possuem escolas de tempo integral; em 5 municípios (25%) existem classes de turmas únicas em tempo integral; e 15 municípios (75%) têm classes de turmas diversas em tempo integral. Ou seja, nem sempre a ampliação da jornada se dá considerando a escola como um todo; e os sistemas de ensino, na sua maioria, optam por oferecer algumas turmas em tempo integral. Essa variedade de opções para a organização da Educação de Tempo Integral, nas escolas, deixa dúvidas quanto à estruturação curricular entre as turmas, especialmente na distribuição dos componentes curriculares que devem estar presentes no Projeto Político-Pedagógico da escola. Observou-se, por exemplo, que 15 municípios (75%) do TI-Sisal possuem escolas com turmas em tempo integral, em concomitância com outras turmas em tempo parcial, cabendo questionar sobre procedimentos adotados para o registro dessas matrículas e sobre a coexistência desses dois modelos na distribuição dos componentes curriculares.

Os colaboradores da pesquisa detalharam, também, tipos de atividades diversificadas desenvolvidas nessas combinações de componentes curriculares, considerando a distribuição da jornada escolar nos dois turnos, nas classes caracterizadas como em tempo integral: quase todos os municípios (95%) desenvolvem ações de Educação em Tempo Integral implementando atividades educativas complementares com acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática, atividades desportivas, jogos, recreação e brincadeiras, atividades voltadas ao meio ambiente, como hortas, viveiros. Outras atividades foram, ainda, registradas nessas turmas: (a) entre as identificadas com mais frequência foram listadas: artes plásticas, música, multiculturalismo de matrizes históricas e culturais brasileiras; por sua vez, com menos frequência, foram detectadas: informática básica, práticas de saúde, comunicação e uso de mídias e atividades socioemocionais. Esse panorama nos leva a indagar, por exemplo, se essas atividades estão inseridas no currículo dos alunos, se estão integradas aos outros componentes curriculares, se essa distribuição de atividades é fruto de um

planejamento pedagógico conjunto envolvendo os professores das unidades escolares e como estão refletidas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Referências importantes para os próximos planos municipais de educação.

3 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Nesta seção, nosso foco está voltado para as ações assumidas pelos municípios para implementar o processo da alfabetização das crianças e como os sistemas vêm atuando para a melhoria do desempenho dos alunos no processo da aprendizagem.

> Meta 5. Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental (Brasil, 2014).
>
> Meta 7. Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: Nível de ensino (2015) Anos Iniciais do Ensino Fundamental 5,2 (2017) 5,5 (2019) 5,7 (2021) 6,0. Anos Finais do Ensino Fundamental 4,7 5,0 5,2 5,5 Ensino Médio 4,3 4,7 5,0 5,2 (Brasil, 2014).

O PNE 2014–2024, nas Metas acima transcritas, comtempla a universalização da alfabetização das crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Meta 5) e os resultados da avaliação dos estudantes da Educação Básica (Meta 7), medidos a partir do Indicador de Desenvolvimento da Educação (Ideb) e do fluxo escolar na etapa do Ensino Fundamental.

Com relação à alfabetização, os colaboradores da pesquisa referiram a preocupação dos sistemas de ensino para com a formação dos alfabetizadores, frequentemente realizada em cursos, tanto de iniciativa das equipes pedagógicas dos próprios sistemas como em parceria com outros entes federados; assinalaram a presença de cursos implementados por outras entidades ou assessorias, contratados com fundações ou empresas que prestam serviços; e reconheceram cuidados dos sistemas de ensino em dotar as escolas com equipamentos e materiais para auxiliar o trabalho do professor alfabetizador.

