

# AS ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: UM PANORAMA (2007-2019)

Márcio Alexandre Barbosa Lima<sup>I</sup>

Robson dos Santos<sup>II</sup>

Alexandre Ramos de Azevedo<sup>III</sup>

<http://dx.doi.org/10.24109/27635139.ceppe.v3i4.4889>

---

## RESUMO

Com seus direitos à terra, à cultura e à educação reconhecidos na legislação vigente, as populações do campo e os povos tradicionais passaram a ser objeto de atenção diferenciada também de políticas e programas educacionais. Desde a Constituição Federal de 1988, que afirmou que a educação seria “direito de todos e dever do Estado e da família” e que o ensino deveria ser ministrado com “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988), até o Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 –, que dedicou pelo menos 15 estratégias explicitamente voltadas para as crianças, as populações e as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, vários dispositivos legais e/ou normativos visaram especificar a forma como o direito geral à educação deveria ser garantido para essas populações e povos, por meio de uma educação

---

<sup>I</sup> Sociólogo, doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB) e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atuando na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

<sup>II</sup> Sociólogo, doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB) e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atuando na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

<sup>III</sup> Pedagogo, especialista em análise de dados em políticas públicas pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), mestre em educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), atuando na Diretoria de Estudos Educacionais (Dired).

diferenciada desenvolvida em escolas localizadas nos próprios territórios em que estes organizam a reprodução de suas vidas e de suas culturas. Este estudo faz uso das informações presentes no Censo da Educação Básica de 2007 a 2019 para apresentar um panorama que possibilita o conhecimento da realidade de estudantes, docentes e escolas localizadas em terras indígenas, áreas remanescentes de quilombos e assentamentos da reforma agrária – as chamadas escolas com localização diferenciada.

Palavras-chave: escolas com localização diferenciada; direito à educação; educação diferenciada; educação básica; política educacional.

---

## APRESENTAÇÃO

---

A concretização do direito à educação se defronta com desafios trazidos por uma sociedade desigual e diversa, como é a brasileira. Por isso, as políticas educacionais têm a necessidade de combinar a garantia da universalidade dos direitos com as demandas por reconhecimento das diferenças, isso em um contexto no qual as assimetrias socioeconômicas distinguem sobremaneira os indivíduos e o acesso aos sistemas de ensino.

Nesse contexto, encontram lugar o que neste trabalho serão denominadas escolas com localização diferenciada (ELD) – estabelecimentos de ensino localizados em áreas de assentamento da reforma agrária, terras indígenas e áreas remanescentes de quilombos que visam responder às necessidades de combinar o acesso educacional com demandas provenientes da diversidade sociocultural e territorial de sujeitos que vivem e buscam condições para a reprodução da sua existência. A construção das ELD como categoria de análise é o resultado tanto de definições e conquistas legais quanto de providências administrativas que possibilitaram sua identificação por meio dos dados coletados pelo Censo da Educação Básica. Todavia, isso não implica desconsiderar as particularidades da educação escolar indígena, quilombola e em área de assentamento.

A constituição dessas escolas se relaciona a processos históricos múltiplos, com sociogêneses distintas, a depender do grupo considerado, mas convergentes, de reconhecimento de diferenças no campo das políticas educacionais. De todo modo, após a Constituição Federal de 1988 e a legislação subsequente, inclusive no atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), o reconhecimento das diferenças socioculturais e territoriais se espalhou por diversas políticas sociais, entre elas as de educação. Esse é o contexto geral no qual as ELD precisam ser consideradas.

Este estudo apresenta, de forma descritiva e com base no Censo da Educação Básica desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma caracterização das ELD entre 2007 e 2019, buscando

oferecer um panorama dos estabelecimentos, das matrículas, dos docentes e da gestão escolar. Isso possibilita compreender a dimensão das ELD, sua distribuição no território e alguns dos desafios que se colocam ao oferecimento de uma educação de qualidade para populações que demandam educação diferenciada.

O texto está dividido da seguinte forma: inicialmente, é feita uma caracterização dos dispositivos constitucionais, da legislação, das diretrizes e dos planos educacionais que se instituíram nas últimas três décadas visando concretizar o reconhecimento do direito a uma educação diferenciada e que amparam a conceituação de cada grupo. Na sequência, é realizada uma apresentação do quantitativo de escolas; a caracterização do número de matrículas e do perfil delas, bem como das características gerais da estrutura escolar, de modo a trazer elementos para uma análise sobre as condições em que o direito à educação é exercido; um mapeamento dos docentes que atuam nas ELD; os modelos de gestão e o perfil dos dirigentes das instituições. Por fim, são tecidas as considerações finais.

## **1 DA CONSTITUINTE ÀS SALAS DE AULA: O DIREITO À EDUCAÇÃO DIFERENCIADA ENTRE POPULAÇÕES TRADICIONAIS**

---

A riqueza e a diversidade cultural e étnica do povo brasileiro são, hoje, celebradas, mas até pouco tempo atrás, mais precisamente antes da Constituição Federal de 1988, essa celebração contava com pouco respaldo legal e institucional. Índios, quilombolas, seringueiros, pescadores, ciganos, camponeses, entre outros povos tradicionais brasileiros constituíam grupos socialmente invisíveis ao Estado e, em alguns casos, tinham sua existência tratada como residual, supostamente destinados ao desaparecimento ou à assimilação pela sociedade nacional (Shiraishi Neto, 2007; OIT, 1989). Desse modo, escolas para índios existiram, mas com o projeto de integrá-los à cultura nacional sem o reconhecimento de suas diferenças e de seu modo de vida. Comunidades quilombolas também existiram, mas careciam de visibilidade entre a sociedade nacional, assim como sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos ancestrais.

A Constituição de 1988 – que estabeleceu direitos a essas populações – foi elaborada após um longo período de ditadura militar e em um contexto social e político de grande mobilização (Sader, 1988). Uma conjuntura internacional favorável (OIT, 1989) permeou também o processo constituinte no Brasil, durante o qual a perspectiva anteriormente vigente de assimilação, incorporação e negação das diferenças étnicas, culturais e sociais dessas populações foi suplantada pela da valorização das culturas e das contribuições desses povos na construção da sociedade nacional. Como culminância desse processo, efetivou-se o reconhecimento constitucional de direitos culturais e territoriais a esses povos, bem como foram criados instrumentos de participação social e política.

Para Fraser (2007), o reconhecimento de um grupo social implica a criação de condições para que esses grupos sejam parceiros na interação social, com iguais oportunidades e respeito. Para que isso ocorra, segundo ela, com real paridade de participação, é necessário que os “padrões institucionalizados de valorização cultural assegurem a independência e a voz de todos participantes” (Fraser, 2007, p. 108) e que haja garantia de recursos materiais para assegurar a independência e a voz deles.

Nesse sentido, a Constituição Federal reconheceu direitos fundamentais antes negados e criou condições institucionais para o avanço em outras áreas mais específicas, como a educação escolar. Todavia, passados mais de 30 anos do reconhecimento formal desses direitos, a não demarcação de muitas terras indígenas e remanescentes de quilombos no Brasil continua representando um obstáculo a ser superado, enquanto boa parte das terras já demarcadas sofrem a ação de grileiros, madeireiros e garimpeiros ilegais.

No campo educacional, o reconhecimento de uma educação diferenciada, por meio de dispositivos legais, também enfrenta seus obstáculos, tais como: a falta de docentes e de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às demandas desses grupos, a localização distante das escolas e a carência de infraestrutura.

Em que medida o reconhecimento formal a uma educação diferenciada conduziu, de fato, à criação de uma infraestrutura escolar e de condições de oferta educacional adequadas a essas populações é uma pergunta que em parte pode ser respondida com as informações coletadas por meio de censos educacionais produzidos pelo Inep. Após o acúmulo de uma ampla legislação educacional, é possível analisar em que medida já foram estabelecidas as condições necessárias à efetiva paridade de participação dessas populações na vida nacional, especialmente no que concerne à ampliação das oportunidades de acesso à educação de qualidade.

Nesse contexto, a possibilidade de análise com base na variável “localização diferenciada de escola”, existente no Censo da Educação Básica desde 2007, pode ser tomada como mais um resultado desse processo de reconhecimento de direitos dos povos tradicionais, de modo que a educação reflita e responda às necessidades trazidas por esses sujeitos e por seus modos de vida. As categorias contempladas pela referida variável, que, como dito, optamos por denominar ELD, permite-nos identificar e esquadriñar escolas localizadas em territórios indígenas, áreas remanescentes de quilombos e em assentamentos da reforma agrária.

Como afirmado, o processo de reconhecimento da necessidade de uma escola diferenciada destinada a essas populações é, em certa medida, desdobramento do processo constituinte brasileiro. Nesse, inclusive, a questão territorial, por assim dizer, pode ser considerada a maior dessas conquistas, ao lado do respeito e da garantia de proteção do Estado às manifestações de suas culturas. Segundo o texto constitucional:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente

ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. [...]

Art. 68. (ADCT) – Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos (Brasil, 1988).

Para Little (2018), o que caracteriza esses territórios são os vínculos sociais, simbólicos e rituais que os diversos grupos mantêm com seus respectivos ambientes biofísicos, gerando o reconhecimento de uma identidade comum ao longo da história, que mantém esses grupos e seus vínculos com os territórios. Ainda segundo o autor, os elementos que caracterizam os povos tradicionais são: o regime de propriedade comum, o sentido de pertencimento a um lugar específico e a procura por autonomia cultural combinada com práticas adaptativas sustentáveis.

Em 2007, a compreensão do Estado a respeito dos direitos dos povos tradicionais foi aperfeiçoada com o decreto que estabeleceu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT) – Decreto nº 6.040/2007 –, na qual o critério de autoidentificação é utilizado para identificar esses grupos. No decreto, são definidos ainda os conceitos de povos tradicionais e de territórios tradicionais. Segundo o referido documento, entende-se por:

Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

Territórios Tradicionais: os espaços necessários a reprodução cultural, social e econômica dos povos e comunidades tradicionais, sejam eles utilizados de forma permanente ou temporária, observado, no que diz respeito aos povos indígenas e quilombolas, respectivamente, o que dispõem os arts. 231 da Constituição e 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e demais regulamentações. (Brasil, 2007).

Assim, o decreto considera o autorreconhecimento como um dos elementos fundamentais na definição desses povos, associado à existência de formas próprias de organização social, de tecnologias e conhecimentos tradicionais passados por gerações, e à existência de um território com recursos ambientais suficientes para a reprodução social do grupo.

A utilização do critério de autorreconhecimento estava prevista no decreto que regulamentou os procedimentos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos (Decreto nº 4.887/2003) e na Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003.

Em relação aos povos indígenas, em 2009, foi instituída a educação escolar indígena (Decreto nº 6.861/2009). Segundo o documento, a escola indígena é localizada em terras habitadas por comunidades indígenas, exclusiva, com direito ao ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas e com organização escolar própria. Entre os objetivos da educação escolar indígena estão a valorização e a afirmação das culturas e da identidade étnica indígenas, o fortalecimento de suas práticas socioculturais, do uso da língua materna, de programas de formação de pessoal, currículos adequados e materiais didáticos especializados e específicos. Esse decreto será uma das referências utilizadas posteriormente na elaboração das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena. Entretanto, há que se considerar que a maior parte dos aspectos que passaram a compor os objetivos acima elencados já figuravam nos artigos 78 e 79 da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), na condição de objetivos de “programas integrados de ensino e pesquisa” que a União passaria a desenvolver, apoiando “técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas” (Brasil, 1996).

Outro marco importante na construção de uma escola diferenciada e na definição dos povos tradicionais foi o Decreto nº 7.352/2010, que estabeleceu a política de educação do campo e trouxe reformulações ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado em 1998, com definições importantes sobre as populações do campo e a escola do campo. Segundo o decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. (Brasil, 2010).

Os desdobramentos dos pressupostos constitucionais para o campo educacional, em relação aos povos tradicionais, foram significativos e aperfeiçoados com os citados decretos. Além da conquista territorial, importante para a organização e a existência desses povos, como já afirmado, a Constituição garantiu às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e o direito a processos e espaços de aprendizagem próprios e, no ensino de História, a inclusão dessas etnias e seus aportes culturais na formação do povo e da cultura brasileira.

O reconhecimento do direito a uma educação diferenciada, que respeite os modos de vida e a cultura desses povos, foi reafirmado na LDB e nos Planos Nacionais de Educação; se consolidou nas diretrizes curriculares específicas para as populações

do campo, indígena e quilombola, estando presente, inclusive, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tais referências são importantes para que se compreenda as realidades educacionais contempladas pela categoria de análise “escolas com localização diferenciada”.

Como veremos, a cada novo documento legal são acrescentados detalhes importantes na consolidação de uma escola capaz de atender às necessidades diferenciadas dessas populações e garantir o direito à educação.

### *1.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL*

A LDB define uma série de aspectos relativos à organização e ao funcionamento da educação escolar brasileira. Ela estabelece quais os princípios e os fins do ensino, seus níveis, etapas e modalidades, a responsabilidade de cada ente federativo, entre outras atribuições.

O documento reafirma também o papel do Estado no provimento da educação indígena e, pela primeira vez, o conceito de educação escolar bilíngue e intercultural é utilizado (artigos 78 e 79). Ainda que sejam reduzidas as referências à educação dos povos tradicionais e à questão territorial, o reconhecimento de uma educação escolar bilíngue e multicultural aos povos indígenas representa um avanço na regulamentação dos marcos constitucionais.

O texto original da LDB, aprovado em 1996, já afirmava que “o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (Brasil, 1996). Em 2003, através da Lei nº 10.639, foi acrescentado um novo artigo (26A) à LDB, tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nos “estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares” (Brasil, 2003a). Em 2008, com a Lei nº 11.645, este artigo foi modificado, com o acréscimo da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura indígena.

Em relação à educação no campo, a garantia de uma escola diferenciada é afirmada pela primeira vez, inclusive com o registro de que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 1996), no artigo 28.

Cabe referência especial ao parágrafo único do artigo 28, adicionado à LDB em 2014, pela Lei nº 12.960, estabelecendo que o “fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino” (Brasil, 2014a). Tal inclusão aponta que as políticas educacionais precisam evitar que o fechamento de uma escola prive os estudantes do direito a uma educação diferenciada e reduza o acesso escolar. Além disso, formaliza, na principal lei de educação do País, a existência desses três tipos de educação diferenciada, estabelecendo entre eles um laço de união e/ou similaridade.

## 1.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Apesar de sintética no tratamento do tema das escolas com localização diferenciada, a LDB é uma das principais referências utilizadas na elaboração das diretrizes curriculares nacionais gerais e específicas. Em seu artigo 9º, a LDB atribui à União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, a tarefa de “estabelecer [...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (Brasil, 1996). Em cumprimento a essas incumbências, as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB), aprovadas em 2010, estabeleceram sete modalidades de ensino possíveis em cada etapa da educação básica, entre elas a educação básica do campo, a educação escolar indígena e a educação escolar quilombola, que receberam tratamento em resoluções específicas.

As diretrizes gerais estabelecem que, entre os povos tradicionais, as idades adequadas para cada etapa de ensino não são ou precisam ser as mesmas da sociedade nacional, pois trata-se de “sujeitos com características que fogem à norma” (Brasil. MEC. CNE, 2010, p. 8); e ressaltam que as séries escolares podem ser organizadas em períodos semestrais, ciclos, alternância regular de estudos, grupos não-seriados, de acordo com a realidade do grupo.

Nas diretrizes, a modalidade de educação do campo é prevista com adequações à realidade rural, com base em uma pedagogia própria, bem como conteúdos curriculares e metodologias adequadas ao seu contexto. A novidade é que o documento faz referência a metodologias pertinentes à experiência de vida no campo, como a pedagogia da terra e a pedagogia da alternância. A primeira relacionada à sustentabilidade e a segunda ao mundo do trabalho e à possibilidade de que o tempo escolar e o tempo dedicado à reprodução do modo de vida sejam integrados. A proposta pedagógica das escolas do campo, segundo o documento, deve contemplar a diversidade do campo no que se refere aos aspectos sociais, culturais, geracionais, econômicos, de gênero e de etnia, além de estar fundamentada nos princípios da gestão democrática.

Sobre a educação escolar quilombola, o documento a circunscreve às unidades educacionais existentes em suas terras, prevê uma pedagogia própria que respeite a especificidade do grupo, uma formação docente específica, inicial e continuada, preferencialmente com docentes da comunidade, além da valorização da diversidade cultural. Com relação aos indígenas, as diretrizes gerais são mais detalhadas.

A modalidade de educação escolar indígena também é circunscrita às suas terras, prevê uma pedagogia própria, o ensino bilíngue e intercultural, uma formação específica aos docentes, inicial e continuada, com professores indígenas e com a participação da comunidade, consentida e informada, na definição do modelo de gestão e organização escolar.

As DCNGEB representam um importante passo na consolidação de uma escola diferenciada ao estabelecer as três modalidades de ensino e suas especificidades, bem como os locais de funcionamento preferenciais (os territórios). Como veremos, as diretrizes específicas de educação básica estenderão essas modalidades até incorporar as escolas que, apesar de não estarem localizadas na comunidade ou em área rural, nos termos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), recebem os alunos oriundos dessas comunidades.

