



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PPG
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS VI / CAETITÉ
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS

ROSICLÉIA JESUS DA SILVA

**MAPEAMENTO CARTOGRÁFICO E SOCIOCULTURAL DE ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO ESTADUAIS EM CAETITÉ/BA**

CAETITÉ-BA,
2026

ROSICLÉIA JESUS DA SILVA

**MAPEAMENTO CARTOGRÁFICO E SOCIOCULTURAL DE ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO ESTADUAIS EM CAETITÉ/BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, do Departamento de Ciências Humanas, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para a qualificação da dissertação do Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linha 2: Ensino, saberes e práticas educativas

Professor Orientador: Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa

Caetité/BA,
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade do Estado da Bahia – Campus VI

Sistema de Bibliotecas

Biblioteca Prof.^a Maria Belma Gumes Fernandes

S586m Silva, Rosicléia Jesus da

Mapeamento cartográfico e sociocultural de escolas de ensino médio estaduais em Caetité/Ba / Rosicléia Jesus da Silva. – Caetité, 2025.

96f.

Orientador: Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa

Dissertação (Mestrado em Ensino, Linguagem e Sociedade) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Caetité, 2025.

1. Educação – Caetité. 2. Escolas Estaduais - Mapeamento. 3. Cartografia social. 4. Educação I. Costa, Glauber Barros Alves. II. Universidade do Estado da Bahia. III. Título.

CDD22: 370.908142

Elaboração (Resolução CFB nº 184/2017):

Fernanda Mota de Oliveira, CRB-5/1973



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Autorização Decreto nº 9237/86. DCU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DCU 01/08-95



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE

FOLHA DE APROVAÇÃO

“MAPEAMENTO CARTOGRÁFICO E SÓCIO-CULTURAL DE ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO ESTADUAIS DE CAETITÉ/BA”

ROSICLÉIA JESUS DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS – DCH VI - UNEB, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovado em 26 de março de 2026, com nota 10,0.

Glauber Barros Alves Costa

Prof. Dr. **GLAUBER BARROS ALVES COSTA** – UNEB/ DCH-VI
Orientador – PPGELS – UNEB – DCH – Campus VI
Doutor em Educação pela UFSCAR

Ana Luiza Salgado Cunha

Profa. Dra. **ANA LUIZA SALGADO CUNHA** – UNEB/ DCH - VI
Examinadora Interna – PPGELS - UNEB
Doutora em Educação pela UFSCAR

Andreckska Viana Oliveira Sampaio

Profa. Dra. **ANDRECKSA VIANA OLIVEIRA SAMPAIO** – UESB
Examinadora Externa – UESB
Doutora Geografia pela UFS

Rosicléia Jesus da Silva

ROSICLÉIA JESUS DA SILVA
Mestranda - PPGELS - UNEB – DCH – Campus VI

Aos meus filhos Laura, Felipe e Luísa para que compreendam a educação como uma forma de realizar sonhos, alcançar objetivos, ampliar horizontes e se realizar enquanto pessoa e profissional.

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta jornada não é o resultado de um esforço solitário, mas a soma de muitos afetos, renúncias compartilhadas e redes de amor que me sustentaram quando o cansaço parecia maior que o horizonte.

A Deus, o autor da vida e da minha força. Nos momentos de silêncio, assim como em cada dia dedicado às leituras e escrita, nos inúmeros quilômetros percorridos para alcançar este sonho, senti Sua mão guiando meus pensamentos e renovando minha esperança.

Ao meu esposo Tarley, meu porto seguro. Obrigada por compreender minhas ausências, por incentivar meus voos e por ser o alicerce que manteve nossa casa em harmonia enquanto eu me dedicava a este sonho. Este título também é seu.

À Laura, ao Felipe e à Luísa, meus filhos e minha maior motivação. Vocês são a razão pela qual busco um mundo mais justo. Peço desculpas pelas horas em que a "mamãe precisou estudar", e espero que um dia entendam que cada página escrita foi pensando no futuro de vocês.