A pesquisa também levantou informações sobre ações desenvolvidas pelos municípios, como combate à evasão, à reprovação e à recomposição das aprendizagens, buscando formas de atenuar seus efeitos no rendimento escolar dos estudantes. O TI-Sisal, com relação às medidas tomadas nos municípios para atrair os evadidos de volta à escola e para a recuperação da aprendizagem, apresentou o seguinte: 18 municípios (90%) recorrem à Busca Ativa, assim como 18 municípios (90%) realizam planejamento em rede para recomposição das aprendizagens, 15 municípios (75%) realizam recuperação paralela com acompanhamento do Conselho Docente; 3 municípios (15%) ofertam turmas para regularização do fluxo escolar; e a metade dos municípios recorre à Promotoria Pública e rede de proteção na busca de evadidos. Consideramos que essas ações devam ser mais intensivas, de forma a causar impactos nos indicadores de defasagem idade-série medidos pelas estatísticas. Os indicadores publicados pelo Inep (2023), analisados pelo Observatório FEEBA/TI Sisal, mostraram significativos percentuais de alunos com essas distorções, principalmente nos dois anos finais dos segmentos do Ensino Fundamental: 5º e 9º anos. Compreendemos que esses dados assinalam para a adoção de estratégias específicas, que devem ser pensadas para os próximos planos decenais de educação, de modo a oferecer maior atenção à situação dos alunos com baixo desempenho escolar, principalmente no final da seriação escolar, evitando, inclusive, ampliação da demanda para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O levantamento de informações junto aos colaboradores da pesquisa voltou-se também para a questão da equidade, lançando um olhar sobre ações que os municípios promovem para atenuar os efeitos das desigualdades socioeducacionais que acometem a oferta da educação e, por consequência, rebatem nos resultados da aprendizagem. Os dados mostraram cuidados que os municípios estão emprestando no sentido de fazer cumprir os preceitos legais de oferecer uma educação antirracista nas suas escolas: 15 municípios (75%) oferecem conteúdo curricular imprescindível no planejamento pedagógico da escola, envolvendo toda a instituição com diversas atividades, como realização de campanhas de sensibilização e combate à discriminação e ao preconceito, exposições, concursos, entre outras atividades voltados a essa temática. Mas apenas 4 municípios (20%) dispõem de diretrizes curriculares próprias regulamentadas pelo Conselho Municipal de Educação; e 3

municípios (15%) ainda não dispõem de regulamentação específica nem desenvolvem ações voltadas às relações étnico-raciais. Essa situação já desenha caminhos relevantes a serem incorporados nos novos planos decenais de educação dos municípios.

Ao verificar se os municípios desenvolvem providências e ações pedagógicas voltadas a uma educação de qualidade, constatou-se que, em relação à elaboração dos currículos e dos regimentos escolares, 17 municípios (85%) se apoiam em documentos referenciais próprios e 12 municípios (60%) também seguem o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB); 17 municípios (85%) contam com Projetos Político-Pedagógicos atualizados; 12 municípios (60%) possuem regimentos escolares atualizados em conformidade com normas e políticas curriculares nacionais e estaduais atuais; mas existem, ainda, municípios em que nem todas as escolas dispõem de Projeto Político-Pedagógico e municípios cujos regimentos estão em fase de aprovação. Podemos considerar que a qualidade do ensino também se deve ao planejamento curricular, participativo, que precisa ser elaborado e implementado nas escolas; ou seja, é importante a existência desses documentos, mas é fundamental que sejam implementados de forma que as escolas estejam recebendo as devidas orientações por parte do órgão central e dos conselhos municipais de educação; que esse processo seja feito em articulação com as universidades públicas do seu entorno, inclusive, desenvolvendo, com elas, programas de assessoramento pedagógico e de formação dos profissionais da educação.

4 CONDIÇÕES DA OFERTA DO ENSINO

Esta seção aborda uma dimensão que trata das ações dos municípios para garantir a qualidade do ensino a partir das condições da oferta nas escolas, tema que não foi especificamente incluído no PNE 2014–2024. O tema, entretanto, ganhou corpo ao longo da vigência desse Plano (especialmente nas conferências municipais, estaduais e nacional de Educação), culminando no PL 5.288/2019 (Brasil, 2019) e na Lei nº 15.360/2026, que altera dispositivos da LDB (Lei nº 9.394/1996) para inserir a garantia de infraestrutura a “todas as escolas públicas de educação básica, respeitadas as especificidades de cada etapa e modalidade”.

A equipe do Observatório FEEBA/TI Sisal resolveu, no seu trabalho diagnóstico, incluir algumas variáveis de infraestrutura do ambiente escolar que devem concorrer para o sucesso do processo educacional. Sem as condições básicas de funcionamento das escolas, o processo do ensino não leva a bons resultados. Assim, o formulário, dirigido aos coordenadores, coletou dados sobre serviços básicos, infraestrutura no interior das escolas e condições de acessibilidade, cuidados esses necessários para o bem-estar de professores, alunos, funcionários e comunidade, e consequentemente bons resultados na aprendizagem e no desenvolvimento do trabalho dos profissionais da educação.

Com relação aos serviços básicos (água tratada, energia elétrica, alimentação escolar, serviço de coleta de lixo e de esgoto em rede pública, acesso à internet), as informações foram as seguintes: alimentação escolar foi o único item que todos os municípios têm garantido aos estudantes; em quase todos (75%) existe água tratada e energia elétrica e acesso à internet (90%), entretanto internet banda larga só alcança 5% dos municípios; nem todos as escolas dispõem de serviço de coleta de lixo ou de esgoto (serviços acessíveis para 70% das escolas dos municípios). Como se observa, é importante que os novos planos decenais contemplem essas condições, com base em diagnósticos prévios que explicitem as dificuldades encontradas para a garantia da infraestrutura escolar e indiquem as medidas necessárias para tanto, tendo em vista o novo decênio e a base legal já consolidada. As escolas precisam dispor de um ambiente saudável e favorável para a aprendizagem assim como para o desenvolvimento do trabalho dos profissionais da educação.