### 1.3 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA AS ESCOLAS DO CAMPO

As diretrizes para a educação no campo se caracterizam pela importância dada ao território e à cultura camponesa. A primeira diferença visível é a substituição do conceito de educação rural pelo de educação do campo. Na base dessa diferença, há uma reafirmação da cultura, dos valores e dos interesses da população do campo em substituição a uma educação carregada pelos valores e conteúdos voltados à realidade urbana. Em contraposição à perspectiva na qual o mundo rural era entendido como passageiro e que caberia oferecer para essas populações um conteúdo educacional reduzido ou adaptado ao mínimo necessário àquela realidade rural, as diretrizes para a educação do campo supõem, “em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (Brasil. MEC. CNE, 2001, p. 18).

Reafirmando as proposições contidas nas diretrizes gerais, o documento registra ainda que a proposta pedagógica da escola do campo deve contemplar sua diversidade, tanto nos aspectos sociais, econômicos e culturais, quanto nos de gênero, geracionais e de etnia, valorizando a cultura e os conhecimentos tradicionais dessas populações.

Mais tarde, o decreto que instituiu a política de educação do campo e modificou o Pronera ampliou o alcance da política educacional do campo para o ensino superior e trouxe preocupações quanto às condições de ensino nessas escolas. Em um dos parágrafos do primeiro artigo, o decreto ressalta que a educação no campo será ofertada com condições de infraestrutura e transporte escolar “bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico” (Brasil, 2010).

O documento *Diretrizes curriculares nacionais para a educação do campo* foi o primeiro a regulamentar a modalidade de educação do campo, incluindo indígenas e quilombolas. Mais tarde, com a participação da sociedade civil organizada, novas diretrizes nacionais para a educação quilombola e indígena também foram elaboradas.

#### *1.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA*

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ) contemplou as deliberações da Conferência Nacional de Educação (Conae) e do I Seminário Nacional de Educação Quilombola, ambos ocorridos em 2010. Sua produção contou ainda com a realização de três audiências públicas do Conselho Nacional de Educação (CNE), nos estados do Maranhão e da Bahia e no Distrito Federal, além da assessoria de representantes da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq) na comissão especial da Câmara de Educação Básica do CNE, que elaborou essas diretrizes.

Nas DCNEEQ, os povos remanescentes de quilombos são compreendidos como povos tradicionais, nos termos do decreto que regulamentou os procedimentos para demarcação e titulação das terras quilombolas e da Convenção 169 da OIT.

Segundo o documento, a educação escolar quilombola deve respeitar e valorizar as especificidades raciais e culturais, possuir docentes com formação específica, inicial e continuada, preferencialmente advindos da própria comunidade. A educação escolar quilombola ainda requer uma pedagogia própria, com materiais didáticos específicos, a ser implementada em territórios remanescentes de quilombos, mas também em escolas fora desses espaços que recebem alunos deles provenientes.

É previsto que a implementação dessa modalidade de educação seja realizada após consulta prévia à comunidade e que o projeto político-pedagógico seja elaborado de maneira participativa e represente o processo pelo qual a escola revela seus compromissos, suas intenções e principalmente sua identidade e de seus integrantes. Entre os fundamentos que balizam a educação escolar quilombola, destacam-se, do documento, a memória coletiva, as línguas reminiscentes, as tecnologias e as formas de produção do trabalho, os festejos, os usos e as tradições, além da territorialidade.

A terra, para os quilombolas, tem valor diferente daquele dado pelos grandes proprietários. Ela representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada com a dignidade, a ancestralidade e a uma dimensão coletiva (Brasil. MEC. CNE, 2012a, p. 16).

Nesse sentido, a organização do currículo, bem como a distribuição das cargas horárias dos docentes, deve levar em consideração, ao lado da legislação nacional, o espaço sociocultural quilombola, podendo, dessa forma, adequar os calendários e conteúdos à realidade de cada comunidade.

### *1.5 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA*

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI) foram elaboradas considerando as demandas apresentadas na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), realizada em 2009, e promovida pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela Fundação Nacional do Índio (Funai), cujo tema era “Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmção Cultural”. A Coneei foi precedida de conferências locais realizadas em escolas indígenas com a participação de estudantes, docentes, pais e mães de alunos, além de lideranças indígenas.

Segundo o documento, a educação escolar indígena necessita assegurar o princípio do bilinguismo e multilinguismo, e de uma política de territorialidade (Brasil. MEC. CNE, 2012b). Nesse sentido, a diretriz prevê a adequação da formação inicial e continuada dos docentes, preferencialmente com professores da comunidade, e a criação da categoria docente indígena como carreira específica do magistério, com garantia de isonomia em relação aos outros docentes das redes públicas.

A educação escolar indígena é composta por uma proposta pedagógica específica, com materiais didáticos e pedagógicos próprios e que devem respeitar a cultura e as tradições. Desse modo, o currículo escolar diferenciado deve considerar as escolhas das próprias comunidades escolares sobre os modos pelos quais as atividades pedagógicas podem ser realizadas. Assim como nas diretrizes para educação escolar quilombola é esperado o consentimento da comunidade, todo processo de implementação da educação escolar indígena deve ser realizado em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade, de modo democrático e participativo.

### *1.6 OS PLANOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO*

Além do que consta na Constituição Federal, na LDB, nos decretos e nas diretrizes, os Planos Nacionais de Educação também expressam a formalização de demandas por melhores condições de oferta educacional, oriundas dos diferentes grupos que constituem a diversidade étnico-cultural do País. O PNE está previsto na Constituição Federal, inicialmente com duração plurianual e, a partir da Emenda Constitucional nº 59, de 2009, com duração decenal. Desde a Constituição de 1988, o País teve duas edições desse documento aprovadas pelo Congresso Nacional.

No primeiro PNE (Lei nº 10.172/2001), os povos indígenas foram contemplados por uma seção contendo diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas para a educação escolar indígena. Entre as metas, destacamos a proposta de universalizar as quatro primeiras séries do ensino fundamental, ampliar a oferta das séries finais dessa etapa, criar a categoria oficial de “escola indígena”, promover a regularização de todas as

escolas, assegurar a autonomia destas e instituir a profissionalização do magistério indígena. Não constam referências à educação escolar quilombola e apenas uma alusão à educação do campo, que repete a LDB, propondo organizar a educação do campo de “modo a preservar as escolas rurais no meio rural e imbuídas dos valores rurais” (Brasil, 2001).

No PNE seguinte, Lei nº 13.005/2014, em vigência até 2024, a educação escolar dos povos tradicionais – do campo, quilombolas e indígenas – tem um tratamento significativamente ampliado, em consonância com decretos publicados a partir de 2003 e fortalecendo a presença de suas respectivas escolas na agenda das políticas públicas educacionais.

Ao tratar da obrigatoriedade dos planos estaduais e municipais de educação, a referida lei prevê que em todos os planos será necessário considerar “as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (Brasil, 2014b).

No atual PNE, os povos tradicionais estão citados em 17 estratégias e 13 metas. Entre as metas relacionadas ao acesso ao ensino básico, destaca-se sempre a necessidade de considerar as especificidades daquelas populações, ofertando ensino na comunidade, formação adequada de docentes e, no caso do ensino médio, a previsão de expansão das matrículas integradas à educação profissional, sempre se observando as peculiaridades de cada grupo.

No que se refere à qualidade do ensino, entre as estratégias do Plano, destaca-se aquela voltada a garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígena, bem como a promoção do desenvolvimento sustentável e da preservação da identidade cultural desses povos. É reafirmada, ainda, a necessidade da participação da comunidade na definição do modelo de gestão e organização pedagógica das escolas. Na educação escolar indígena, é registrada a garantia da oferta de educação bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais (AI) do ensino fundamental, e o desenvolvimento de currículos e propostas pedagógicas específicas para cada um dos povos tradicionais.

O Plano prevê também estratégias de expansão das matrículas entre essas populações, tanto no ensino médio como no superior de graduação e pós-graduação; a existência de programas específicos para formação de profissionais da educação, incluindo gestores; além de ações para reduzir as desigualdades em relação ao acesso, à permanência e à conclusão das etapas de ensino.

## 2 O QUE O CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA REVELA SOBRE AS ELD?

---

O Censo coleta informações sobre as matrículas, as turmas, os docentes, as escolas e a gestão de todos os estabelecimentos oficiais de ensino com periodicidade anual e de maneira censitária. Em termos metodológicos, a coleta se baseia em informações oriundas de registros administrativos, que são disponibilizadas pelos estabelecimentos de ensino.

O instrumento conta com o campo “Localização Diferenciada da Escola”, que passou por modificações nos últimos anos, mas preservou sempre a coleta de informações sobre as escolas em terras indígenas, em remanescentes de quilombos e em áreas de assentamento da reforma agrária. Ele é a principal fonte de dados para que se compreenda as condições nas quais o direito à educação com qualidade, com ofertas educacionais diferenciadas e adequadas a essas populações se concretiza.

No que se refere às informações sobre localização, o levantamento coleta ainda dados sobre a localização da escola (urbana ou rural) e se ela possui uma localização diferenciada. Também tem informações sobre a localização de residência dos estudantes e docentes, entre outras.

Em 2019, a localização diferenciada da escola englobava estabelecimentos em três territórios, segundo as definições do Censo (Brasil. Inep, 2017, p. 16-17):

### **Área de assentamento**

Área de terra na qual uma população está instalada, destinada à exploração agrícola, obtida por meio do programa de reforma agrária.

### **Terra indígena**

Territórios tradicionalmente ocupados por um ou mais povos indígenas. As terras indígenas ocupadas por povos indígenas podem ter localização rural ou urbana e, para efeitos do Censo da Educação Básica, não correspondem às diferentes situações de regularização fundiária, ou seja, não precisam estar homologadas ou demarcadas.

### **Área onde se localiza comunidades remanescentes de quilombos**

Territórios tradicionalmente ocupados por comunidades que abrigam os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Essas comunidades são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.

Essas três categorias são coletadas desde 2007. No período que vai de 2012 a 2018, na categoria “localização diferenciada da escola”, foram incluídas três categorias: “4 – Unidade de uso sustentável”; “5 – Unidade de uso sustentável em terra indígena”; “6 – Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos”. O Quadro 1 sintetiza as categorias coletadas/presentes no instrumento entre 2007 e 2019.

**QUADRO 1**

**CATEGORIAS DA VARIÁVEL “LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA DA ESCOLA” – 2007-2019**

De 2007 a 2011	De 2012 a 2018	2019
0 – Não se aplica	0 – A escola não está em área de localização diferenciada	0 – A escola não está em área de localização diferenciada
1 – Área de assentamento	1 – Área de assentamento	1 – Área de assentamento
2 – Terra indígena	2 – Terra indígena	2 – Terra indígena
3 – Área remanescente de quilombos	3 – Área remanescente de quilombos	3 – Área onde se localiza comunidade remanescente de quilombos
	4 – Unidade de uso sustentável	
	5 – Unidade de uso sustentável em terra indígena	
	6 – Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos	

Fonte: Elaboração própria com base no dicionário de dados do Censo da Educação Básica (2007-2019).

Como apontado anteriormente, o foco do estudo é nas escolas em área de assentamento, em terras indígenas e em áreas remanescentes de quilombos. Assim, para as análises aqui desenvolvidas, as categorias existentes entre 2012 e 2018 foram reagrupadas e reduzidas àquelas adotadas entre 2007 e 2011 e em 2019. Dessa forma, o tipo 4, presente entre 2012 e 2018 (“unidade de uso sustentável”), foi incorporado ao tipo 0 (“a escola não está em área de localização diferenciada”); as áreas de tipo 5 (“unidade de uso sustentável em terra indígena”) agrupadas com o tipo 2 (“terra indígena”); e aquelas categorizadas como 6 (“unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos”) foram tratadas como 3 (“área remanescente de quilombos”).

A seguir, o trabalho passa a investigar os dados relativos às ELD: indígenas, quilombolas e assentados da reforma agrária. Para isso, a opção foi recorrer a uma análise descritiva, que abarca o período de 2007 a 2019, apresentando quatro dimensões de análise:

- 1) Escolas com localização diferenciada: quantas são, onde se localizam e como se distribuem geograficamente.
- 2) Matrículas em ELD: a quantidade, qual a distribuição geográfica, as etapas de ensino e o perfil dos estudantes.
- 3) A infraestrutura de que as ELD dispõem.
- 4) Organização e materiais pedagógicos das ELD.

- 5) Docentes que atuam em ELD: quantitativo e distribuição, seus vínculos e sua escolaridade/formação para atuação no magistério.
- 6) Gestão das ELD: mecanismos de participação e tipos de acesso ao cargo.

Cada uma dessas dimensões é abordada em uma seção do texto. Ao final, são feitas algumas considerações sobre a garantia do direito à educação diferenciada, tal como expresso na legislação e nas diretrizes previamente analisadas e o que os dados disponibilizados pelo Censo da Educação Básica possibilitam em termos de pesquisa científica, desenvolvimento e acompanhamento das políticas.

### 3 AS ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA: QUANTITATIVO E DISTRIBUIÇÃO

---

Em 2019, existiam 10.478 escolas com localização diferenciada, a maioria localizada em áreas rurais (Tabela 1)<sup>1</sup>. Para fins de comparação, naquele ano foram identificadas 45.173 escolas em área rural e que não eram ELD. Entre as ELD, 4.549 estavam localizadas em assentamentos, 3.373 em terras indígenas e 2.556 em áreas remanescentes de quilombos.

Na contagem dessas escolas, foram computadas todas as que estavam em funcionamento<sup>2</sup>, independentemente do tipo de oferta, o que incluiu escolas dedicadas exclusivamente ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou à Atividade Complementar (AC)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Nas análises aqui realizadas, sempre quando forem feitas comparações de ELD com “escolas rurais”, estar-se-á excluindo do conjunto das escolas rurais aquelas que são categorizadas como ELD. Logo, a referência às “escolas rurais” será sempre de escolas rurais não ELD.

<sup>2</sup> Por meio da variável “TP\_SITUACAO\_FUNCIONAMENTO”, do Censo da Educação Básica, identifica-se cada escola como: 1 – Em Atividade; 2 – Paralisada; 3 – Extinta (ano do Censo); e 4 – Extinta em anos anteriores. Foram consideradas neste estudo apenas as escolas em atividade (categoria 1).

<sup>3</sup> Segundo o Censo da Educação Básica, o AEE “é um serviço da educação especial que organiza atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma complementar ou suplementar à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, com o objetivo de garantir condições de acesso, participação e aprendizagem.” (Brasil. Inep, 2017, p. 39). Já a AC consiste em “atividade de livre escolha que complementa a escolarização e o currículo obrigatório. É oferecida em horário distinto ao da escolarização.” (Brasil. Inep, 2017, p. 39). Para ambos os casos, é possível que a escola ofereça exclusivamente AEE e/ou AC. Em 2019, por exemplo, existia uma escola com dedicação exclusiva ao AEE em território quilombola; e três escolas onde se oferecia apenas AC, sendo uma entre os quilombolas e duas entre os indígenas. Novamente, para efeito de comparação, nas escolas rurais como um todo, havia 28 escolas exclusivas de AC e 15 escolas ofertando apenas AEE.

**TABELA 1**  
**ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA (POR CATEGORIA) E ESCOLAS RURAIS**  
**- BRASIL - 2007/2019**

Ano	Escola Rural Não ELD	ELD	Assentamento	Indígena	Quilombo
2007	79.820	8.745	5.032	2.460	1.253
2008	77.821	9.012	4.759	2.567	1.686
2009	75.107	8.210	3.959	2.549	1.702
2010	71.187	8.474	3.796	2.765	1.913
2011	67.125	9.387	4.576	2.819	1.992
2012	65.111	9.116	4.421	2.833	1.862
2013	61.764	9.158	4.065	2.992	2.101
2014	58.092	9.526	4.256	2.989	2.281
2015	55.046	9.721	4.498	3.019	2.204
2016	53.409	9.707	4.440	3.057	2.210
2017	50.888	9.882	4.414	3.177	2.291
2018	47.842	9.822	4.328	3.213	2.281
2019	45.173	10.478	4.549	3.373	2.556

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007/2019).

Entre 2007 e 2019, a variação do número de escolas com localização diferenciada indica que as escolas indígenas e quilombolas seguem uma tendência de crescimento e as escolas rurais o sentido inverso. Em 2007, havia 79.820 escolas rurais e 12 anos depois o número diminuiu para 45.173, uma queda de 43,4% no período. Nas ELD, no mesmo período, houve um crescimento de 19,7% no número total, passando de 8.745 escolas em 2007 para 10.478 em 2019, apesar de as escolas localizadas em terras de assentamento da reforma agrária terem sofrido uma queda de 9,6% no quantitativo de estabelecimentos. Em 2010, as escolas de assentamento chegaram ao seu menor número (3.796 estabelecimentos) e, no ano seguinte, alcançaram o maior (4.576). Desde então, o número de escolas tem oscilado e em 2019 existiam 4.549 escolas de assentamento. Esses números seguem a tendência encontrada entre as escolas rurais do País.