À minha rede de apoio, em especial meus sogros Judite e Epaminondas, meus compadres Suely e Edílio e minha funcionária Jane. Essas mãos generosas que cuidaram do que eu tenho de mais precioso. Sem o suporte de vocês, cuidando dos meus filhos com tanto zelo enquanto eu estava em sala de aula ou diante do computador, este sonho estaria ainda distante. Vocês tornaram o meu caminhar mais leve.

Aos meus pais Alenice e Edvaldo e irmãos Genivan e Janiel, pelo incentivo constante na busca pelos meus sonhos e por acreditarem em mim.

Aos meus professores, mestres que não apenas transmitiram conhecimento, mas abriram caminhos para que eu pudesse enxergar as entrelinhas das leituras e reflexões que fizemos. E aos meus colegas, Hércules e Moniele companheiros de jornada, com quem dividi angústias, cafés e descobertas.

Ao meu orientador, professor Doutor Glauber Barros Alves Costa, exemplo de profissional comprometido com uma educação pública de qualidade. É sem dúvida uma das minhas principais referências no fazer docente.

Às professoras da banca examinadora professora Doutora Ana Luiza Salgado Cunha e professora Doutora Andrecksá Viana Oliveira Sampaio, pelas valiosas contribuições que aprimoraram a escrita deste trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, depositaram uma palavra de ânimo ou um gesto de carinho: minha gratidão profunda e eterna.

Que Deus me livre da maldade alheia
Que Deus me livre de energia ruim
Que Deus me livre de quem torce contra
De quem pelas costas fala mal de mim

Que eu possa ser exemplo pra quem sofre
Que eu seja colo quente a quem precisa
Que meu abraço forte e verdadeiro
Desate o nó de vida indecisa

Deus me proteja quando eu sorrir
Deus seja colo quando eu chorar
Que Deus me guarde no meu ir e vir
Guie os meus passos por onde eu passar.

(Giannini Alencar)

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central o mapeamento cartográfico e sociocultural das escolas estaduais de Caetité/BA, buscando compreender como essas instituições estão distribuídas geograficamente no município, as dinâmicas socioculturais em que estão envolvidas e os sujeitos que delas participam. Estruturado no formato *Multipaper*, o trabalho divide-se em dois artigos complementares. O primeiro aborda a trajetória da educação no Brasil, na Bahia e em Caetité, evidenciando que a criação das escolas esteve atrelada aos interesses das elites locais, que consolidaram o município como polo educacional, mas sob uma lógica de acesso seletivo e centralizador. O segundo artigo aprofunda a dimensão espacial por meio da Cartografia Social, utilizando a oficina "O mapa da educação em Caetité" como dispositivo de escuta e planejamento participativo. A metodologia fundamentou-se na triangulação de dados, confrontando a materialidade cartográfica, a oralidade discente e o aporte teórico-histórico. Dentro desse processo investigativo, foi construído o Produto Técnico Tecnológico Educacional (PTTE): Atlas Mapeamento e História das Escolas Estaduais de Caetité, ferramenta que sistematiza a memória institucional das unidades. Os resultados revelaram que a concentração escolar no núcleo central gera barreiras de mobilidade e um sentimento de exclusão nos estudantes periféricos. Ao atuarem como autores de seus próprios mapas, os discentes propuseram reordenamentos territoriais pautados nos conceitos de Justiça Territorial e Direito à Cidade, sugerindo novas centralidades escolares. Conclui-se que a mediação do Atlas permitiu a transição do "lugar vivido" para o "espaço planejado", validando o PTTE como instrumento eficaz para a construção de um raciocínio geográfico crítico e emancipatório.

Palavras-chave: ensino de Geografia; mapeamento; escolas; cartografia social.