No que se refere à infraestrutura no interior das escolas, as informações obtidas mostraram a necessidade de maior atenção dos sistemas de ensino em face das situações preocupantes, relatadas pelos colaboradores da pesquisa, quanto à falta de itens básicos para o funcionamento das escolas: poucos municípios contam com escolas com bibliotecas (40%) ou salas de leitura (45%), laboratórios de informática (30%) ou de ciências (5%); são críticos, ainda, os percentuais de municípios com escolas sem banheiro (20%), parque infantil (45%), salas de direção (40%), sala de

professores (40%), salas de atendimento especial (35%), quadra de esporte (30%), pátio coberto (30%) e cozinha (30%).

Com relação à acessibilidade, as informações mostraram uma dívida socioeducacional importante, sobretudo para o público-alvo da Educação Especial: apenas os elementos rampas e corrimão se fazem presente na maioria das escolas dos municípios (respectivamente, 95% e 70%); todos os demais sequer alcançam a metade dos municípios, correspondendo a 45% o maior alcance: piso táctil (9 municípios), seguindo, de modo decrescente, sinal visual (4 municípios), sinal sonoro (3 municípios) e sinal táctil (2 municípios). Reiteramos, pois, que se trata de requisitos fundamentais para garantir o direito à educação e oferecer conforto e condições de aprendizagem para os estudantes que são público-alvo da Educação Especial e para o desenvolvimento dos trabalhos dos profissionais da educação.

5 MODALIDADES DA EDUCAÇÃO

Esta seção contempla quatro modalidades: educação de jovens e adultos, educação do campo, educação especial e educação quilombola.

5.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

> Meta 8. Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2014).
>
> Meta 9. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2014).

As metas acima transcritas do PNE 2014–2024 tratam das políticas para a expansão e melhoria na oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que se estende às atribuições municipais, para garantir o direito à educação àqueles que tiveram esse direito negado na idade adequada.

As respostas levaram a constatar que todos os municípios dispõem de coordenação pedagógica específica para o acompanhamento da política de EJA; a grande maioria dos municípios realiza campanhas de incentivo à matrícula (95%) e à permanência (90%); entretanto, apenas 2 municípios (10%) contam com a implementação de políticas específicas, a exemplo de Bolsa-Permanência; quase todos (90%) asseguram alimentação e transporte; e há razoável reconhecimento das especificidades étnico-raciais e das características das faixas etárias, a exemplo da abertura de turmas para grupos populacionais culturalmente diferenciados, adoção de metodologias diferenciadas, apoio psicossocial e currículos que consideram a realidade e as experiências de vida desses estudantes. Algumas fragilidades referem-se a parcerias e ou estratégias voltadas para a afirmação da política de EJA: 7 municípios (35%) têm parcerias com outras entidades para apoiar a política de EJA; 8 municípios (40%) ofertam EJA vinculada à educação profissional ou na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC); 10 municípios (50%) ampliaram o número de turmas em diferentes horários e 9 o fizeram apenas no turno noturno (45%); o acesso à tecnologia e à internet ocorre em apenas 9 municípios (45%).

Esse panorama fornece referências para a elaboração dos novos planos municipais do TI-Sisal, que conta com legislação para a garantia da educação para essas pessoas; os planos municipais de educação, portanto, necessitam inserir estratégias que levem a facilitar a frequência e a aprendizagem desses estudantes.

5.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo não foi alvo específico das metas do PNE 2014–2024; mas o diagnóstico da realidade educacional feito pelo Observatório FEEBA/TI Sisal, dedicou atenção à coleta e análise dos dados referente a essa modalidade de educação.

No que se refere às ações dos municípios para oferecer o apoio para as escolas do campo, os colaboradores citaram carências de ações dos sistemas de ensino do TI-Sisal, a exemplo da ausência de currículos articulados à pedagogia da alternância, em 15 municípios (75%) e a inexistência de qualquer ação voltada para a educação do campo em 3 municípios (15%). Outros itens se fizeram mais presentes, mas ainda indicam lacunas importantes: 17 municípios (85%) asseguram a alimentação escolar e ou valorizam a agricultura familiar e os produtos locais; 16 municípios (80%) promovem acesso à tecnologia e à internet e/ou melhorias nas instalações das escolas do campo e/ou transporte escolar adequado; 13 municípios (65%) realizam formação de professores voltada para as especificidades da Educação do Campo e ou adotam política de permanência, optando por nucleação campo-campo, quando necessário; 12 municípios (60%) adotam currículo contextualizado sobre cultura, história e necessidades da comunidade do campo; e 11 municípios (55%) têm parcerias com organizações locais para fortalecer a educação.