Entre as escolas em terras quilombolas, observa-se a ampliação constante no número de estabelecimentos ao longo dos anos. Em 2013, ocorre um crescimento significativo em relação ao ano anterior e, em 2019, contabiliza-se o maior número de escolas, com 2.556 estabelecimentos localizados em terras quilombolas, o que era mais que o dobro do que existia em 2007.

Nas terras indígenas também há um crescimento constante no número de estabelecimentos, ao longo do período, com a maior alta a partir de 2013. Em 2007, eram 2.567 escolas e em 2019 existiam 3.373 escolas localizadas em terras indígenas.

Entre os três grupos, as escolas quilombolas foram as que tiveram o maior crescimento percentual no período, apesar de ser o menor grupo em total de escolas. As escolas quilombolas cresceram 104% no período de 2007 e 2019, o que representou

1.303 novas escolas, seguidas das escolas indígenas, que cresceram 37% no mesmo período, com 913 novas escolas; enquanto as escolas de assentamento perderam 483 no mesmo período, uma queda de 9,6%.

As escolas com localização diferenciada estão concentradas nas regiões Norte e Nordeste do País (Tabela 2). Os estados do Maranhão (2.299), do Pará (1.780), do Amazonas (1.179) e da Bahia (953) concentravam cerca de 60% das 10.478 ELD, em 2019. Nesses estados houve maior crescimento do número de escolas entre 2007 e 2019, registrando cerca de 80% (1.429 em 1.733) das novas escolas que surgiram no período.

**TABELA 2**  
**ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E ESCOLAS RURAIS, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2007/2019**

UF	Escola rural		ELD		Assentamento		Indígena		Quilombo	
	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019
Maranhão	8.216	5.443	1.873	2.299	1.210	1.161	240	340	423	798
Pará	8.022	5.195	1.280	1.780	958	1.239	141	246	181	295
Amazonas	3.113	2.420	912	1.179	93	104	819	1.068	0	7
Bahia	13.327	7.235	717	953	418	304	53	59	246	590
Roraima	159	111	352	454	104	47	248	407	0	0
Pernambuco	5.665	2.910	273	370	108	126	119	150	46	94
Mato Grosso	597	408	499	365	311	163	186	192	2	10
Acre	978	761	360	364	217	138	143	226	0	0
Minas Gerais	5.761	2.997	146	287	55	69	10	19	81	199
Tocantins	765	286	260	243	155	115	87	96	18	32
Ceará	5.861	2.414	303	241	256	155	36	48	11	38
Rio Grande do Sul	3.247	1.734	155	217	73	63	52	92	30	62
Amapá	325	282	143	178	75	79	56	62	12	37
Paraíba	3.746	1.761	143	178	96	109	29	37	18	32
Piauí	4.752	1.890	215	173	192	105	0	1	23	67
Rio Grande do Norte	1.958	1.136	147	144	130	114	0	9	17	21
Alagoas	2.016	1.156	71	140	41	65	14	22	16	53
Rondônia	830	282	206	139	132	29	72	106	2	4
Paraná	1.713	1.137	125	128	79	87	29	38	17	3
Mato Grosso do Sul	80	118	105	125	51	60	48	59	6	6
Goiás	689	402	99	125	64	48	3	4	32	73
São Paulo	1.592	1.128	93	122	35	53	32	45	26	24
Espírito Santo	1.687	946	73	81	51	48	7	6	15	27
Sergipe	1.361	834	70	69	54	29	0	1	16	39
Santa Catarina	1.872	1.031	94	68	55	28	33	37	6	3
Rio de Janeiro	1.399	1.071	29	56	17	11	3	3	9	42
Distrito Federal	89	85	2	0	2	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007/2019).

Das 4.459 escolas em área de assentamento existentes em 2019, mais da metade se encontrava em dois estados, Pará (1.239) e Maranhão (1.161). Nos estados de Alagoas, São Paulo, Pará, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Paraíba, Amazonas, Paraná e Amapá houve crescimento do número de escolas no período, enquanto nos demais ocorreu redução. Os estados do Mato Grosso, da Bahia, de Rondônia e do Ceará reduziram mais de 100 escolas em cada, o que significou, em termos percentuais, uma diminuição de 78% do número de escolas de assentamentos no estado de Rondônia e de 48% escolas a menos em Mato Grosso.

Em terras indígenas, a maioria das escolas estão localizadas nos estados do Amazonas (1.068), de Roraima (407) e do Maranhão (340). Entre 2007 e 2019, foi observado crescimento de 37% no número destas, o que representou 913 novos estabelecimentos de ensino. Nos estados do Amazonas, de Roraima, do Pará e do Maranhão foram criadas 613 escolas em terras indígenas, ou seja, 67% das novas escolas. Apenas no estado do Espírito Santo houve redução no número de escolas localizadas em terras indígenas.

Em terras de quilombos, houve um acréscimo de 1.303 novas escolas no período estudado. As escolas em áreas remanescentes de quilombo se concentram nos estados do Maranhão (798) e da Bahia (590), que são também onde houve maior crescimento: respectivamente, 375 e 344 novas escolas no período analisado.

No Brasil, 92,5% das escolas localizadas em assentamentos e 93,1% das escolas em terras de quilombo pertencem a redes municipais de ensino, seguindo a tendência encontrada nas escolas rurais, em que 90,8% das escolas são municipais (Tabela 3). Por outro lado, em terras indígenas, 54,3% das escolas pertencem às redes municipais e 45,4% às redes estaduais.

No Maranhão, estado com maior número de ELD, predominam as redes municipais de ensino, que são responsáveis por: 96,8% das 1.161 escolas localizadas em áreas de assentamento; 96,9% das 798 escolas em áreas remanescentes de quilombos; e 80,3% das 340 escolas em terras indígenas.

**TABELA 3**  
**PERCENTUAL DE ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA**  
**E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2019**

(continua)

Brasil/UF	ELD				Assentamento				Indígena				Quilombo			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>Brasil</b>	<b>0,0</b>	<b>19,0</b>	<b>80,4</b>	<b>0,6</b>	<b>0,1</b>	<b>6,7</b>	<b>92,5</b>	<b>0,8</b>	<b>0,0</b>	<b>45,4</b>	<b>54,3</b>	<b>0,2</b>	<b>0,0</b>	<b>6,1</b>	<b>93,1</b>	<b>0,8</b>
Rondônia	0,0	77,0	23,0	0,0	0,0	3,4	96,6	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
Acre	0,0	45,3	54,7	0,0	0,0	15,2	84,8	0,0	0,0	63,7	36,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Amazonas	0,0	4,6	95,4	0,0	0,0	1,0	99,0	0,0	0,0	5,0	95,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
Roraima	0,2	57,7	41,9	0,2	2,1	17,0	80,9	0,0	0,0	62,4	37,3	0,2	0,0	0,0	0,0	0,0

**TABELA 3**  
**PERCENTUAL DE ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA  
E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2019**

(conclusão)

Brasil/UF	ELD				Assentamento				Indígena				Quilombo			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Pará	0,1	1,2	98,4	0,3	0,1	0,0	99,4	0,5	0,0	7,7	92,3	0,0	0,0	0,7	99,3	0,0
Amapá	0,0	59,0	39,9	1,1	0,0	31,6	65,8	2,5	0,0	87,1	12,9	0,0	0,0	70,3	29,7	0,0
Tocantins	0,0	43,2	56,8	0,0	0,0	6,1	93,9	0,0	0,0	96,9	3,1	0,0	0,0	15,6	84,4	0,0
Maranhão	0,0	13,6	85,4	1,0	0,0	1,7	96,8	1,5	0,0	80,3	19,7	0,0	0,0	2,4	96,9	0,8
Piauí	0,0	6,4	93,6	0,0	0,0	9,5	90,5	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	1,5	98,5	0,0
Ceará	0,0	20,3	78,0	1,7	0,0	5,8	93,5	0,6	0,0	81,3	18,8	0,0	0,0	2,6	89,5	7,9
Rio Grande do Norte	0,0	1,4	97,2	1,4	0,0	1,8	97,4	0,9	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	95,2	4,8
Paraíba	0,0	9,6	89,3	1,1	0,0	4,6	95,4	0,0	0,0	29,7	64,9	5,4	0,0	3,1	96,9	0,0
Pernambuco	0,0	40,5	58,4	1,1	0,0	1,6	96,8	1,6	0,0	97,3	2,7	0,0	0,0	2,1	95,7	2,1
Alagoas	0,0	12,9	87,1	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	77,3	22,7	0,0	0,0	1,9	98,1	0,0
Sergipe	0,0	14,5	85,5	0,0	0,0	13,8	86,2	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	12,8	87,2	0,0
Bahia	0,0	6,2	93,5	0,3	0,0	2,3	97,4	0,3	0,0	33,9	66,1	0,0	0,0	5,4	94,2	0,3
Minas Gerais	0,0	20,9	78,0	1,0	0,0	17,4	79,7	2,9	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	14,6	84,9	0,5
Espírito Santo	0,0	32,1	67,9	0,0	0,0	52,1	47,9	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	3,7	96,3	0,0
Rio de Janeiro	1,8	3,6	87,5	7,1	0,0	0,0	90,9	9,1	0,0	33,3	33,3	33,3	2,4	2,4	90,5	4,8
São Paulo	0,0	50,0	49,2	0,8	0,0	32,1	67,9	0,0	0,0	88,9	8,9	2,2	0,0	16,7	83,3	0,0
Paraná	0,0	52,3	47,7	0,0	0,0	32,2	67,8	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7	0,0
Santa Catarina	1,5	50,0	48,5	0,0	3,6	14,3	82,1	0,0	0,0	81,1	18,9	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0
Rio Grande do Sul	0,0	55,8	43,8	0,5	0,0	49,2	50,8	0,0	0,0	93,5	6,5	0,0	0,0	6,5	91,9	1,6
Mato Grosso do Sul	0,0	20,8	76,8	2,4	0,0	15,0	81,7	3,3	0,0	25,4	72,9	1,7	0,0	33,3	66,7	0,0
Mato Grosso	0,0	35,3	64,4	0,3	0,0	32,5	67,5	0,0	0,0	37,0	62,5	0,5	0,0	50,0	50,0	0,0
Goiás	0,0	15,2	83,2	1,6	0,0	6,3	93,8	0,0	0,0	75,0	25,0	0,0	0,0	17,8	79,5	2,7
Distrito Federal	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

O segundo estado com o maior número de ELD é o Pará, com 1.780 escolas, das quais 1.239 estão em áreas de assentamento, 295 em remanescentes de quilombos e 246 em terras indígenas, em 2019. Mais de 99% das escolas em assentamentos e quilombolas, assim como 92,3% das localizadas em terras indígenas, são vinculadas às redes municipais de ensino.

O terceiro estado com o maior número de ELD é o Amazonas, com 1.179 escolas, das quais 1.068 estão em terras indígenas, 104 escolas localizadas em assentamento e apenas 7 escolas localizadas em terras de quilombo. Predominam nas três categorias mencionadas as escolas municipais: 95%, 99% e 100%, respectivamente.

Na Bahia, existem 953 ELD, das quais 590 escolas estão localizadas em quilombos, 304 em assentamentos e 59 em terras indígenas. Nos remanescentes de quilombos e em áreas de assentamento, predominam as escolas municipais, que correspondem a 94,2% e 97,4%, respectivamente. Em terras indígenas, apesar de ser também maioria, esse percentual cai para 66,1% e a participação das escolas estaduais sobe para 33,9%.

Em geral, as redes estaduais são mais frequentes nas escolas em terras indígenas, embora nos estados do Amazonas e do Pará apenas 5,0% e 7,7% dos estabelecimentos estejam vinculados à rede estadual. Em Roraima, segunda maior quantidade de escolas em terras indígenas (407), 62,4% dessas são estaduais; no estado do Maranhão, 80%; e no Acre, 63,7%. Mas há estados em que todas as escolas localizadas em terras indígenas pertencem às redes estaduais, como Rondônia, Paraná e Minas Gerais; e, ainda, estados como Tocantins (96,9%), Pernambuco (97,3%) e Rio Grande do Sul (93,5%), onde as redes estaduais detêm ampla maioria das ELD em terras indígenas.

Essa especificidade das escolas em terras indígenas pode ser explicada pela Resolução CNE nº 3/1999, que trata das diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e que, em seu art. 9º, estabelece a competência, em primeiro lugar, dos estados na execução da educação escolar indígena, que pode, contudo, ser realizada diretamente ou por meio de colaboração com municípios (Brasil. MEC. CNE, 1999).

## 4 AS MATRÍCULAS NAS ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA

Apresentado o quantitativo e a distribuição das ELD, apresenta-se nesta seção como se distribuem as matrículas, de modo a conhecer as mudanças verificadas no decorrer da série histórica tratada, bem como a situação atual. Além de apresentar o número das matrículas<sup>4</sup> em nível nacional e pelas unidades da Federação. Esta seção também registra como as matrículas se distribuem pelas etapas de ensino.

A primeira observação a ser feita se refere ao quantitativo total de matrículas. No ano de 2007, existiam 775.326 matrículas em ELD. Em 2011, o número se elevou em relação aos anos anteriores – tendência que seguiu até em 2019, quando o total de matrículas alcançava 937.486 (Gráfico 1). Assim, em 2019, existiam 162.110

<sup>4</sup> Entre 2007 e 2019 não foram consideradas as matrículas em turmas cujo tipo de atendimento fosse em atividade complementar e de atendimento educacional especializado. Desse modo, entre 2007 e 2018, na variável “Tipo de Atendimento” (TP\_TIPO\_TURMA) foram desconsideradas as de código 4 ou 5. Já em 2019 foram mantidas as matrículas apenas para as quais o valor na variável “Tipo de Atendimento” (TP\_TIPO\_ATENDIMENTO\_TURMA) fosse igual a 1 ou 2. Esses ajustes são os mesmos adotados pelas Sinopses da Educação Básica.

matrículas a mais do que em 2007, apontando para um crescimento de 20,91%, o que contrasta com a tendência de queda das matrículas da educação básica de um modo geral e, principalmente, das matrículas em escolas localizadas nas áreas rurais, espaço da maior parte das ELD e de residência da maioria dos estudantes.

Para efeitos de comparação, registre-se que, em 2007, o número total de matrículas na educação básica em escolas localizadas no campo era de 6.997.319; já em 2019, o quantitativo era de 5.328.818, diferença que representava uma redução de 1.668.501 matrículas, ou de 31,3%.

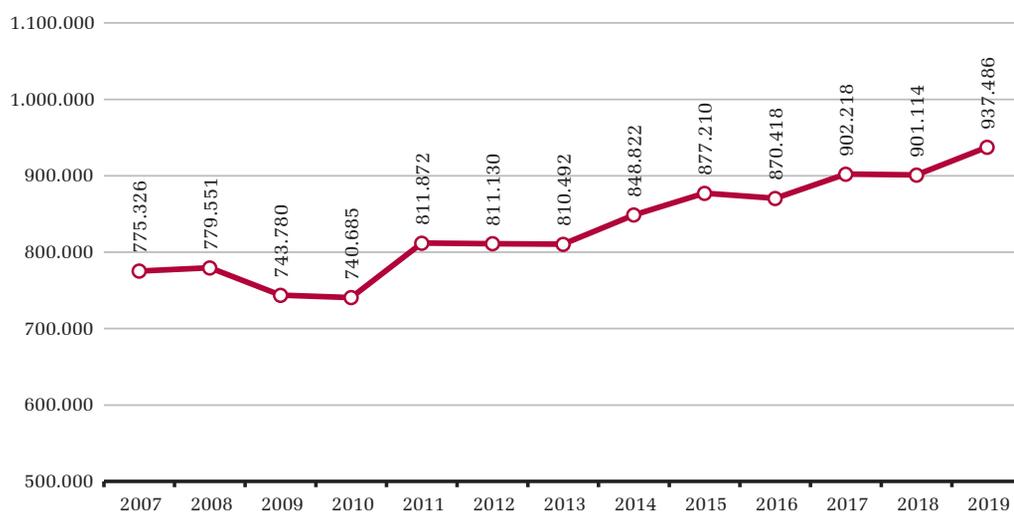


GRÁFICO 1

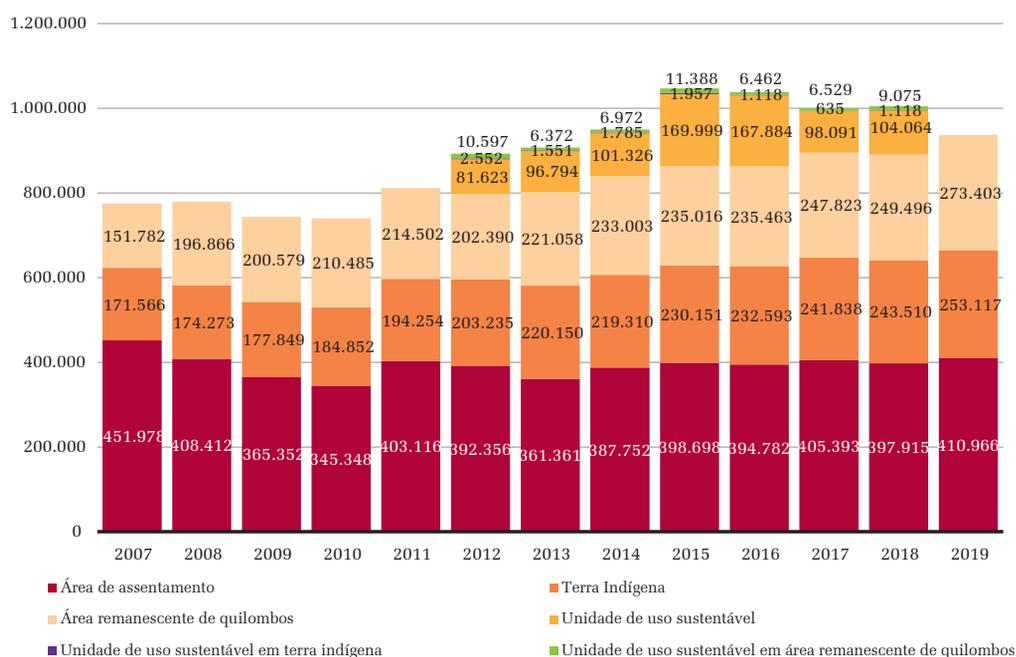
**NÚMERO DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA  
– BRASIL – 2007-2019**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007-2019).