ABSTRACT

This research focuses on the cartographic and sociocultural mapping of public schools in Caetité, Bahia, seeking to understand how these institutions are geographically distributed across the municipality, the sociocultural dynamics in which they are embedded, and the subjects who participate in them. Structured in a multipaper format, the study is divided into two complementary articles. The first reconstructs the trajectory of education in Brazil and in the state of Bahia, highlighting that in Caetité the establishment of schools was historically linked to the interests of local elites, which consolidated the municipality as an educational hub, albeit under a selective and centralized logic of access. The second article deepens the spatial dimension through Social Cartography, using the workshop “The Map of Education in Caetité” as a device for listening and participatory planning. The methodology was based on data triangulation, confronting cartographic materiality, students’ oral narratives, and the theoretical-historical framework. Within this investigative process, the Educational Technical-Technological Product (PTTE) was developed: Atlas Mapping and History of Public Schools in Caetité, a tool that systematizes the institutional memory of the school units. The results revealed that the concentration of schools in the central area creates mobility barriers and a sense of exclusion among peripheral students. By acting as authors of their own maps, students proposed territorial reconfigurations grounded in the concepts of Territorial Justice and the Right to the City, suggesting new educational centralities. It is concluded that the mediation of the Atlas enabled the transition from the “lived place” to the “planned space,” validating the PTTE as an effective instrument for the construction of critical and emancipatory geographical reasoning.

Keywords: Geography education; Mapping; schools; social cartography.

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização dos artigos da dissertação - Multipaper	14
Quadro 2 - Síntese da Formação do Sistema Educacional Brasileiro	26
Quadro 3 - Síntese da trajetória do Ensino Secundário na Bahia	38
Quadro 4: Síntese da história da educação em Caetité	47
Quadro 5 - Síntese da análise dos mapas	77

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fluxograma da metodologia da pesquisa	18
Imagem 2 - Localização do CETEP, IEAT e CIEC na Zona Urbana de Caetité	66
Imagem 3 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 1	70
Imagem 4 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 2	71
Imagem 5 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 3	73
Imagem 6 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 4	75
Imagem 7 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 5	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PTTE - Produto Técnico Tecnológico Educacional
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNEC - Companhia Nacional de Escolas da Comunidade
FUNDEF - Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
CIE - Complexo Integrado de Educação
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
IEAT - Instituto de Educação Anísio Teixeira
CIEC - Complexo Integrado de Educação de Caetité
CETEP - Centro Territorial de Educação Profissional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	15
2 ARTIGO 1: A TRAJETÓRIA DO SISTEMA ESCOLAR: PERSPECTIVAS ENTRE OS CONTEXTOS BRASILEIRO, BAIANO E CAETITEENSE	19
RESUMO	19
2.1INTRODUÇÃO	19
2.2 DA COLÔNIA À REPÚBLICA: PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NA FORMAÇÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	21
2.3 EDUCAÇÃO NA BAHIA: TRAJETÓRIA E DESAFIOS DE UM SISTEMA EM CONSTRUÇÃO	28
2.4 UM OLHAR PARA O PASSADO E AS LIÇÕES PARA O PRESENTE NA EDUCAÇÃO DE CAETITÉ	40
2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	50
3. ARTIGO 2: CARTOGRAFIA SOCIAL E AS ESCOLAS ESTADUAIS EM CAETITÉ	57
3.1 INTRODUÇÃO.....	57
3.2 A CARTOGRAFIA COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL E IDEOLÓGICA.....	58
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	78
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO	80
5. REFERÊNCIAS GERAIS DA DISSERTAÇÃO	82

1 INTRODUÇÃO

A compreensão de que, para os filhos da classe trabalhadora, o êxito nos estudos configura-se como um dos mais potentes atos de resistência e emancipação contra as desigualdades sociais e econômicas, é uma premissa que fundamenta não apenas esta pesquisa, mas toda a minha trajetória acadêmica.