5.3 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Nesta seção são demonstradas as ações dos municípios do TI-Sisal no sentido de universalizar o direito à Educação Especial a seu público, Meta 4, a seguir:

> Meta 4. Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Os colaboradores da pesquisa demonstraram preocupação dos sistemas de ensino em oferecer o máximo das condições necessárias para proporcionar um processo de ensino que atenda às necessidades do público-alvo da Educação Especial. Como pontos positivos, assinalaram: 18 municípios (90%) propiciam atendimento educacional especializado, com serviços de apoio, como salas de recursos voltados para as necessidades específicas dos alunos e/ou ofertam acompanhamento psicológico e social para alunos e suas famílias; 17 municípios

(85%) realizam formação continuada específica para educadores sobre as necessidades e abordagens para estudantes com deficiência; e ou promovem políticas de incentivo à inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares; 16 municípios (80%) asseguram o atendimento educacional especializado em centros especializados e promovem políticas de acessibilidade física e pedagógica; 15 municípios (75%) realizam campanhas e atividades sobre inclusão e diversidade; 11 municípios (55%) desenvolvem currículos considerando as diferentes habilidades e necessidades dos alunos; 8 municípios (40%) possuem parcerias com instituições especializadas para oferecer suporte aos estudantes; 4 municípios (20%) disponibilizam recurso de tecnologia assistiva para o público-alvo da Educação Especial.

5.4 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

A educação para os moradores de quilombos também não foi alvo específico das metas do PNE 2014–2024; mas o diagnóstico do Observatório FEEBA/TI Sisal identificou essa modalidade em 9 municípios (45%) nos quais, conforme as colaboradoras da pesquisa, existem escolas quilombolas.

Algumas ações mostram que os municípios estão sensíveis às especificidades desse público, mormente as de caráter pedagógico: as secretarias de educação oferecem, às escolas quilombolas, a alimentação escolar adquirida da agricultura familiar local; em quase todas, a gestão municipal assegura a participação da comunidade, reconhecendo o TI-Sisal como parte do processo educativo; em 5 municípios (25%) é detectada a promoção da formação de professores e gestores para as relações étnico-raciais (Erer) e a educação quilombola (EEQ) (Brasil, 2023, 2008). Em 5 outros municípios (25%) constataram que a gestão municipal desenvolve programas de incentivo para a permanência dos estudantes na escola; e em 4 (20%) que foram disponibilizados, nas escolas, materiais que refletem a história e a cultura quilombola, possuindo currículos que respeitam e valorizam a cultura e a história dos povos quilombolas.

6 FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

> Meta 16. Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (Brasil, 2014).
>
> Meta 18. Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Políticas educacionais voltadas à melhoria da qualidade da educação devem incluir os programas de formação e as ações de valorização dos profissionais da educação. O PNE 2014–2024 destacou duas metas voltadas a essas políticas (Metas 16 e 18, acima transcritas). O levantamento de dados, realizado no TI-Sisal, contemplou informações sobre as ações desenvolvidas pelos municípios endereçadas à formação continuada e valorização dos profissionais do magistério.

Com relação à formação continuada dos profissionais (Meta 16), os colaboradores da pesquisa dão conta da existência de formação continuada para os profissionais do magistério em todos os municípios seguindo diversos formatos e institucionalização, com programas do governo federal e estadual e com parcerias com entidades, além de desenvolver ações de formação a partir das iniciativas das próprias secretarias de educação; e apontaram a relativa ausência das universidades públicas, nessas ações de formação. Apenas 6 (30%) colaboradores informaram que as Secretarias de Educação dos seus municípios realizavam parcerias com universidades e instituições de ensino para formação especializada.

O levantamento captou, também, informações sobre formação continuada, para os demais profissionais e servidores que trabalham nas escolas, com temáticas sobre: Educação Especial na perspectiva da inclusão e em Libras; Educação para a diversidade: relações étnico-raciais, Direitos Humanos; Educação Integral; Alfabetização, Letramento e Leitura; Gestão escolar; e cursos especificamente destinados aos motoristas, secretários, porteiros, manipuladores de alimentos,

auxiliares de classe. No entanto, outros temas importantes não têm tido o mesmo interesse por parte dos sistemas de ensino como: Educação ambiental e sustentabilidade; Tecnologias educacionais; Arte-educação no currículo escolar: música, artes visuais, teatro, dança; ou cursos específicos para psicólogos educacionais e assistentes sociais que atuam na educação. Ressaltamos a necessidade de intensificar as formações para esses outros temas, com abrangência maior, considerando a diversidade dos profissionais que trabalham das escolas.