A caracterização geral, por sua vez, precisa ser complementada pela análise da distribuição do número de matrículas em cada categoria de ELD. Inicialmente, é importante apontar, como dito anteriormente, que, ao longo dos anos aqui tratados, alguns territórios foram incluídos e posteriormente excluídos entre os itens da coleta do Censo da Educação Básica no campo “localização diferenciada da escola” (Quadro 1)<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> A categoria é apresentada apenas para fins de registro. Como ressaltado anteriormente, optou-se por não agregar a categoria em uma das demais, como foi feito com as “Unidades de uso sustentável em terra indígena” e em “Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos”, que formam agregadas às categorias “Terra Indígena” e “área remanescentes de quilombos”, respectivamente. De acordo com a documentação, a “Unidade de uso sustentável” constitui um “Espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes. Está legalmente instituído pelo poder público, com objetivos de conservação e limites definidos, em regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção, a fim de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela de seus recursos Naturais. De acordo com a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, constituem o grupo das unidades de uso sustentável as seguintes categorias: I) Área de proteção ambiental. II) Área de relevante interesse ecológico. III) Floresta nacional. IV) Reserva extrativista. V) Reserva de fauna. VI) Reserva de desenvolvimento sustentável. VII) Reserva particular do patrimônio natural.” (Brasil. Inep, 2017, p. 17).

Em 2019, a localização diferenciada incluía apenas três categorias: área de assentamento, terra indígena e remanescente de quilombos. A maior parte das matrículas ocorria em áreas de assentamento, que registravam 410.966 matrículas em 2019, tendo variado negativamente em relação a 2007, quando o total de matrículas era de 451.978, uma redução de 10,0% (Gráfico 2). Já em relação às terras indígenas e remanescentes quilombos o número de matrículas era menor. Todavia, nesses territórios foi registrado um crescimento bem mais acentuado no período. Nas escolas em terras indígenas, as matrículas somavam, em 2007, 171.566 e se ampliaram 81.551, atingindo 253.117, em 2019, um crescimento de 47,5%. No caso das matrículas em ELD remanescentes de quilombos, o crescimento foi ainda mais acentuado. Em 2007, elas compunham 151.782 matrículas e, em 2019, somavam 273.403, um crescimento de 121.621 matrículas, ou de 80,1% (Gráfico 2). Nos anos de 2015 e 2016, observa-se o pico de matrículas da série<sup>6</sup>.



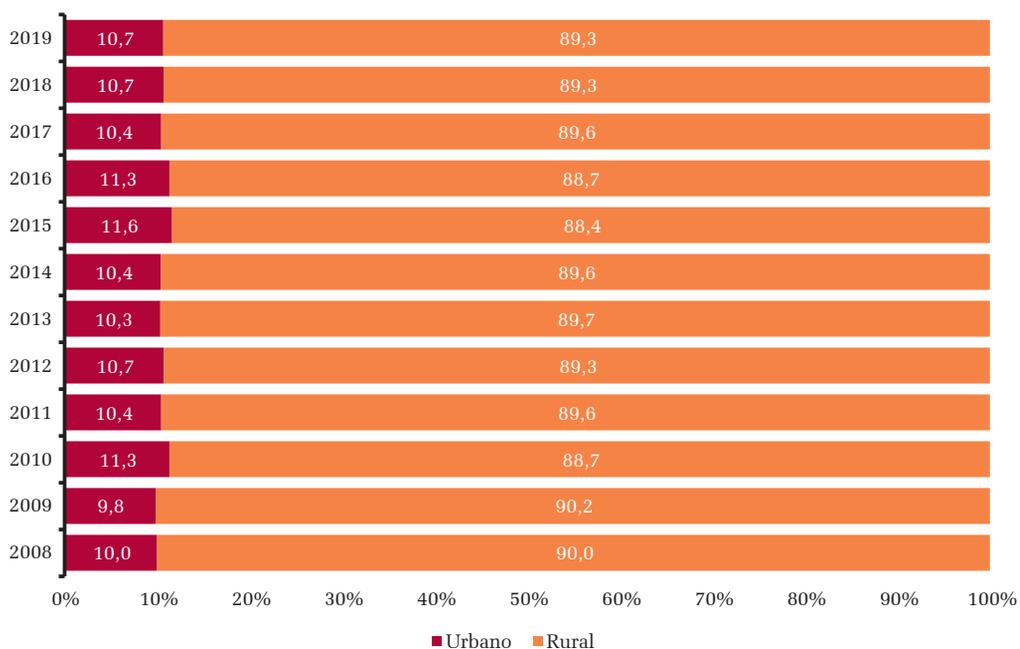
**GRÁFICO 2**

**NÚMERO DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA - BRASIL - 2007-2019**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007-2019).

Em relação ao local de residência, constata-se que a maioria era de estudantes que viviam na área rural: 89,3% em 2019 (Gráfico 3). Todavia, o percentual de matrículas em ELD de residentes nas áreas urbanas era considerável, sempre ao redor de 10%.

<sup>6</sup> Como aqui estão sendo considerados todos os tipos/etapas, é possível que esteja expressando a existência de programas específicos que podem ter deixado de existir.



**GRÁFICO 3**

**PERCENTUAL DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA,  
POR LOCAL DE RESIDÊNCIA - BRASIL - 2007-2019**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007-2019).

É preciso analisar também como as matrículas se distribuem pelos estados, dado que a localização territorial dos grupos reflete processos históricos de ocupação, diferenças socioculturais e de reconhecimento de direitos sobre a terra. Pode-se visualizar, por exemplo, que, em 2019, o estado do Pará possuía o maior número de matrículas em área de assentamento, e o Maranhão apresentava o segundo maior quantitativo. A Bahia possuía o maior número de matrículas em remanescentes de quilombos, seguida pelo Maranhão. Já o Amazonas apresentava o maior quantitativo de matrículas em terras indígenas, seguido por Roraima e Mato Grosso do Sul (Tabela 4).

O Maranhão, o Pará, a Bahia e o Amazonas apresentavam o maior número de matrículas em ELD em 2019, o que é coerente com o número de escolas, como visto. Comparando com a situação verificada em 2007, nota-se que Pará, Maranhão e Amazonas foram os estados que mais ampliaram o número de matrículas em ELD. Em alguns ocorreu uma redução no quantitativo total: Rondônia, Acre e Bahia (Tabela 4).

**TABELA 4**  
**MATRÍCULAS EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA**  
**E UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2007/2019**

UF	Assentamento		Indígena		Quilombo		Total		Diferença (2007/2019)
	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019	
Rondônia	11.084	4.798	3.988	3.681	39	70	15.111	8.549	-6.562
Acre	14.473	9.252	5.383	8.640	0	0	19.856	17.892	-1.964
Amazonas	8.552	10.906	52.489	68.834	0	575	61.041	80.315	19.274
Roraima	4.444	3.319	12.884	23.481	0	0	17.328	26.800	9.472
Pará	68.235	103.923	10.603	16.086	16.138	26.090	94.976	146.099	51.123
Amapá	4.116	4.779	3.136	5.028	1.078	4.082	8.330	13.889	5.559
Tocantins	11.200	9.970	4.495	6.438	880	2.609	16.575	19.017	2.442
Maranhão	109.877	94.195	10.501	16.289	34.229	62.003	154.607	172.487	17.880
Piauí	16.348	10.978	0	24	1.160	6.598	17.508	17.600	92
Ceará	24.026	17.496	4.701	8.655	2.724	4.519	31.451	30.670	-781
Rio Grande do Norte	11.793	10.308	0	916	1.093	2.354	12.886	13.578	692
Paraíba	7.366	8.668	4.186	6.104	1.990	4.250	13.542	19.022	5.480
Pernambuco	10.922	10.678	8.527	14.371	8.695	10.975	28.144	36.024	7.880
Alagoas	5.477	8.216	1.829	4.177	3.545	9.152	10.851	21.545	10.694
Sergipe	5.361	3.620	0	74	2.915	6.054	8.276	9.748	1.472
Bahia	53.962	22.721	5.685	9.705	57.437	81.722	117.084	114.148	-2.936
Minas Gerais	5.676	7.354	3.143	4.345	6.845	14.787	15.664	26.486	10.822
Espírito Santo	2.156	2.241	742	765	558	1.985	3.456	4.991	1.535
Rio de Janeiro	1.962	766	210	245	2.570	9.619	4.742	10.630	5.888
São Paulo	3.478	5.508	1.128	2.161	1.409	1.217	6.015	8.886	2.871
Paraná	9.387	8.006	2.560	4.926	2.228	289	14.175	13.221	-954
Santa Catarina	3.725	2.158	2.406	3.169	73	27	6.204	5.354	-850
Rio Grande do Sul	5.758	5.242	5.420	6.369	3.230	8.379	14.408	19.990	5.582
Mato Grosso do Sul	15.231	14.177	13.605	20.033	1.228	751	30.064	34.961	4.897
Mato Grosso	30.893	26.820	13.537	18.466	285	3.676	44.715	48.962	4.247
Goiás	6.249	4.867	408	135	1.433	11.620	8.090	16.622	8.532
Distrito Federal	227	0	0	0	0	0	227	0	-227
<b>Total</b>	<b>451.978</b>	<b>410.966</b>	<b>171.566</b>	<b>253.117</b>	<b>151.782</b>	<b>273.403</b>	<b>775.326</b>	<b>937.486</b>	<b>162.160</b>

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007/2019).

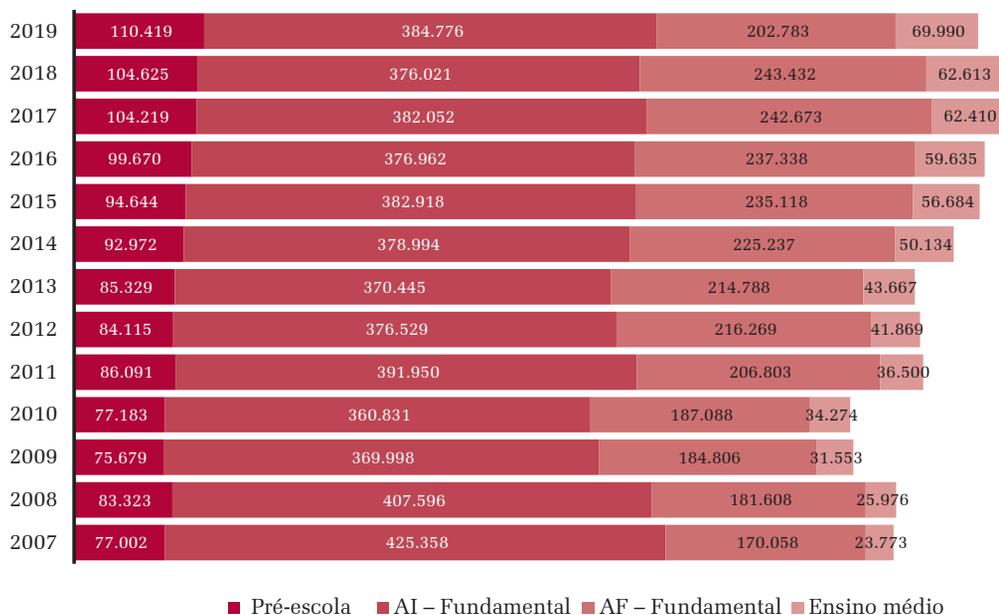
Os valores totais agregam etapas distintas da educação básica. Por isso, é relevante descrever o número de matrículas por etapas e modalidades de escolarização. Inicialmente, é feita a análise com base na distribuição das matrículas pelas etapas de escolarização obrigatória, que engloba da pré-escola ao ensino médio, isto é, a educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

Considerando a necessária integração entre os espaços pedagógicos, a cultura e o território, bem como um fluxo escolar ideal, as matrículas ocorreriam ao longo de

toda a educação básica obrigatória em espaços de localização diferenciada e em número relativamente próximos, dado que os indivíduos não evadiriam ou seriam deslocados.

Na série considerada, observa-se uma ampliação do número de matrículas na pré-escola, que se tornou obrigatória em 2009, a partir da Emenda Constitucional nº 59. No caso da pré-escola, eram 77.002 matrículas, em 2007, e atingiram 110.419, em 2019. A maior parte das matrículas em ELD se concentrava nos AI do ensino fundamental. Ao se considerar as matrículas referentes aos anos finais (AF), constata-se uma redução em todos os anos frente ao número registrado nos AI. Em 2019, por exemplo, existiam 384.776 matrículas nos AI do ensino fundamental, já nos AF eram 202.783, diferença de 181.993 matrículas (Gráfico 4).

O ensino médio, no período, passou por uma ampliação do número de matrículas nas áreas de ELD. Novamente, em uma situação ideal, sem evasão ou distorção, o quantitativo de matrículas no ensino médio seria próximo ao verificado nos AF do fundamental, visto que os sujeitos prosseguiriam estudando em escolas de ensino médio com localização diferenciada. A diferença no número de matrículas entre os AF e o ensino médio sugere que tal processo não ocorre (Gráfico 4).



**GRÁFICO 4**

**MATRÍCULAS EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO - BRASIL - 2007-2019**

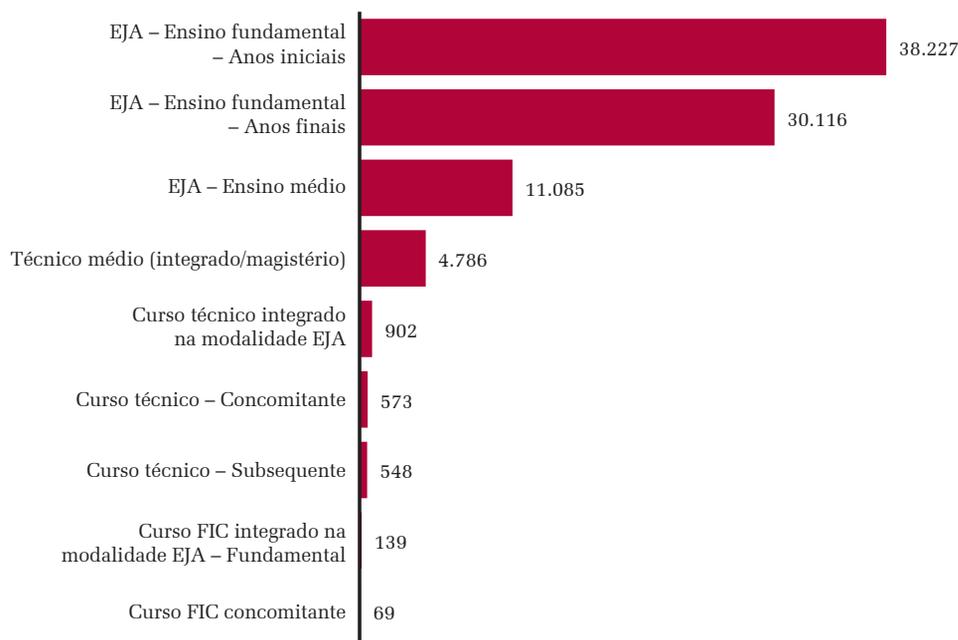
Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007-2019).

Nota: A categoria "ensino médio" agrega o ensino médio (propedêutico), curso técnico integrado ao ensino médio e normal/magistério.

Essas diferenças podem resultar de diversos processos, tal como a inexistência de todas as etapas da educação obrigatória no próprio território, o deslocamento de

estudantes para outras escolas, migração, entre outros fenômenos que precisam ser considerados em investigações mais detalhadas acerca das transições que podem ocorrer. Um acompanhamento longitudinal dos dados permitiria entender com mais acuidade as trajetórias dos estudantes ELD, o que escapa aos objetivos deste trabalho.