Sobre a valorização do profissional da educação (Meta 18), há questões que levantam preocupações com relação à falta de ações concretas dos municípios no TI-Sisal. A situação reflete omissões quanto à melhoria das condições funcionais e a direitos que a carreira do magistério deve salvaguardar. Assim, apenas 6 municípios (20%) possuem plano de cargos e salários para todos os profissionais da educação atualizado pela lei do Novo Fundeb (Lei nº 14.113/2020); 12 municípios (60%) possuem planos de cargos e salários assegurados em lei (mas não atualizados pela lei do Novo Fundeb) estabelecendo o piso nacional, reserva técnica para todos os professores, avanços horizontal e vertical, tempo de serviço, entre outros direitos; em 15 municípios (75%) são assegurados planos de cargos e salários com direito a licenças com remuneração para estudos de aperfeiçoamento profissional (mestrado e doutorado). Entretanto, outras vantagens não têm sido garantidas a esses profissionais: Apenas em 10 municípios (50%) se constata haver planos de cargos e salários com definições claras de progressão, por meio de critérios objetivos de avaliação de desempenho, levando em conta resultados acadêmicos, desenvolvimento de habilidades pedagógicas e sociais; ou com planos de cargos e salários com regras claras e vantajosas para a aposentadoria dos docentes; Somente em 4 municípios (20%) existem planos de cargos e salários que prevejam em lei direito ao incentivo adicional para favorecer a alocação de profissionais do magistério experientes no atendimento a crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, negras, indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas, e com deficiência; Por seu turno, em 5 deles (25%) possuem planos que incentivem a dedicação exclusiva à Rede Municipal de Ensino; e apenas em 2 municípios (10%) os planos de cargos e salários asseguram a prevenção de incidência de doenças ocupacional.

As decisões sobre as formas de acesso à carreira, na sua maioria, vão na contramão dessa valorização. Os sistemas de ensino não seguem a forma de ingresso consagrado desde a Constituição Federal de 1988, que determina o ingresso dos profissionais da educação através de concurso de provas e títulos. Apenas 6 municípios (20%) realizaram concursos públicos nos últimos dez anos; 8 municípios (40%) realizam processos seletivos simplificados para o suprimento de vagas existentes: 9 colaboradores (45%) informaram que, em seus municípios, se tem adotado a estratégia de contratos terceirizados para esse suprimento.

As condições de trabalho também foram alvo da investigação feita com os colaboradores da pesquisa, cujas respostas não deixaram dúvidas de que há um longo caminho a percorrer nesses municípios para oferecer condições dignas a esse público, mormente diante do acúmulo de trabalho, das condições ineficientes de trabalho e de pouca atenção à sua integridade física, social, emocional. Deve-se assinalar que, pelo menos, em 12 municípios (60%) constatou-se o desenvolvimento de programas ou ações de cuidado com a saúde física e emocional do professor. No entanto, foram 2 os municípios (10%) onde se desenvolvem programas ou ações de cuidado com a saúde física e emocional para todos os profissionais da educação e que asseguram convênio de assistência médica e odontológica para o magistério e os demais profissionais; por outro lado, em 5 municípios (25%) é desenvolvida política intersetorial com o objetivo de promover a prevenção, a atenção e o atendimento ao adoecimento; e em 8 (40%) é implementada política intersetorial com o objetivo de promover a prevenção, a atenção e o atendimento aos casos de violência e de enfrentamento às diferentes formas de assédio e preconceito.

Essas informações denotam a incipiência das ações até então existentes e a necessidade de superação desse panorama. Sem ações imprescindíveis de valorização desses profissionais e às condições de trabalho, o processo de ensino também será sacrificado e os resultados serão impactados na motivação e no rendimento dos alunos.

6.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

> Meta 11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica (EPT) de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público" (Brasil, 2016).

No contexto nacional, o PNE 2014–2024 propôs políticas para os jovens rumo à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), como indicado pela Meta 11, acima destacada. A EPT não constitui uma obrigação do ente municipal, entretanto foi inserida na pesquisa com o propósito de conhecer a oferta, pelas redes (estadual e ou federal), no TI-Sisal e examinar se os municípios desenvolvem alguma ação de apoio à sua população jovem.

Mesmo que os municípios não tenham a atribuição legal de oferecer a Educação Profissional aos seus jovens e adultos, podem colaborar para que oportunidades sejam disponíveis para esse público. Os dados do levantamento revelaram que a educação profissional e tecnológica é ofertada, no território, basicamente pela rede estadual, através dos Centros Estaduais de Educação Profissional, dos Centros Tecnológicos de Educação Profissional e pela rede federal, através do Instituto Federal de Educação, segundo informações dos colaboradores de 9 municípios (45%). Para 11 informantes da pesquisa (55%) os municípios não contam com a oferta da educação profissional e tecnológica nas suas sedes, mas oferecem o transporte intermunicipal dos estudantes para estudarem em municípios vizinhos onde essa modalidade de educação é oferecida. Em 3 municípios (15%) é oferecida a educação profissional e tecnológica pela rede privada. Dessa forma, a alternativa de oferecer transporte aos alunos para cursar em municípios vizinhos é solução satisfatória e viável.

6.2 EDUCAÇÃO SUPERIOR

> Meta 12. Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público (Brasil, 2014).

Os municípios também não têm atribuições para a oferta desse nível de educação. No entanto, os colaboradores da pesquisa indicam o interesse das prefeituras em encontrar oportunidades e envidar esforços para apoiar a sua população na implementação das políticas de expansão e melhoria da Educação Superior, referida na Meta 12 do PNE 2014–2024 acima.

Nesse sentido, a coleta das informações incidiu sobre ações que os sistemas de ensino poderiam desenvolver para apoiar demandas locais voltadas a esse nível de educação, sobretudo com relação à permanência nos cursos, medida considerada imprescindível e importante para a política de educação municipal. Verificou-se, por exemplo, que a oferta de transporte aos estudantes para esse fim foi detectada em 18 municípios (90%); apoio para que os estudantes de nível superior realizem os estágios nas redes municipais, verificado em 16 municípios (80%); e a promoção de cursos preparatórios aos estudantes do ensino médio rumo ao ingresso nas universidades, em 10 municípios (50%); ou seja, são ações que o TI-Sisal vem realizando com vistas a criar condições de ampliação do direito à educação da sua população.

Também nessa dimensão sobre a Educação Superior outro aspecto importante a verificar constitui o intercâmbio desejado entre as escolas de Educação Básica e as Instituições de Educação Superior (IES) do seu entorno, ampliando as possibilidades de troca de experiências e saberes. Registram-se esforços para intensificar a aproximação entre escolas de Educação Básica e universidades nessa região. Mesmo que em menor escala, são desenvolvidas, nos municípios, por iniciativa das universidades, ações de formação continuada para profissionais da educação e cursos de especialização para professores, visando a aprimorar práticas pedagógicas; desenvolvimento de projetos de extensão que envolvam alunos universitários em atividades educativas nas escolas; realização de eventos, intercâmbio cultural envolvendo a comunidade, como feiras de ciências; realização de eventos, palestras, seminários e *workshops* que abordem temas relevantes para a educação básica; e realização de pesquisas institucionalizadas e estágios nos equipamentos públicos municipais.

6.3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

Meta 19. Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

Destaca-se, nesta seção, os elementos estruturantes da gestão democrática da educação, fixados no PNE 2014–2024 (Meta 19, na epígrafe): critérios técnicos de mérito e desempenho, consulta pública à comunidade escolar, recursos e apoio técnico.

As informações colhidas na aplicação do formulário mostraram o não cumprimento dessa Meta 19: em nenhum dos municípios ocorre a ocupação do cargo de gestor escolar por eleições democráticas, com participação da comunidade escolar; seis respondentes (30%) afirmaram que em seus municípios a escolha desse profissional se dá por indicação do Executivo municipal; em 8 municípios (40%) a ocupação do cargo de gestor escolar ocorre de forma híbrida, ou seja, por processo seletivo, a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, seguidos de eleição; para 12 colaboradores, a ocupação do cargo de gestor escolar em seus municípios ocorre por processo seletivo, a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, seguido de indicação do Executivo, consultando a lista dos gestores certificados.

Mesmo registrando alternativas de ocupação do cargo de diretor que tendem a apresentar algumas características de processos democráticos, a partir das respostas, onde aparecem combinações diversas e às vezes contraditórias, constata-se que a indicação persiste como forma de escolha dos gestores escolares nos municípios. A adoção de critérios democráticos para a escolha dos gestores escolares é parte do processo formativo da educação, abrangendo todo o sistema, alunos, profissionais da educação, famílias, comunidades, setores internos da escola, assim como órgãos executivos, normativos e de controle, em todos os âmbitos: nacional, regional, estadual; deve ser, pois, integrada aos sistemas municipais.

Nesse sentido, a gestão democrática da educação é especialmente importante aos conselhos escolares: 16 municípios (80%) denotam a existência de colegiados escolares na maioria das escolas, com representações diversas da comunidade escolar; por outro lado, somente sobre 2 municípios (10%) tem-se informações da existência de grêmios estudantis em suas escolas, possivelmente justificada em razão

da faixa etária abrigada na oferta municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental/Anos Iniciais) sendo, em geral, numericamente mais expressivo nas etapas do Ensino Fundamental, Anos Finais, e no Ensino Médio. Em 7 municípios (35%) aparecem informações sobre a existência de Associações de Pais e Mestres nas suas escolas, instância importante para a gestão democrática das escolas.