De modo complementar e em diálogo com o próprio PNE, que estabelece a necessidade de que o direito à educação profissional e de jovens e adultos seja garantido a todos, os dados do Gráfico 5 permitem observar que, nessas modalidades, o número de matrículas em ELD era reduzido, sendo a educação de jovens e adultos (EJA) a que apresentava o maior quantitativo, sobretudo nos AI do ensino fundamental. De modo complementar, é possível também observar que o acesso à EJA integrada à educação profissional era pequeno, bem como à educação profissional de modo geral, mesmo considerando a agregação de todas as categoriais ELD.

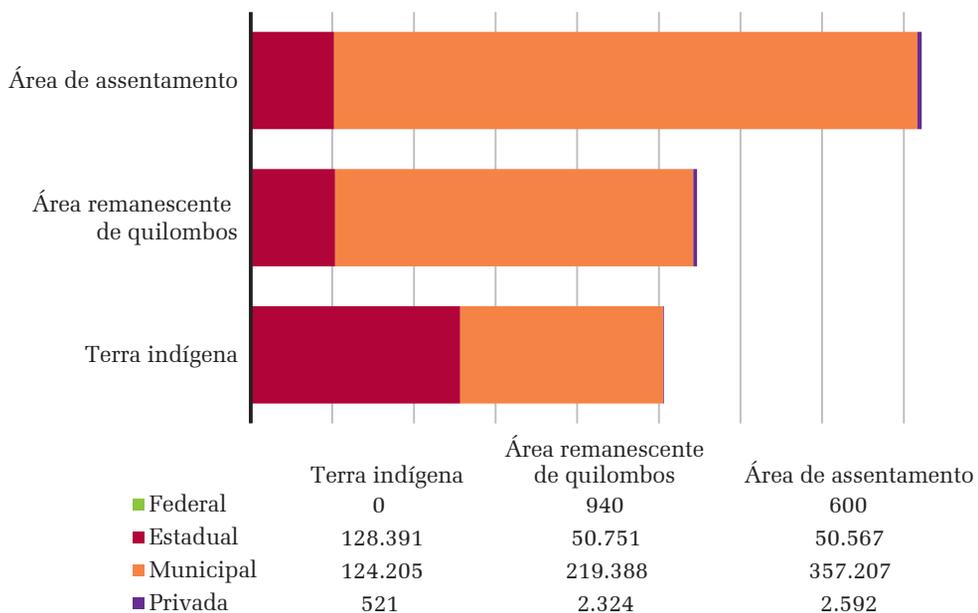


**GRÁFICO 5**

**MATRÍCULAS DE EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ELD, POR ETAPA E MODALIDADE  
- BRASIL - 2019**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

No que se refere à distribuição por dependência administrativa, em 2019, cumpre notar que, no caso das áreas remanescentes de quilombos e nas áreas de assentamento, a maior parte das matrículas ocorria na rede municipal. No caso das terras indígenas, existia um equilíbrio entre a rede municipal e a estadual, sendo esta reponsável por parte mais significativa das matrículas (Gráfico 6). Nota-se ainda a existência, em número reduzido, de matrículas em instituições federais e privadas.



**GRÁFICO 6**

**MATRÍCULAS EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E CATEGORIA – BRASIL – 2019**

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

Até aqui, foram considerados os quantitativos de escolas e a distribuição das matrículas em ELD no período de 2007 a 2019. Na sequência, são conduzidas análises descritivas sobre a estrutura escolar disponível. Nos tópicos posteriores, serão apresentadas informações sobre o acesso a materiais pedagógicos adequados, caracterização dos docentes que atuam em ELD e a gestão das instituições.

## 5 A INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA

Cabe agora analisar quais são as condições em que ocorre a oferta, especificamente sobre a infraestrutura das escolas com localização diferenciada, em suas diferentes categorias e etapas. Para isso, os estabelecimentos foram considerados em relação a quatro “equipamentos”: a existência de biblioteca, de laboratório de Ciências, de Informática e a disponibilidade de internet na escola.

De uma maneira geral, as escolas em áreas remanescentes de quilombos, que cresceram durante o período, são as que apresentam percentuais de equipamentos de infraestrutura mais próximos dos resultados encontrados nas escolas rurais, tomadas aqui como comparação. Por outro lado, as escolas localizadas em terras indígenas são

as que apresentam os menores percentuais em relação à existência de bibliotecas, laboratório e internet em suas escolas (Tabela 5).

**TABELA 5**  
**PERCENTUAL DE ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA E ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS – BRASIL – 2007/2019**

Categoria de escola / Etapa de ensino	Bibliotecas		Laboratório de Ciências		Laboratório de Informática		Internet	
	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019
Escola rural	10,4	16,3	0,9	2,0	3,1	17,1	2,6	44,5
ELD	9,6	12,0	0,5	1,1	3,2	11,2	2,1	30,3
ELD em área de assentamento	10,3	12,9	0,6	1,7	3,2	13,3	1,1	34,2
ELD em terra indígena	7,3	9,2	0,2	0,4	2,5	6,8	1,5	19,3
ELD em remanescente de quilombo	11,3	14,0	0,6	0,9	4,5	13,4	7,6	37,9
Anos iniciais – Assentamento	9,6	11,7	0,4	1,0	2,7	12,4	0,8	33,0
Anos iniciais – Indígena	7,0	9,2	0,1	0,4	2,3	6,5	1,4	18,4
Anos iniciais – Quilombo	10,4	12,6	0,3	0,5	4,2	12,8	7,4	36,6
Anos finais – Assentamento	22,7	21,6	1,6	2,3	8,4	19,9	2,2	49,6
Anos finais – Indígena	17,0	14,7	0,3	0,7	9,1	11,0	5,0	26,2
Anos finais – Quilombo	29,1	28,6	2,2	1,9	10,5	24,6	10,2	54,5
Ensino médio – Assentamento	47,1	52,4	11,9	18,6	35,6	52,4	16,8	79,0
Ensino médio – Indígena	35,6	31,4	1,0	2,6	22,3	23,9	12,6	51,5
Ensino médio – Quilombo	57,1	59,8	20,0	5,6	73,3	48,6	46,7	78,5

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007/2019).

Na análise sobre a existência de bibliotecas, todas as desagregações realizadas indicaram crescimento entre o período de 2009 e 2019. Em 2019, 16,3% das escolas no campo possuíam biblioteca, enquanto, entre as ELD, incluindo as localizadas em áreas urbanas, esse percentual foi de 12,0%.

As escolas localizadas em área de remanescente de quilombos foram as que apresentaram percentuais mais altos, com 14,0% possuindo biblioteca. Por etapas de ensino, nas escolas em remanescentes de quilombo de ensino médio, 59,8% possuíam biblioteca, nos anos finais o percentual era, em 2019, de 28,6% e de 12,6% nos anos iniciais.

Nas escolas localizadas em áreas de assentamento da reforma agrária, 12,9% possuíam bibliotecas, sendo que, entre as que oferecem o ensino médio, 52,4% delas

informaram possuir tal equipamento. Nos anos iniciais e finais, o percentual de bibliotecas das escolas em áreas de assentamento era de 11,7% e 21,6%, respectivamente.

Já entre as escolas em território indígena, apenas 9,2% delas possuíam biblioteca e entre as que oferecem o ensino médio, o percentual sobe para 31,4%, 4,2 pontos percentuais (p.p.) menor em relação a 2009. Nos anos finais, enquanto os outros grupos alcançam percentuais de bibliotecas superiores a 20%, nas escolas em terras indígenas esse percentual era de 14,7%. Do mesmo modo, nos anos iniciais das escolas em terras indígenas, o percentual de bibliotecas é o menor entre os três grupos.

Entre as ELD, as bibliotecas estão presentes de maneira mais significativa nas instituições que ofertam o ensino médio e, dentro dos três grupos, as escolas em áreas remanescentes de quilombos, que obtiveram um crescimento expressivo no período analisado, são também as que apresentaram maiores percentuais desse equipamento; enquanto as escolas em terras indígenas que ofertam o ensino médio tiveram uma redução percentual de bibliotecas durante o período estudado.

Nesse caso, é importante considerar que entre as escolas em áreas remanescentes de quilombos, 8,1% delas se encontravam em área urbana em 2019 e entre essas escolas urbanas, 54,6% informaram possuir biblioteca. Por outro lado, as escolas em terras indígenas são as que apresentam os menores percentuais de existência de bibliotecas.

Os laboratórios de Ciências estão entre os equipamentos mais escassos em todas essas escolas. Entre as escolas rurais, apenas 2% possuem laboratório de Ciências e entre as ELD o percentual é ainda menor, apenas 1,1% dessas escolas (Tabela 5).

Nas escolas de assentamento, as que mais se aproximam dos resultados das escolas rurais, 1,7% delas possui laboratórios de Informática, seguidas das escolas em áreas remanescentes de quilombos, com 0,9%, e das escolas em terras indígenas, com apenas 0,4% delas possuindo laboratórios de Ciências.

É na etapa final do ensino básico que estão registrados os maiores percentuais de laboratórios de Ciências entre os grupos. Em escolas localizadas em áreas de assentamento, por exemplo, 18,8% das que ofertam ensino médio possuem laboratório. Já os menores percentuais foram encontrados, mais uma vez, entre as escolas em terras indígenas, apenas 2,6% das escolas com ensino médio em terras indígenas possuem laboratório de Ciências.

Os laboratórios de Informática aumentaram em escolas rurais e nas ELD durante o período abarcado pela análise. Entre as rurais, 17,1% das escolas possuíam laboratório de Informática em 2019 e esse percentual era de apenas 3,1% em 2007, crescimento de 5,5 vezes em relação ao início da série. Da mesma forma, entre as ELD, atualmente 11,2% delas possuem laboratório de Informática, sendo que em 2007 eram apenas 3,2% das escolas, um crescimento de 3,5 vezes. Além de menor em relação às escolas rurais, sua distribuição é desigual entre os três grupos (Tabela 5).

Nas áreas remanescentes de quilombos e em assentamentos, cerca de 13% das escolas possuíam laboratórios de Ciências, entre os indígenas o percentual caía quase pela metade, apenas 6,8% das escolas em terras indígenas possuíam laboratórios.

O percentual de laboratórios de Informática entre escolas de assentamento que ofertam ensino médio era de 52,4%, 16,8 p.p. a mais em relação ao início da série histórica considerada, o que representou o maior crescimento entre os grupos. Em territórios remanescentes de quilombos, no ensino médio, ao contrário, houve uma redução de 24,7 p.p. em relação ao início da série. Atualmente 48,6% das escolas em áreas remanescentes de quilombos com ensino médio possuem laboratórios, em 2007 eram 73,3%.

Nas terras indígenas houve um crescimento de 2,7 vezes no número de escolas com laboratório. Os laboratórios de Informática estão presentes em 23,9% das escolas de ensino médio, em 11% das escolas dos anos finais e em 2,3% das escolas dos anos iniciais.

Dessa maneira, mais uma vez, as escolas indígenas aparecem com os percentuais mais baixos, enquanto nas áreas remanescentes de quilombos, apesar da queda percentual, 48,6% de suas escolas de ensino médio possuem laboratórios.

A existência de internet na escola foi outro componente utilizado para aferir a infraestrutura das ELD. Atualmente 44,5% das escolas rurais possuem internet, uma diferença de 14,2 p.p. em relação às escolas com localização diferenciada, com apenas 30,3% das escolas com internet (Tabela 5). Além da diferença percentual, o crescimento no período revela que o acesso nas escolas rurais cresceu 17,1 vezes, enquanto que nas ELD cresceu 14,4 vezes.

As escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos são as que apresentam os maiores percentuais de oferta de internet nas escolas, 37,9%, seguidas dos assentamentos, com 34,2%, e das escolas localizadas em terras indígenas, com 19,3% dessas escolas com internet.

A internet está disponível de maneira mais abrangente onde ocorre oferta de ensino médio, presente em 79% das escolas de assentamento e em 78,5% das escolas em terras quilombolas, seguidas pelas escolas de ensino médio em terras indígenas, com 51,5% de acesso das escolas a internet. Nos anos finais, essa diferença se mantém, com escolas localizadas em assentamentos e em áreas de quilombo apresentando percentuais maiores, 49,6% e 54,5%, respectivamente, e as escolas indígenas com percentuais menores, 26,2%.

No período analisado, as escolas localizadas em assentamentos apresentaram o maior crescimento do acesso à internet. Nos anos iniciais, esse crescimento foi de 32,2 p.p. e nos anos finais cresceu 47,4 p.p. em relação a 2007. De maneira geral, as escolas quilombolas apresentam resultados mais próximos das escolas rurais e as localizadas em terras indígenas apresentam os menores percentuais de internet nas escolas, em todas as etapas de ensino, ainda que apresente um crescimento significativo em relação a 2007.

## 6 A ORGANIZAÇÃO E OS MATERIAIS PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA

A gestão das escolas foi dividida considerando o tempo escolar e os arranjos pedagógicos existentes para atender às especificidades das ELD. A pedagogia da alternância<sup>7</sup> é uma das propostas presentes nas resoluções curriculares específicas e também nas DCNGEB. Todavia, quando se observam os resultados apresentados no Censo da Educação Básica, descobre-se que apenas 0,5% das escolas rurais adota a pedagogia da alternância, sendo que nas ELD esse percentual sobe para 0,7%, isto é, 69 escolas (Tabela 6).

**TABELA 6**  
**PERCENTUAL DE ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E ESCOLAS RURAIS COM GRUPOS NÃO-SERIADOS E COM FORMAÇÃO DA ALTERNÂNCIA, POR CATEGORIA DE ESCOLA E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2019**

<b>Categoria de escola/Etapa de ensino</b>	<b>Grupos não-seriados</b>	<b>Formação da alternância</b>
Escola rural	7,1	0,5
ELD	6,7	0,7
Área de assentamento	3,7	0,9
Terra indígena	11,8	0,4
Remanescente de quilombos	5,2	0,5
AI Assentamento	3,2	0,1
AI Indígena	11,8	0,4
AI Quilombo	4,2	0,3
AF Assentamento	4,5	0,9
AF Indígena	12,1	0,6
AF Quilombo	2,8	1,3
EM Assentamento	10,0	3,3
EM Indígena	5,3	2,1
EM Quilombo	0,9	1,9

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

São as escolas localizadas em assentamentos as que mais se utilizam da pedagogia da alternância: 0,9%, o que é um percentual baixo quando se considera a importância conferida a tal referencial nas diretrizes. No ensino médio, o percentual é um pouco maior, 3,3% das escolas com ensino médio adotam; e, nos anos finais do fundamental, 0,9% das escolas trabalham com a pedagogia da alternância.

<sup>7</sup> A pedagogia da alternância é um arranjo pedagógico que busca a interação entre as atividades escolares do estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o ambiente escolar. A pedagogia da alternância parte do princípio de que as experiências relacionadas às práticas sociais dos sujeitos devem estar dialeticamente articuladas às suas experiências escolares (Passos; Melo, 2012).

As escolas em território quilombola aparecem em seguida, com 0,5% delas ofertando o ensino seguindo a pedagogia da alternância, percentual que cresce para 1,9% no ensino médio. Entre as escolas em território indígena, 0,4% trabalha com tal pedagogia, e no ensino médio o percentual é um pouco maior, 2,1% das escolas. Dessa maneira, apesar de constar nos documentos legais, como se vê, a pedagogia da alternância parece não estar difundida entre as escolas do campo.

Outro elemento importante para o atendimento das especificidades das ELD se refere à organização do tempo escolar. Segundo a LDB, as escolas podem se organizar em grupos não-seriados com base na idade ou competência (Brasil, 1996). Os dados do Censo da Educação Básica mostram que, entre as escolas rurais, 7,1% delas promovem o ensino com grupos não-seriados e, entre as ELD, o percentual é de 6,7%. São as escolas em terras indígenas as que apresentam o maior percentual (11,8%) de oferta de ensino em grupos não-seriados, seguidas das escolas em áreas remanescentes de quilombos, com 5,2%, e das escolas de assentamento, com 3,7%. (Tabela 6). Observando por etapa de ensino, as escolas em terras indígenas são as que mais se utilizam dessa forma de organização do tempo escolar. Em 2019, nos anos iniciais do ensino fundamental, 11,8% das escolas em terras indígenas trabalham com grupos não-seriados, nos anos finais, 12,1%, e no ensino médio, 5,3%.

O uso de materiais didáticos e pedagógicos próprios e que devem respeitar a cultura e as tradições das comunidades é uma das recomendações contidas nas diversas diretrizes analisadas neste estudo. Nesse sentido, verificou-se que o uso de material pedagógico para a educação do campo ocorre em 15% das escolas rurais e em 12,5% das ELD. O grupo que mais utiliza materiais pedagógicos do campo é o dos assentamentos (17,4% das escolas), seguido das escolas em áreas remanescentes de quilombos (10,2%) e das escolas em terras indígenas (7,6%), conforme apresentado na Tabela 7.