Sobre os órgãos de gestão externos à escola, constatou-se, nas respostas ao formulário, que praticamente todos os municípios contam com os principais órgãos de gestão democrática extraescolares: Conselho de Educação, Conselho de Alimentação Escolar, Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do Fundeb. Mesmo sabendo da existência desses órgãos, seria, também, imprescindível saber como tem sido a dinâmica nos processos de decisão das políticas educacionais dentro desses contextos, o que não foi possível detectar nesta pesquisa. Esse deve ser um desafio para a elaboração e monitoramento das políticas: implementar formas democráticas para tomar as decisões sobre as ações educacionais nos municípios, incluindo a participação dos profissionais da educação e a participação social, bem como o suporte de dados e informações qualificadas para apoiar tais decisões.

6.4 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

> Meta 20. Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014).

A Meta 20 do PNE 2014–2024 apresenta uma preocupação com o volume de recursos que deva ser endereçado à educação com relação ao Produto Interno Bruto do país. O indicador utilizado pelo Inep para medir os resultados dessa meta nacional não encontra correspondência com os dados existentes no nível desagregado por município. O levantamento realizado pelo Observatório FEEBA/TI Sisal incidiu sobre questões ligadas às ações que os sistemas de ensino desenvolveram nesse decênio para melhor aplicar os recursos disponíveis.

As respostas desse item mostram situações bastante diversas sobre as formas como a gestão dos recursos financeiros, as prestações de contas, a transparência no

seu uso acontecem nos municípios do TI-Sisal. Dezessete municípios informam que o município utiliza recursos do Fundeb para financiamento da educação básica, complementando com os investimentos municipais; os colaboradores de 15 municípios (75%) relataram que na última década todas as contas do município apresentadas ao Tribunal de Contas do Município (TCM) em matéria educacional foram aprovadas, mostrando eficiência de gestão com relação a essa matéria; 11 respondentes (55%) declararam que nos seus municípios existe ouvidoria instituída, por meio da qual a população pode denunciar irregularidades e sugerir melhorias; foram significativas as respostas de 9 colaboradores (45%) sobre os desafios nos seus municípios para que a arrecadação de impostos possa impactar de forma positiva os investimentos em educação; sobre a autonomia que deve ter o titular da pasta da educação para definir e realizar a aplicação dos recursos na área da educação, somente 7 municípios (35%) responderam afirmativamente, detectando assim que, em geral, as decisões sobre a educação não partem do gestor da política educacional nos municípios, contrariando o que é recomendado.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama educacional do TI-Sisal - Bahia aqui retratado espelha uma realidade muito comum do Brasil, no qual a grande maioria dos municípios é de Pequeno Porte, está concentrada em áreas predominantemente rurais e tem características populacionais, históricas, étnicas, culturais, ambientais, econômicas etc. muito singulares. É em meio a realidades como essas — simultaneamente comuns e singulares — que o ente municipal exerce uma competência constitucional de alta responsabilidade: assegurar o direito à educação, para todos e todas, nas faixas mais primordiais da existência humana e, ainda, a todos e todas que, já alcançando idades mais avançadas, buscam (re)fazer trajetórias impossibilitadas ou interrompidas.

O encargo municipal, como aqui se compreende, não se resume ao Executivo; também alcança o Legislativo e o Judiciário, nas suas mais amplas atuações (execução, normatização, regulação, controle, entre outras) e, substancialmente, a participação dos profissionais da educação, suas representações, fóruns de

educação, conselhos, movimentos sociais, enfim, a sociedade civil. E, tampouco, nele se encerra, pois o regime de colaboração, entre entes federados, obriga o Estado e a União a prestar assistência técnica e prover recursos para garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade mediante assistência técnica e financeira ao município.

Este texto refere-se, portanto, a um trabalho realizado que só foi possível por ter sido pautado em estudos diagnósticos prévios, que produziram informações qualificadas, as quais foram analisadas, sistematizadas e disponibilizadas em reuniões e debates com significativa participação local e, também, junto a públicos mais amplos, com recolha de sugestões para aprimoramento de relatórios. Nessa linha, importante destaque foi a criação do Observatório do FEEBA, o primeiro que permitiu ao TI-Sisal reunir e socializar inúmeros dados e informações sobre a educação dos 20 municípios que o integram; e, além disso, servir de referência a muitos outros Territórios e Municípios, que encontram apoio nessa iniciativa e vêm traçando suas trajetórias, olhando para seus contextos e deslindando suas próprias metodologias.

No recorte da pesquisa então realizada, este estudo buscou explicitar o esforço municipal no atendimento às políticas educacionais; e, nesse sentido, se ele revela situações passadas, agora pertencentes ao decênio que se encerra, e se ele também possibilita sinalizar o que é preciso fazer para os próximos dez anos, que já se iniciam.

Nesse sentido, será necessário revisitar dados, informações e relatórios sobre cada um dos municípios do TI-Sisal cotejando-os com o novo PNE (2024–2034) e assegurando, nos planos municipais, a expressão dos seus contextos e singularidades.

Três aspectos merecem ainda atenção ao examinarmos as responsabilidades atribuídas aos municípios, que podem ser expressas assim: (i) aquelas que o município deve garantir como oferta e, se demandado, prover o atendimento; (ii) aquelas que são da sua exclusiva responsabilidade; (iii) aquelas compartilhadas com o Estado; e (iv) aquelas que, não sendo da sua direta responsabilidade, o município se vê instado a apoiar. No primeiro caso, situamos a Educação Infantil, com relação à demanda por creches, orientanda à matrícula, obrigação constitucional a partir dos 0

e até os 3 anos de idade; no segundo caso, a Educação Infantil, que deve ser atendida em pré-escolas; no terceiro, o Ensino Fundamental — basicamente a etapa Anos Iniciais —; e, no quarto, as iniciativas e ações do município em apoio ao Ensino Fundamental, Anos Finais, ao Ensino Médio e à Educação Superior.

Como se observa, a ação do ente municipal é fincada no território, mas comporta, decisivamente, um horizonte imenso. Grandiosa, muito pode fazer, mas sabemos o quanto é fundamental a parceria que se constrói ou pode ser construída com outras instâncias, notadamente públicas. Para tanto, é imprescindível que os recursos públicos sejam, exclusivamente, destinados à educação pública; que seja fortalecida a relação entre universidades públicas (sobretudo as universidades estaduais da Bahia, que integram o mesmo sistema de educação e enraízam-se por todo o território baiano); que os governos municipais e estadual — e seus canais de comunicação — promovam, de modo amplo, atualizado e transparente, os assuntos da Educação Pública.

Finalizando, então, retomamos o propósito deste texto: dar voz àqueles que atuam nas secretarias municipais monitorando metas relativas a planos decenais de educação. Na perspectiva das autoras deste texto, para além dos alcances ou não alcances de metas, há espaços de “não escuta” que precisam ser garantidos, pois metas dependem de várias condições (como apresentado nas dimensões examinadas) e, também, de compreensões acerca do que estamos, de fato, fazendo! Nesse sentido, este trabalho afirma a importância e o protagonismo daqueles que atuam no monitoramento e na avaliação das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Conselho Documento Referencial Curricular da Bahia [DCRB**]. Documento Curricular Referencial da Bahia**. Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial. Bahia: SEC-BA, 2020. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/2025-08/DCRB%20MODALIDADES_19_08_25.pdf. Acesso em:20 abr. 2026.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Fórum de Educação do Estado da Bahia (FEEBA). **Relatório de monitoramento do Plano Estadual de Educação da Bahia**: Subsídios para os Planos 2026-2036.

BAHIA. Superintendência de Estudos econômicos e Sociais da Bahia. **Apenas 18 municípios concentram quase metade da população da Bahia**. Bahia: SEI, 2025. Disponível em: https://www.ba.gov.br/sei/noticias/2025-02/4280/apenas-18-municipios-concentram-quase-metade-da-populacao-da-bahia. Acesso: 12 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14934.htm. Acesso em: Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 15.360, de 25 de julho de 2026. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jul. 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14934.htm. Acesso em: Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidente da República, [2026]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira" e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4. Acesso:

BRASIL. Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 20 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. Ministério de Educação. Portaria MEC nº 501, de 7 de julho de 2025. Institui o Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil – Conaquei. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-501-de-7-de-julho-de-2025-640773365. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007- 2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2614**, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/ato_2023_2026/2024/pl/pl-2614.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2022**: população e domicílios: primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 14 maio 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Tabela 4714: População residente, por sexo, idade e forma de declaração da idade. **SIDRA**, Banco de Tabelas Estatísticas, 2022. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/tabela/4714. Acesso em: 14 maio 2026.

SILVA, M. B. S., SERPA, A. O território do Sisal. *In*: SERPA, A. (Ed.). **Territórios da Bahia**: regionalização, cultura e identidade [online]. Salvador: EDUFBA, 2015. pp. 127-155. ISBN: 978-85-232-2012-9. DOI: https://doi.org/10.7476/9788523220129.0007. Disponível em: https://books.scielo.org/id/6p3mz/pdf/serpa-9788523220129-07.pdf. Acesso em: 6 maio 2026.