TABELA 7

**PERCENTUAL DE ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E DE ESCOLAS RURAIS COM MATERIAL PEDAGÓGICO ESPECÍFICO, POR CATEGORIA DE ESCOLA E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2019**

(continua)

<b>Categoria de escola/Etapa de ensino</b>	<b>Material do campo</b>	<b>Material étnico</b>	<b>Material indígena</b>
Escola rural	15,0	4,3	1,1
ELD	12,5	5,6	9,9
Área de assentamento	17,4	3,3	0,8
Terra indígena	7,6	3,4	29,2
Remanescente de quilombos	10,2	12,6	0,7
AI Assentamento	16,5	2,8	0,8
AI Indígena	8,1	3,3	30,5
AI Remanescente de Quilombo	10,5	12,2	0,7
AF Assentamento	17,0	4,2	1,0

TABELA 7

**PERCENTUAL DE ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E DE ESCOLAS RURAIS  
COM MATERIAL PEDAGÓGICO ESPECÍFICO, POR CATEGORIA DE ESCOLA E ETAPA  
DE ENSINO – BRASIL – 2019**

(conclusão)

<b>Categoria de escola/Etapa de ensino</b>	<b>Material do campo</b>	<b>Material étnico</b>	<b>Material indígena</b>
AF Terra Indígena	8,5	4,6	35,0
AF Remanescente de Quilombo	10,1	16,9	1,7
EM Assentamento	42,4	14,8	1,9
EM Terra Indígena	6,2	10,7	40,2
EM Remanescente de Quilombo	16,8	30,8	0,9

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

É também nos assentamentos que identificamos o maior percentual de uso de material pedagógico específico a partir das etapas de ensino. Nos anos iniciais, 16,5% das escolas possuem material específico; nos anos finais, o percentual é de 17% e, no ensino médio, 42,4% das escolas de assentamento possuem material pedagógico do campo.

Entre as escolas localizadas nos quilombos, o maior percentual de utilização de material do campo aparece nas escolas que ofertam ensino médio (16,8%), seguidas daquelas que ofertam anos iniciais (10,5%) e anos finais (10,1%). Entre as escolas em terras indígenas, em todas as etapas, nenhuma possui percentuais de uso de material pedagógico do campo acima de 10%.

Mas quando se observa o uso de material pedagógico indígena, 29,2% das escolas localizadas em terras indígenas possuem tal material. O maior percentual aparece na etapa do ensino médio, com 40,2% das escolas, seguido dos anos finais, com 35%, e dos anos iniciais, com 30,5% das escolas trabalhando com material pedagógico indígena (Tabela 7).

No que se refere ao uso de materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais, os dados revelam que, enquanto nas escolas rurais, apenas 4,3% delas utilizam esse tipo de material pedagógico, entre as ELD isso ocorre em 5,6% e, entre as escolas em terras quilombolas, o percentual é de 12,6%.

No ensino médio, encontram-se os maiores percentuais, 30,8% das escolas em terras quilombolas que utilizam materiais pedagógicos para a educação das relações étnico-raciais, seguidas dos anos finais, com 16,9%, e dos anos iniciais, com 12,2% das escolas utilizando o referido material pedagógico.

Dessa forma, entre as ELD, nos três grupos analisados, as escolas em terras indígenas são as que mais fazem uso de material pedagógico adequado, 29% das escolas indígenas possuem material pedagógico específico, seguidas dos assentamentos, com 17% das escolas trabalhando com material pedagógico do campo e de 12% das escolas em áreas remanescentes de quilombos trabalhando com material pedagógico

específico com seus alunos, considerando ainda que 10% de suas escolas também utilizam material pedagógico do campo.

Na sequência, a análise sobre o perfil dos docentes que atuam nas ELD auxilia a compreender as condições pedagógicas em que ocorre o ensino.

## 7 OS DOCENTES DAS ELD: DISTRIBUIÇÃO, VÍNCULOS E ESCOLARIDADE/FORMAÇÃO

Estão identificados no Censo da Educação Básica diferentes tipos de docentes. Para efeito deste estudo, faremos nesta seção uma análise do perfil dos docentes responsáveis ou regentes de turmas presenciais ou de modalidade a distância (EaD)<sup>8</sup>, com atuação em turmas dedicadas a atividades de escolarização. Não foram considerados nas análises, portanto, alguns profissionais que exercem funções diferentes das de ensino, bem como docentes dedicados apenas a atividades complementares ou de atendimento educacional especializado<sup>9</sup>.

Para uma compreensão das diferenças existentes, será descrita a distribuição desses docentes por distintos contextos de atuação, como: as categorias de ELD – em alguns momentos comparadas com escolas rurais –; as unidades da Federação onde as escolas se situam; as dependências administrativas a que estão vinculadas; os tipos de contratação a que os docentes estão submetidos no exercício de suas funções; as etapas de ensino em que lecionam; e a escolaridade e/ou formação dos docentes para atuação no magistério.

A Tabela 8 apresenta a evolução comparada do quantitativo de docentes nas escolas rurais e nas escolas com localização diferenciada. Pode-se notar que, enquanto as escolas rurais permaneceram com um número de docentes mais ou menos estável entre 2008 e 2014, registrando queda a partir de então, essa evolução no conjunto das ELD foi de crescimento ao longo da série histórica analisada. Entre 2007 e 2019, a queda no número de docentes de escolas rurais foi de -6,5%<sup>10</sup>, enquanto o crescimento no conjunto das ELD foi de 78,0%. Considerando cada uma das categorias de ELD,

<sup>8</sup> O Censo da Educação Básica contém a variável “TP\_TIPO\_DOCENTE”, referente à função que o docente exerce na escola. Nela os docentes são categorizados em: 1 – Docente; 2 – Auxiliar/Assistente Educacional; 3 – Profissional/Monitor de atividade complementar; 4 – Tradutor Intérprete de Libras; 5 – Docente Titular – coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EaD; 6 – Docente Tutor – Auxiliar (de módulo ou disciplina) – EaD; 7 – Guia intérprete; e 8 – Profissional de apoio escolar para alunos com deficiência (Lei nº 13.146/2015). Neste trabalho foram considerados apenas os docentes dos tipos “1 – Docente” e “5 – Docente Titular – coordenador de tutoria (de módulo ou disciplina) – EaD”.

<sup>9</sup> A variável “TP\_TIPO\_ATENDIMENTO\_TURMA” permite identificar os seguintes tipos de turma: 1 – Exclusivo Escolarização; 2 – Atividade complementar e escolarização; 3 – Atividade complementar; e 4 – Atendimento Educacional Especializado (AEE). As análises desenvolvidas se restringiram às categorias relativas a atividades de escolarização (tipos “1” e “2”).

<sup>10</sup> Essa diminuição no número de docentes de escolas rurais ocorreu, entre 2007 e 2019, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e na EJA, conforme Tabela 9.

o crescimento mais acentuado foi nas áreas de remanescentes de quilombos (171,7%), seguidas pelas terras indígenas (116,9%), sendo que o crescimento foi menor nas áreas de assentamento (31,6%)<sup>11</sup>.

**TABELA 8**  
**DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E ESCOLAS RURAIS**  
**- BRASIL - 2007-2019**

Ano	Escola rural	ELD <sup>1</sup>	Assentamento	Terra indígena	Remanescente de quilombo
2007	297.668	35.158	19.979	8.922	6.302
2008	308.082	39.004	20.011	9.716	9.344
2009	309.480	38.412	18.457	10.349	9.702
2010	306.845	40.222	18.413	11.153	10.752
2011	303.615	45.296	21.799	12.060	11.590
2012	305.644	47.240	22.456	13.007	11.971
2013	308.273	49.209	21.584	14.600	13.196
2014	303.450	52.916	23.399	15.419	14.277
2015	298.958	55.640	24.836	16.016	15.018
2016	296.211	56.919	25.228	16.921	15.031
2017	293.663	59.650	26.011	17.993	15.896
2018	286.431	59.416	25.052	18.536	16.057
2019	278.415	62.569	26.288	19.356	17.122

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007-2019).

Nota: A quantidade de docentes das ELD não corresponde à soma das quantidades de docentes nas três categorias de ELD. Para entender o porquê, vide nota de rodapé nº 11.

(1) Em todas as análises sobre docentes, a quantidade de docentes em cada categoria de escola ou dentro de cada contexto de análise (UF, dependência administrativa, tipo de contratação e etapa de ensino), foi obtida excluindo-se os registros duplicados para cada docente individual; ou seja, cada docente foi computado apenas uma vez dentro de cada categoria ou contexto de análise.

Para uma compreensão dos resultados acima, são apresentados na Tabela 9 os números e percentuais de docentes, por etapa de ensino e categoria de escola. As etapas selecionadas para análise foram: creche, pré-escola, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos, tanto de ensino fundamental quanto de ensino médio<sup>12</sup>.

A análise da evolução dos números de docentes entre 2007 e 2019 mostra que houve crescimento da quantidade de docentes em atuação nas ELD, em todas as etapas de ensino. Entretanto, esse crescimento foi bem mais elevado nas creches, onde o número de docentes cresceu 604,6%, de 304 para 2.142 docentes; e no ensino médio,

<sup>11</sup> Nas áreas de assentamento, o número de docentes chegou a ter uma leve diminuição nos anos iniciais do ensino fundamental, entre 2007 e 2019, conforme Tabela 9.

<sup>12</sup> As somas dos percentuais em cada tipo de escola e ano ultrapassam 100%, pois muitos docentes tiveram atuação em mais de uma das etapas elencadas.

onde cresceu 368,1% (1.870 para 8.754). O menor crescimento foi observado nos anos iniciais do ensino fundamental, no qual esse número se elevou em apenas 30,5%, subindo de 14.308 para 18.674 docentes. Nas escolas rurais, o maior crescimento observado também ocorreu nas creches, cujo número de docentes cresceu de 5.086 para 15.024 (195,4%). Crescimento significativo se deu também no ensino médio (86,5%). Entretanto, como visto anteriormente, houve diminuição no número de docentes nas escolas rurais (-6,5%) como um todo, puxado por reduções ocorridas nos anos iniciais (-19,8%) e finais (-11,4%) do ensino fundamental e na EJA (-12,9%).

Comparando-se ELD com escolas rurais em 2019, verificou-se que as primeiras tiveram percentuais mais elevados de docentes dedicados aos anos finais do ensino fundamental, ao ensino médio e à EJA. A situação se inverteu nas creches, pré-escolas e anos iniciais do ensino fundamental, em que os percentuais foram mais altos para as escolas rurais. Em ambos os casos – ELD e escolas rurais – a maior parte dos docentes continua atuando nos anos iniciais e nos anos finais do ensino fundamental.

Na comparação entre as categorias de ELD, destacaram-se as creches localizadas nas áreas remanescentes de quilombos, que concentravam 5,7% dos docentes, enquanto nas terras indígenas o percentual dedicado às creches foi de 2,2% do total em atividade nessas áreas. Nos assentamentos, esse percentual foi de 2,9%. Por outro lado, em terras indígenas os percentuais de docentes que atuavam no ensino médio (20,8%) e em EJA (15,2%) foram mais elevados do que nos assentamentos – 10,9% e 11,9%, respectivamente – e nas áreas remanescentes de quilombos – 11,1% e 12,3%.

**TABELA 9**  
**DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E ESCOLAS RURAIS,**  
**POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2007/2019**

Etapa de ensino		Rurais		ELD		Assentamento		Indígena		Quilombo	
		2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019
Creche	N	5.086	15.024	304	2.142	153	754	51	419	100	969
	%	1,7%	5,4%	0,9%	3,4%	0,8%	2,9%	0,6%	2,2%	1,6%	5,7%
Pré-escola	N	37.898	42.349	3.896	8.400	2.220	3.666	821	2.383	856	2.357
	%	12,8%	15,3%	11,1%	13,4%	11,1%	13,9%	9,2%	12,3%	13,6%	13,8%
Anos iniciais do ensino fundamental	N	117.674	94.375	14.308	18.674	7.893	7.845	3.854	5.863	2.570	4.977
	%	39,7%	34,1%	40,7%	29,9%	39,6%	29,8%	43,2%	30,3%	40,8%	29,1%
Anos finais ensino fundamental	N	146.107	129.485	18.027	33.792	10.967	14.665	4.330	10.796	2.742	8.436
	%	49,4%	46,7%	51,3%	54,0%	55,0%	55,8%	48,5%	55,8%	43,5%	49,3%
Ensino médio	N	16.294	30.382	1.870	8.754	905	2.854	794	4.019	171	1.896
	%	5,5%	11,0%	5,3%	14,0%	4,5%	10,9%	8,9%	20,8%	2,7%	11,1%
EJA	N	31.361	27.331	4.290	8.170	2.479	3.131	879	2.939	933	2.111
	%	10,6%	9,9%	12,2%	13,1%	12,4%	11,9%	9,9%	15,2%	14,8%	12,3%
<b>Todas</b>	<b>N</b>	<b>296.054</b>	<b>277.154</b>	<b>35.129</b>	<b>62.534</b>	<b>19.954</b>	<b>26.288</b>	<b>8.922</b>	<b>19.356</b>	<b>6.298</b>	<b>17.122</b>

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007/2019).

Em 2019, de acordo com a Tabela 10, os maiores quantitativos de docentes atuando em ELD estavam no Maranhão (11.464), no Pará (7.954), na Bahia (6.347) e no Amazonas (4.980). Estes estados também concentraram mais da metade (51,7%) do crescimento no número de docentes observado entre 2007 e 2019, somando 14.180 de um total de 27.414 novos docentes. Houve crescimento do número de docentes em ELD em todas as unidades da Federação, exceto no Distrito Federal.

Nas áreas de assentamento, os maiores contingentes de docentes em 2019 estavam localizados no Maranhão (6.380) e no Pará (5.209). Juntos, foram responsáveis por 72,4% do crescimento no número de docentes no período. Por outro lado, nesta categoria de ELD houve queda no número de docentes em nove unidades da Federação, mais acentuada na Bahia (-539), em Rondônia (-179) e no Acre (-117). Esse comportamento de queda é semelhante ao observado entre as escolas rurais, em que a redução no número de docentes se deu em 12 UFs.

Os docentes de escolas localizadas em terras indígenas eram mais numerosos no Amazonas (4.336), em Roraima (2.045), no Mato Grosso (1.661) e no Pará (1.388), que também foram os estados onde esses números mais cresceram entre 2007 e 2019. Houve queda no número de docentes em terras indígenas apenas em Goiás (-12). Nas áreas remanescentes de quilombos os destaques foram Maranhão (4.203), Bahia (4.200), Pará (1.408) e Minas Gerais (1.351), tanto em relação aos totais de docentes em 2019 quanto em relação aos crescimentos observados a partir de 2007. Foi registrada queda no número de docentes nos estados do Paraná (-88) e do Mato Grosso do Sul (-9).

A única unidade da Federação que não possuía docentes em nenhuma das categorias de ELD, em 2019, foi o Distrito Federal, sendo que em 2007 existiam 13 docentes em áreas de assentamentos daquela UF. Acre e Roraima não registraram docentes em áreas remanescentes de quilombos, tanto em 2007 quanto em 2019, sendo que as outras UFs possuíam docentes em pelo menos duas categorias de ELD.

**TABELA 10**  
**DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E ESCOLAS RURAIS,**  
**POR CATEGORIA DE ESCOLA E UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2007/2019**

(continua)

UF	Escola rural		ELD		Assentamento		Indígena		Quilombo	
	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019
Maranhão	29.889	31.653	6.764	11.464	4.604	6.380	515	953	1.669	4.203
Pará	20.886	23.709	3.464	7.954	2.418	5.209	410	1.388	637	1.408
Bahia	45.447	38.379	3.907	6.347	1.940	1.401	283	752	1.689	4.200
Amazonas	7.894	9.398	2.430	4.980	309	607	2.123	4.336	0	45
Mato Grosso	3.315	4.109	2.371	3.688	1.554	1.826	808	1.661	13	206
Minas Gerais	25.355	19.867	1.003	2.636	351	665	224	628	428	1.351
Pernambuco	20.273	15.799	1.246	2.375	423	589	494	1.170	331	616
Roraima	636	832	1.290	2.298	265	256	1.025	2.045	0	0

TABELA 10

DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E ESCOLAS RURAIS,  
POR CATEGORIA DE ESCOLA E UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2007/2019

(conclusão)

UF	Escola rural		ELD		Assentamento		Indígena		Quilombo	
	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019	2007	2019
Mato Grosso do Sul	1.224	2.051	1.466	2.241	762	960	621	1.206	85	76
Ceará	24.285	20.945	1.347	2.146	1.024	1.158	240	700	83	293
Rio Grande do Sul	17.429	13.795	1.002	1.737	414	504	331	531	257	705
Paraná	9.244	9.552	854	1.494	573	811	166	662	115	27
Tocantins	2.430	1.892	1.072	1.358	705	695	309	484	60	179
Acre	2.401	3.372	999	1.263	729	612	270	651	0	0
Paraíba	10.570	8.186	680	1.253	379	570	203	420	98	266
Piauí	13.381	11.377	821	1.206	764	724	0	3	57	481
Alagoas	8.621	8.737	410	1.115	203	397	90	234	117	489
Amapá	1.656	1.777	594	1.041	267	359	251	357	76	327
Goiás	3.280	3.045	438	1.035	316	345	35	23	87	669
São Paulo	9.337	10.667	429	1.008	225	579	102	304	102	125
Rio de Janeiro	9.591	10.787	265	858	116	64	7	22	142	772
Rio Grande do Norte	7.146	5.987	606	786	553	615	0	58	53	114
Rondônia	3.249	2.268	666	684	460	281	204	393	2	11
Sergipe	6.497	5.636	408	601	250	228	0	11	160	367
Santa Catarina	7.813	8.071	375	535	207	213	162	315	6	7
Espírito Santo	5.020	5.309	239	470	156	240	49	50	35	186
Distrito Federal	1.005	1.487	13	0	13	0	0	0	0	0

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007/2019).

A Tabela 11 expõe que no conjunto das ELD predominam os docentes atuando na esfera municipal, mas o percentual destes vem caindo ao longo do período: foi 77,0% em 2007 e passou a ser 69,7% em 2019. Por outro lado, o percentual de docentes em ELD estaduais cresceu de 22,5% em 2007 para 29,2% em 2019. A mesma tendência de crescimento da participação estadual e diminuição da municipal pôde ser observada nas escolas rurais, onde também predominam os docentes em escolas municipais. Além disso, em ambos os grupos a participação de escolas federais e privadas se manteve reduzida em todo o período, somando, em 2019, 1,0% nas ELD e 3,7% nas rurais.

Ao focalizar cada categoria de ELD isoladamente, vê-se que a tendência de crescimento de participação da esfera estadual e diminuição da municipal se manteve nas três categorias. Considerando a informação mais recente (2019), houve predomínio da dependência municipal nos assentamentos (83,18%) e nas áreas remanescentes de

quilombos (81,9%). Além disso, em terras indígenas, diferentemente das outras duas categorias de ELD, o percentual de docentes em escolas estaduais (58,9%) foi maior do que em escolas municipais (40,9%).

**TABELA 11**

**PERCENTUAL DE DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E EM ESCOLAS RURAIS, POR CATEGORIA DE ESCOLA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2007/2019**

Categoria de escola	Dependência administrativa	Ano						
		2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Escola rural	Federal	0,6%	0,7%	0,9%	1,1%	1,4%	1,6%	1,6%
	Estadual	13,1%	13,2%	14,4%	13,7%	14,5%	14,5%	15,1%
	Municipal	85,1%	84,9%	83,3%	83,7%	82,3%	82,0%	81,2%
	Privada	1,3%	1,3%	1,4%	1,5%	1,7%	1,8%	2,1%
ELD	Federal	-	0,1%	0,2%	0,2%	0,1%	0,3%	0,2%
	Estadual	22,5%	28,0%	26,0%	27,1%	28,1%	27,8%	29,2%
	Municipal	77,0%	71,0%	73,2%	72,0%	70,9%	71,2%	69,7%
	Privada	0,4%	0,9%	0,6%	0,6%	0,9%	0,8%	0,8%
Assentamento	Federal	-	0,1%	0,3%	0,3%	0,2%	0,6%	0,3%
	Estadual	11,5%	15,0%	13,4%	14,3%	15,0%	14,3%	15,5%
	Municipal	88,1%	84,5%	85,9%	84,5%	83,9%	84,0%	83,1%
	Privada	0,4%	0,5%	0,4%	0,9%	0,9%	1,1%	1,0%
Indígena	Federal	-	-	0,1%	-	-	-	-
	Estadual	56,1%	58,7%	58,4%	57,3%	58,6%	58,3%	58,9%
	Municipal	43,6%	41,2%	41,4%	42,6%	40,9%	41,6%	40,9%
	Privada	0,2%	0,2%	0,2%	0,1%	0,5%	0,1%	0,3%
Quilombo	Federal	-	0,2%	0,3%	0,2%	-	-	0,4%
	Estadual	9,8%	20,1%	15,8%	14,6%	17,0%	15,4%	16,6%
	Municipal	89,4%	77,1%	82,7%	84,4%	81,7%	83,7%	81,9%
	Privada	0,8%	2,6%	1,2%	0,8%	1,3%	0,9%	1,1%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2007/2019).

Uma análise mais específica das ELD pode ser feita considerando a distribuição dos docentes por dependências administrativas nas unidades da Federação, conforme Tabela 12. Nesta, apesar da análise anterior ter revelado a maior participação de docentes das ELD atuando em escolas municipais, pode-se verificar que em dez unidades da Federação predominavam os docentes em escolas estaduais: Rondônia (58,9%), Acre (56,0%), Roraima (75,5%), Amapá (70,9%), Pernambuco (52,7%), Minas Gerais (52,8%), São Paulo (56,3%), Paraná (82,5%), Santa Catarina (64,3%) e Mato Grosso (64,6%).

Nas áreas de assentamento, onde também há predominância de docentes na dependência municipal, os percentuais de docentes em escolas estaduais foram maiores do que nas escolas municipais no Amapá (50,1%), no Espírito Santo (58,3%) e no Paraná (67,9%). Há também uma inversão em favor dos docentes em escolas estaduais nas áreas remanescentes de quilombos de Roraima (71,3%), do Rio de Janeiro (92,6%), de Santa Catarina (52,6%) e do Rio Grande do Sul (75,2%). Entretanto, entre as ELD das terras indígenas, onde o predomínio é maior dos docentes em escolas estaduais, essa inversão se faz em favor dos docentes de escolas municipais no Amazonas (83,7%), no Pará (79,9%), no Piauí (100,0%), no Rio Grande do Norte (100,0%), no Espírito Santo (100,0%) e no Mato Grosso do Sul (84,1%).

TABELA 12

**PERCENTUAL DE DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA DE ESCOLA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2019**

(continua)

Brasil/UF	ELD				Assentamento				Terra indígena				Remanescente de quilombo			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>Brasil</b>	<b>0,2</b>	<b>29,2</b>	<b>69,7</b>	<b>0,8</b>	<b>0,0</b>	<b>15,5</b>	<b>83,1</b>	<b>1,0</b>		<b>58,9</b>	<b>40,9</b>	<b>0,3</b>	<b>0,4</b>	<b>16,6</b>	<b>81,9</b>	<b>1,1</b>
Rondônia	-	58,9	41,1	-	-	3,6	96,4	-	-	100,0	-	-	-	-	100,0	-
Acre	-	56,0	44,0	-	-	38,1	61,9	-	-	72,8	27,2	-	-	-	100,0	-
Amazonas	-	14,5	85,5	-	-	2,3	97,7	-	-	16,3	83,7	-	-	10,6	89,4	-
Roraima	1,4	75,5	22,9	0,2	12,5	29,3	58,2	-	-	81,3	18,4	0,2	-	71,3	28,7	-
Pará	0,4	5,4	93,5	0,7	0,7	-	98,3	1,1	-	20,1	79,9	-	-	33,5	66,5	-
Amapá	-	70,9	28,3	0,8	-	50,1	47,6	2,2	-	91,3	8,7	-	-	4,8	94,0	1,1
Tocantins	-	46,1	53,9	-	-	14,2	85,8		-	96,5	3,5	-	-	1,5	98,5	-
Maranhão	-	9,6	88,8	1,5	-	2,7	95,3	2,1	-	77,8	22,2	-	-	2,4	90,8	6,8
Piauí	-	9,2	90,8	-	-	14,4	85,6		-	-	100,0	-	-	-	97,4	2,6
Ceará	-	34,5	64,4	1,2	-	11,7	87,9	0,4	-	85,6	14,4	-	-	12,8	87,2	-
Rio Grande do Norte	-	7,5	91,7	0,8	-	9,8	89,8	0,5	-	-	100,0	-	-	11,9	86,7	1,5
Paraíba	-	23,6	75,3	1,1	-	6,1	93,9	-	-	54,0	42,6	3,3	-	2,2	97,8	-
Pernambuco	-	52,7	46,6	0,7	-	2,4	96,3	1,4	-	99,5	0,5	-	-	15,8	84,2	-
Alagoas	-	17,8	82,2	-	-	-	100,0	-	-	79,9	20,1	-	-	22,3	76,9	0,7
Sergipe	-	18,8	81,2	-	-	20,6	79,4	-	-	100,0	-	-	-	40,2	59,2	0,6
Bahia	-	23,1	76,1	0,8	-	5,9	92,8	1,4	-	59,6	40,4	-	-	9,7	90,3	-
Minas Gerais	-	52,8	45,9	1,3	-	33,2	62,9	3,9	-	100,0	-	-	9,2	1,3	85,9	3,6
Espírito Santo	-	33,6	66,4	-	-	58,3	41,7	-	-	-	100,0	-	-	20,8	79,2	-

TABELA 12

PERCENTUAL DE DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA DE ESCOLA, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E UNIDADE DA FEDERAÇÃO – BRASIL – 2019

(conclusão)

Brasil/UF	ELD				Assentamento				Terra indígena				Remanescente de quilombo			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Rio de Janeiro	8,3	2,9	85,0	3,8	-	-	96,9	3,1	-	68,2	18,2	13,6	-	92,6	7,4	-
São Paulo	-	56,3	40,9	2,9	-	51,8	48,2	-	-	79,3	11,2	9,5	-	-	100,0	-
Paraná	-	82,5	17,5	-	-	67,9	32,1	-	-	100,0	-	-	-	9,4	86,5	4,1
Santa Catarina	2,6	64,3	33,1	-	6,6	25,8	67,6	-	-	91,7	8,3	-	-	52,6	47,4	-
Rio Grande do Sul	-	45,0	53,4	1,7	-	44,4	55,6	-	-	92,8	7,2	-	-	75,2	24,8	-
Mato Grosso do Sul	-	20,5	78,8	0,8	-	24,0	74,5	1,6	-	15,8	84,1	0,2	-	27,7	71,7	0,6
Mato Grosso	-	64,6	35,3	0,1	-	58,2	41,8	-	-	70,3	29,6	0,2	-	-	-	-
Goiás	-	23,2	76,4	0,4	-	9,9	90,1	-	-	95,7	4,3	-	-	-	-	-
Distrito Federal	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

A Tabela 13 possibilita analisarmos a evolução dos docentes por tipo de contratação<sup>13</sup>, fazendo a comparação entre ELD e escolas rurais e entre as três categorias de ELD. A maior parte dos docentes foi categorizada em dois tipos de contratação: concursados/efetivos/estáveis e contrato temporário. Em 2019, esses dois tipos reuniram cerca de 99% em todas as categorias de escolas apresentadas. Nas ELD, em geral, a maior parte dos docentes é de contrato temporário, com tendência de crescimento dessa parcela: partiu de 56,1% em 2011 e se elevou a 61,6% em 2019. Com isso, a participação dos docentes concursados/efetivos/estáveis tem se tornado cada vez menor nas ELD: era 43,4% no início da série histórica e diminuiu para 37,3% no fim da série. Comparando essas escolas com as escolas rurais, verifica-se que essa tendência de crescimento dos percentuais relativos a contratos temporários e a diminuição de concursados é a mesma. Entretanto, nessas últimas os docentes concursados ainda são maioria.

Entre as categorias de ELD, encontramos situações diversas, com maior participação de docentes contratados temporariamente nos assentamentos e terras

<sup>13</sup> A variável “TP\_TIPO\_CONTRATAÇÃO” se refere ao regime de contratação ou tipo de vínculo apenas para profissionais escolares de escolas públicas. Essa informação passou a ser coletada a partir do Censo da Educação Básica de 2011.

indígenas, mas com tendências diferentes. Enquanto nos assentamentos o perfil de distribuição tem se mantido mais ou menos o mesmo ao longo do período, chegando em 2019 com 54,8% de contratos temporários e 44,1% de concursados; nas terras indígenas, houve crescimento da parcela relativa aos contratos temporários, que se elevou de 78,3% para 85,1% ao longo da série histórica, com diminuição do percentual de docentes concursados de 21,4% para 13,7%. Reforçou-se, portanto, nas terras indígenas, a grande prevalência dos docentes com contrato temporário.

Nas áreas remanescentes de quilombos, a distribuição e a tendência são mais semelhantes ao que observamos nas escolas rurais: predominância dos docentes concursados, mas com queda de 59,2% em 2011 até 54,0% em 2019; e crescimento do percentual de docentes contratados de 39,9% para 44,9% ao longo do período. Tal característica ressalta uma especificidade dessa categoria de escolas, que a distingue dos outros tipos de ELD nesse quesito.

TABELA 13

**PERCENTUAL DE DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E EM ESCOLAS PÚBLICAS RURAIS, POR CATEGORIA DE ESCOLA E TIPO DE CONTRATAÇÃO – BRASIL – 2011-2019**

(continua)

Categoria de escola	Tipo de contratação	Ano								
		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Escola rural	Concursado/efetivo/estável	62,1%	60,7%	59,4%	59,0%	58,5%	58,4%	57,6%	56,5%	56,7%
	Contrato temporário	37,6%	38,4%	39,8%	40,1%	40,7%	40,8%	41,6%	42,2%	41,9%
	Contrato terceirizado	0,3%	0,3%	0,3%	0,4%	0,3%	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%
	Contrato CLT		0,6%	0,6%	0,6%	0,5%	0,5%	0,4%	0,9%	1,0%
ELD	Concursado/efetivo/estável	43,4%	41,8%	39,5%	39,5%	39,3%	38,8%	37,7%	37,0%	37,3%
	Contrato temporário	56,1%	56,9%	59,4%	59,4%	59,6%	60,3%	61,6%	62,0%	61,6%
	Contrato terceirizado	0,5%	0,3%	0,3%	0,3%	0,3%	0,4%	0,3%	0,4%	0,5%
	Contrato CLT		0,9%	0,8%	0,8%	0,9%	0,5%	0,4%	0,5%	0,6%
Assentamento	Concursado/efetivo/estável	47,3%	45,5%	44,7%	44,9%	44,5%	44,6%	44,2%	44,0%	44,1%
	Contrato temporário	52,3%	53,8%	54,8%	54,5%	54,8%	54,5%	55,0%	55,1%	54,8%
	Contrato terceirizado	0,4%	0,2%	0,2%	0,2%	0,2%	0,6%	0,3%	0,4%	0,5%
	Contrato CLT		0,4%	0,3%	0,4%	0,5%	0,4%	0,5%	0,5%	0,6%

**TABELA 13**

**PERCENTUAL DE DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E EM ESCOLAS PÚBLICAS RURAIS, POR CATEGORIA DE ESCOLA E TIPO DE CONTRATAÇÃO – BRASIL – 2011-2019**

(conclusão)

Categoria de escola	Tipo de contratação	Ano								
		2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Indígena	Concursado/efetivo/estável	21,4%	22,0%	18,2%	17,6%	18,0%	16,4%	15,2%	14,5%	13,7%
	Contrato temporário	78,3%	75,6%	79,8%	80,5%	79,8%	82,5%	84,1%	84,5%	85,1%
	Contrato terceirizado	0,3%	0,3%	0,2%	0,3%	0,3%	0,2%	0,2%	0,2%	0,4%
	Contrato CLT		2,1%	1,8%	1,6%	1,9%	0,9%	0,4%	0,8%	0,8%
Quilombo	Concursado/efetivo/estável	59,2%	56,9%	54,9%	54,5%	53,4%	54,4%	53,0%	52,6%	54,0%
	Contrato temporário	39,9%	42,1%	44,0%	44,4%	45,9%	44,7%	46,4%	46,4%	44,9%
	Contrato terceirizado	0,9%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,5%	0,4%	0,7%	0,7%
	Contrato CLT		0,4%	0,6%	0,6%	0,3%	0,4%	0,2%	0,3%	0,4%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2011-2019).

Na Tabela 14, pode-se observar que os docentes que atuam no conjunto das ELD, em sua maior parte – acima de 50% em todas as etapas de ensino – possuem nível superior com licenciatura ou complementação pedagógica. A presença desse nível de escolarização/formação é maior, como se esperaria, nos anos finais do ensino fundamental (60,0%) e no ensino médio (67,9%). Nota-se, ainda, que a soma de docentes com formação para o magistério, em nível médio ou superior, eleva-se nas ELD a 82,4% em creches, 78,3% em pré-escolas e 80,7% nos anos iniciais do ensino fundamental. Nessas etapas, o curso normal de nível médio é considerado formação adequada.

Entretanto, em todas as etapas consideradas, as escolas rurais possuem proporção de docentes com nível superior de escolaridade com formação pedagógica acima de 61,9%, sendo que essa proporção se eleva para 77,6% nos anos finais do ensino fundamental e 84,1% no ensino médio. Além disso, nas etapas em que os docentes com curso normal podem atuar com adequação, a soma destes com os de nível superior de licenciatura ou com complementação pedagógica se eleva a 85,9% em creches, 87,6% nas pré-escolas e 89,2% nos anos iniciais do ensino fundamental.

Voltando-se para as especificidades das categorias de ELD, nota-se uma similaridade entre os perfis de distribuição dos docentes nas áreas de assentamentos e nos remanescentes de quilombos. Nessas duas áreas, os docentes possuem níveis mais elevados de escolaridade e formação do que aqueles que atuam em terras indígenas,

onde há um percentual ainda grande – acima de 26,5% em todas as etapas de ensino – daqueles que apenas possuem ensino médio de formação geral ou técnica, sem qualquer formação para o magistério.

**TABELA 14**  
**PERCENTUAL DE DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA E ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO/FORMAÇÃO – BRASIL – 2019**

(continua)

Tipo de escola	Nível de escolarização/formação	Etapa de ensino					
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais do EF	Anos finais do EF	Ensino médio	EJA
Rural	Superior de licenciatura ou complementação pedagógica	61,9%	66,9%	71,9%	77,6%	84,1%	64,4%
	Médio com formação para magistério	24,0%	20,7%	17,3%	11,4%	1,3%	14,8%
	Superior sem licenciatura ou complementação pedagógica	3,0%	3,0%	3,4%	3,6%	12,1%	4,6%
	Médio sem formação para magistério	10,6%	9,1%	7,1%	7,2%	2,4%	15,8%
	Fundamental completo	0,4%	0,4%	0,2%	0,1%	0,0%	0,4%
	Fundamental incompleto	0,1%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
ELD	Superior de licenciatura ou complementação pedagógica	50,8%	51,9%	57,1%	60,0%	67,9%	53,5%
	Médio com formação para magistério	31,5%	26,4%	23,7%	19,6%	8,1%	19,4%
	Superior sem licenciatura ou complementação pedagógica	2,2%	1,8%	2,5%	3,2%	9,2%	5,0%
	Médio sem formação para magistério	14,5%	18,2%	15,1%	15,2%	14,2%	20,9%
	Fundamental completo	0,8%	1,3%	1,2%	1,3%	0,4%	0,9%
	Fundamental incompleto	0,1%	0,4%	0,6%	0,7%	0,2%	0,3%
Assentamento	Superior de licenciatura ou complementação pedagógica	53,2%	60,6%	68,6%	70,1%	78,0%	57,5%
	Médio com formação para magistério	34,1%	25,8%	20,7%	18,1%	2,4%	20,8%
	Superior sem licenciatura ou complementação pedagógica	1,9%	1,6%	2,7%	4,0%	16,3%	7,6%
	Médio sem formação para magistério	10,5%	11,5%	7,8%	7,6%	3,3%	13,6%
	Fundamental completo	0,3%	0,3%	0,3%	0,2%	0,0%	0,5%
	Fundamental incompleto	0,1%	0,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,1%

TABELA 14

**PERCENTUAL DE DOCENTES EM ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA, POR CATEGORIA E ETAPA DE ENSINO, SEGUNDO O NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO/FORMAÇÃO – BRASIL – 2019**

(conclusão)

Tipo de escola	Nível de escolarização/formação	Etapa de ensino					
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais do EF	Anos finais do EF	Ensino médio	EJA
Indígena	Superior de licenciatura ou complementação pedagógica	39,4%	31,9%	34,3%	38,0%	52,2%	42,2%
	Médio com formação para magistério	24,8%	24,1%	27,7%	22,3%	15,3%	17,4%
	Superior sem licenciatura ou complementação pedagógica	1,0%	1,2%	1,3%	1,9%	4,8%	2,7%
	Médio sem formação para magistério	31,5%	37,9%	31,7%	32,1%	26,5%	35,2%
	Fundamental completo	2,9%	3,8%	3,3%	3,7%	0,9%	1,8%
	Fundamental incompleto	0,5%	1,2%	1,8%	2,0%	0,3%	0,7%
Quilombo	Superior de licenciatura ou complementação pedagógica	54,0%	58,6%	65,8%	71,1%	86,1%	63,4%
	Médio com formação para magistério	32,4%	29,5%	23,5%	18,4%	1,6%	20,1%
	Superior sem licenciatura ou complementação pedagógica	3,0%	2,8%	3,5%	3,5%	8,0%	4,5%
	Médio sem formação para magistério	10,2%	8,8%	7,1%	6,7%	4,3%	11,7%
	Fundamental completo	0,4%	0,3%	0,1%	0,2%	0,0%	0,3%
	Fundamental incompleto	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

## 8 A GESTÃO DAS ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA

A gestão escolar será aqui caracterizada pela existência de mecanismos participativos no interior da instituição, como conselho escolar, associação de pais e mestres, e grêmio estudantil, além de uma breve descrição do perfil do gestor escolar.

Conselho escolar é um mecanismo previsto na LDB e fundamental na construção da gestão democrática da escola, princípio previsto em diversos documentos legais. Assim, enquanto 48,4% das escolas rurais informaram possuir conselho escolar, entre as ELD o percentual é menor, apenas 35,2% possuem tal mecanismo (Tabela 15).

Em 2019, 63% das escolas públicas do País possuíam conselho escolar, o que permite avaliar a dimensão da ausência desse importante espaço colegiado das escolas.

**TABELA 15**  
**PERCENTUAL DE ORGÃOS COLEGIADOS INTRAESCOLARES EM ESCOLAS RURAIS E ELD, POR CATEGORIAS DE ESCOLA – BRASIL – 2019**

	Escola rural	ELD	Assentamento	Indígena	Quilombola
Associação de pais e mestres	20,4	14,8	15,8	14,9	12,9
Conselho escolar	48,4	35,2	43,9	19,6	40,4
Grêmios estudantis	4,3	2,2	2,5	1,6	2,4
Outros colegiados	5,7	5,9	5,6	6,3	5,8
Nenhum colegiado	34,9	47,5	40,0	60,5	43,7

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

Entre os grupos das ELD, as escolas localizadas em áreas de assentamento são as que apresentam percentuais mais próximos do encontrado entre as escolas rurais, 43,9% delas, seguidas das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, com 40,4%, e das em terras indígenas, com apenas 19,6% com conselho escolar.

A associação de pais e mestres, outro importante colegiado para participação da comunidade e gerenciamento dos recursos diretos na escola, está presente em 20,4% das escolas rurais e em 14,8% das ELD, em 15,8% das escolas de assentamento, 14,9% das escolas em terra indígena e em 12,9% das escolas em áreas remanescentes de quilombos.

Os grêmios estudantis apresentam percentuais ainda mais baixos em todos os grupos. Apenas 4,3% das escolas rurais possuem grêmios e nas ELD esse percentual é de 2,2%. Nas escolas em terras indígenas o percentual de grêmios é de 1,6%; nos remanescentes de quilombos, é de 2,4% e, em áreas de assentamento, 2,5% das escolas possuem grêmios estudantis. Todavia, quando analisamos os resultados no sentido inverso, ou seja, observando aquelas escolas que não possuem nenhum espaço participativo, 47,5% das ELD estão nessa condição, contra 34,9% das escolas rurais, uma diferença de 12 p.p.

Nas escolas localizadas em terras indígenas, encontram-se as maiores ausências, 60,5% das escolas não possuem nenhum espaço participativo, seguidas das escolas em terras de quilombo, com 43,7%, e daquelas em áreas de assentamento, com 40% das escolas sem espaços participativos.

O que prevalece nesses estabelecimentos, assim como nas escolas rurais, é a seleção de diretores segundo critérios de indicação política: 76,6% das escolas rurais e 78,5% dos diretores das ELD são indicados pela administração (Tabela 16).

**TABELA 16**

**PERCENTUAL DE TIPOS DE ACESSO AO CARGO DE DIRETOR DE ESCOLAS COM LOCALIZAÇÃO DIFERENCIADA E ESCOLAS RURAIS, POR CATEGORIAS DE ESCOLA – BRASIL – 2019**

<b>Categorias de escola</b>	<b>Proprietário</b>	<b>Indicação</b>	<b>Processo seletivo</b>	<b>Concurso público</b>	<b>Processo eleitoral</b>	<b>Processo seletivo e eleição</b>	<b>Outro</b>
Escola rural	0,5%	76,6%	5,6%	1,7%	10,6%	3,6%	1,4%
ELD	0,2%	78,5%	4,8%	1,0%	9,7%	3,7%	1,9%
Assentamento	0,1%	80,0%	4,4%	1,0%	10,7%	3,0%	0,8%
Indígena	0,2%	71,1%	4,2%	0,2%	12,1%	6,7%	5,4%
Quilombo	0,5%	80,8%	6,0%	1,6%	6,5%	3,1%	1,5%

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Básica (2019).

Apenas 14,2% dos diretores das escolas rurais passaram por um processo de seleção que incluía consulta à comunidade por meio de eleição (processos eleitorais ou processos seletivos e eleição). Entre as ELD, o percentual de diretores eleitos é mais uma vez o menor entre os três grupos de ELD, apenas 13,4% dos seus diretores passaram por uma eleição antes de serem escolhidos.

As escolas em terras indígenas são as que apresentam os maiores percentuais de diretores eleitos, 18,9% delas elegeram seus diretores; em seguida estão as escolas de assentamentos, com 13,7% dos diretores eleitos, e as em terras quilombolas, com 9,6% de diretores eleitos. Dessa maneira, as escolas em terras indígenas são as que mais realizam eleições para diretor, embora apresentem os menores percentuais de existência de colegiados intraescolares.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo das últimas três décadas o Brasil passou a reconhecer o direito a grupos que, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, estavam às margens do processo participativo. Esse movimento trouxe um marco para a construção de políticas públicas que garantam os direitos específicos dos povos tradicionais e, ao mesmo tempo, busquem universalizar o acesso à educação. O desenvolvimento das escolas com localização diferenciada deve ser contemplado nesse contexto.

O avanço legislativo, todavia, nem sempre veio acompanhado de melhorias nas condições de funcionamento das ELD. Como vimos, a infraestrutura escolar, aqui analisada a partir da existência de equipamentos como internet, biblioteca e laboratórios de Ciências e Informática, e a formação docente, revela condições de funcionamento piores do que as encontradas entre as escolas rurais que, quando comparadas com as escolas urbanas, já apresentavam os piores resultados nacionais.

A publicação de decretos, diretrizes e programas direcionados aos povos tradicionais pode ter refletido no desenho de políticas educacionais específicas, como indicam os dados sobre o número de escolas, matrículas e de contratação de docentes. Entretanto, as assimetrias registradas apontam que a concretização dos direitos tem no reconhecimento legal uma etapa necessária, mas não suficiente.

Enquanto entre as escolas rurais houve uma redução no número de estabelecimentos (-43,4%), de matrículas (-31,3%) e de docentes (-6,5%), entre as escolas com localização diferenciada ocorreu o inverso. No período estudado, as ELD aumentaram em 19,7%, as matrículas cresceram 20,9% e a contratação de docentes se ampliou em 78,0%.

Apesar de menor em termos totais, nos territórios quilombolas encontramos os melhores resultados entre as ELD no que se refere ao crescimento de escolas (+104%), matrículas (+80,1%) e docentes (+171,7%), seguidos das escolas indígenas que aumentaram 37% o número de estabelecimentos, enquanto as matrículas cresceram 47,3% e a quantidade de docentes cresceu 116,9%.

Uma análise comparativa da evolução do número de escolas, matrículas e docentes revela que o crescimento do quantitativo de docentes nas ELD (78,0%) foi bem superior ao de escolas (19,8%) e de matrículas (20,9%); ou seja, esse crescimento não foi proporcional. Uma hipótese explicativa, a ser investigada, é a de que houve redução no tamanho das turmas e diminuição dos docentes atuando em classes multisseriadas. Assim, além do crescimento das matrículas, a redução da relação aluno-professor pode ter elevado ainda mais a demanda por novos docentes. Outra hipótese é o crescimento do número de matrículas nos anos finais e no ensino médio, ocasionando a necessidade de contratação de mais professores em várias áreas do conhecimento.

Apesar dos avanços, ainda existem desafios à garantia do direito à educação diferenciada com qualidade. A pedagogia da alternância, enfatizada tanto na LDB quanto nas diretrizes específicas, aparentemente não tem recebido adesão das escolas do campo na proporção imaginada: é presente em 0,7% entre as ELD, em geral, e em 0,9% das escolas de assentamentos.

A utilização de grupos não-seriados, do mesmo modo, é mais comum entre as escolas em territórios indígenas (11,8%) do que entre assentamentos (3,7%) e quilombos (5,2%). A utilização de material pedagógico apropriado, determinação presente em diversos documentos legais, também é reduzida: apenas 12,5% das ELD utilizam material do campo, 5,6% possuem material sobre relações étnico-raciais e 9,9% das ELD trabalham com material indígena. Ainda que desagregados por grupos, esses percentuais continuam baixos. Entre as escolas em terras indígenas, 29,2% possuem material pedagógico adequado, entre os quilombolas 12,6% possuem material sobre as relações étnico-raciais e, nos assentamentos, 17,4% das escolas possuem material pedagógico do campo.

Em relação aos docentes, pode-se destacar que há uma parcela maior de concursados/efetivos/estáveis nas áreas remanescentes de quilombos (54,0%), sendo os contratos temporários mais numerosos nas áreas de assentamento (54,8%) e nas terras indígenas (85,1%), com tendência de crescimento. Em termos de formação para atuação no magistério, verifica-se que existem muitos docentes sem cursos superiores de licenciatura ou mesmo sem o curso normal de nível médio, o que não é desejável. Essa situação é ainda mais grave nas ELD das terras indígenas.

A gestão escolar, por sua vez, revela um significativo número de escolas sem nenhum tipo de colegiado intraescolar, como associação de pais e mestres, grêmios estudantis ou conselho escolar, percentual que chega a 60,5% das escolas em territórios indígenas e 34,9% entre escolas rurais. No mesmo sentido, a forma de seleção dos diretores das ELD é predominantemente a indicação política do gestor: 78,5% dos dirigentes são indicados.

De modo geral, é possível afirmar que ocorreram avanços em relação ao reconhecimento dos direitos dos povos tradicionais desde 2003, com a criação ou reformulação de programas como o Pronera, o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), o Programa Nacional de Educação no Campo (Pronacampo), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outros, bem como pelo repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) com valores e rubricas especiais para essas escolas. Entretanto, a operacionalização desses recursos é responsabilidade das redes municipais e estaduais, que podem estar enfrentando diversos obstáculos para a garantia da equidade educacional.

Ainda que as políticas públicas implementadas ao longo dos anos tenham refletido ou coincidido com o crescimento do número de escolas, matrículas e docentes, existem diversas lacunas a serem preenchidas. A participação dos povos tradicionais na construção e implementação dessas políticas pode ter sido fundamental para a sua efetivação, da mesma forma que a participação dos povos tradicionais nas esferas municipais e estaduais poderá ser referencial para a superação dos obstáculos aqui identificados.

A determinação contida no atual Plano Nacional de Educação de que estados e municípios devem considerar, na elaboração de seus planos, as necessidades específicas dessas populações, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural, parece ser um elemento-chave para que o direito à educação diferenciada seja garantido. Embora tenham de ser reconhecidos os avanços, ainda é preciso superar os obstáculos na implementação dessas políticas. Do mesmo modo, a atenção ao desempenho e à vida escolar desses jovens deve ser considerada para se aferir o direito à educação em todas as suas etapas, observando as taxas de abandono, de repetência, de evasão, bem como a trajetória dos estudantes e o aprendizado. Dimensões essas que são centrais e que precisam ser investigadas em estudos posteriores sobre as escolas com localização diferenciada.

## REFERÊNCIAS

---

- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 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, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.
- 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, 10 jan. 2003a. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2003b. Seção 1, p. 4.
- BRASIL. Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Seção 1, p. 316.
- 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, 11 mar. 2008. Seção 1, p. 1. Retificada em 12 mar. 2008.
- BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio de 2009. Seção 1, p. 23.
- 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, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 mar. 2014a. Seção 1, p. 1.

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. 2014b. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2017: caderno de instruções*. Brasília, DF: Inep, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados: Censo Escolar 2007-2019*. Brasília, DF, [s. d.]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/microdados>>. Acesso em: 1 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação: 2020*. Brasília: Inep, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Seção 1, p. 19. Retificada em 14 dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 36/2001*. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 25.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer nº 16/2012*. Diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola. Brasília, DF, 2012a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category\\_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11091-pceb016-12&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012b. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 nov. 2012c. Seção 1, p. 26.

FRASER, N. Reconhecimento sem ética? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

LITTLE, P. E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Anuário Antropológico*, Brasília, DF, v. 28, n. 1, p. 251-290, 2018.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). *Convenção nº 169 da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Genebra, 1989. Disponível em: <[https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed\\_norm/@normes/documents/publication/wcms\\_100907.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_norm/@normes/documents/publication/wcms_100907.pdf)>. Acesso em: set. 2020.

PASSOS, M. G.; MELO, A. O. Casa familiar rural da França à Amazônia: uma proposta de Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, E. (Org.). *Educação do campo: epistemologia e práticas*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 273-250.

SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970-1980*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SHIRAISHI NETO, J. A particularização do universal: povos e comunidades tradicionais face às declarações e convenções internacionais. In: SHIRAISHI NETO, J. (Org.). *Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional*. Manaus: UEA, 2007. p. 5-52.