Filha de agricultores, o acesso à educação se apresentava como uma forma de romper os ciclos de trabalho braçal e extenuante que fazia parte das gerações que me antecederam. Mesmo sentindo orgulho das minhas origens, isso não significava que eu almejava continuar vivendo às margens da sociedade integrando as estatísticas de desigualdades existentes no sistema social e econômico.

O acesso ao Ensino Superior, possibilitado pela migração sazonal da minha família para o sudeste do Brasil, e pelo acesso às políticas de permanência oferecidas pela universidade, ampliou meus horizontes e contribuiu para que eu rompesse as barreiras impostas pelo sistema que muitas vezes perpetuam a desigualdade e a falta de oportunidades.

Enquanto cursava o 6º semestre do curso de Licenciatura Plena em Geografia, fui aprovada do processo seletivo do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) da Prefeitura Municipal de Caetité/BA, cidade em que eu morava por conta da faculdade. Ingressei como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais, onde trabalhei por dois anos (2015 e 2016). Tal experiência me permitiu vivenciar de perto a educação no município e me apropriar da prática docente, somando as teorias da universidade ao chão da sala de aula.

Concluído este ciclo de formação e retornei para Botuporã/BA, minha cidade natal, onde dei continuidade na minha carreira docente também no sistema de ensino da Educação Básica no Ensino Fundamental - Anos Finais. Os anseios em contribuir para que meus alunos pudessem alcançar êxito na vida acadêmica e fossem, assim como eu, transpondo as barreiras das dificuldades financeiras, fez de mim uma contumaz disseminadora da ideia de que o aprendizado pode proporcionar habilidades e conhecimentos que ajudam a questionar as desigualdades existentes.

Após dois anos de trabalho na rede municipal de ensino da minha cidade, fui aprovada e convocada para assumir o concurso da Secretaria de Educação do Estado da Bahia como professora de Geografia. Neste contexto, me mudei para Caraguataí - Jussiape/BA (que fica a 176 km da minha cidade) com uma filha

pequena (1 ano e 3 meses), inúmeros desafios, e alcançando um grande sonho do meu coração: a estabilidade financeira que o concurso público nos dá.

Viver na estrada entre a cidade onde eu trabalhava e a minha cidade natal, onde meu esposo continuava morando, era desgastante, cansativo e perigoso. A chegada da pandemia da COVID-19¹, em março de 2020, suspendeu as aulas presenciais e eu pude ficar um longo período em casa. Período este que se mesmo após o retorno às atividades escolares presenciais, visto que eu estava gestante e a Lei Nº 14.151 de 12 de maio de 2021 permitiu o afastamento de gestantes das atividades de trabalho presenciais, com a possibilidade de trabalho em *home office*.

Com o nascimento do meu segundo filho, e findada a licença maternidade, fui contemplada com a remoção - a pedido - para uma escola estadual no município de Paramirim/BA (que fica a 46 km da minha cidade). Eu ainda precisei continuar me deslocando para trabalhar, mas agora eu estava bem mais perto de casa, dos meus filhos, da minha família.

Durante todo esse tempo, os planos para minha formação continuada estavam engavetados. Eram muitas demandas que eu precisava dar conta, e me dedicar para participar de uma seleção de mestrado ainda me parecia um sonho inalcançável. Por esse motivo, no chão da sala de aula, em contato com meus alunos, e me debruçando sobre as portarias e normativas da SEC/BA, eu fui fazendo o que era possível, com as ferramentas que eu tinha.

Neste contexto, dar continuidade à minha formação profissional é, não somente uma forma de seguir o propósito de pesquisadora, que investiga seu campo de atuação, que reflete sobre sua prática e as condições sob quais desempenha seu papel, mas sobretudo uma maneira de, com os resultados da pesquisa realizada, compreender cartograficamente o papel que cada uma das escolas de estaduais de Ensino Médio desempenham e/ou desempenharam em relação ao urbano, à história e cultura no município de Caetité-Bahia, onde estão inseridas. Para que tal compreensão seja possível, a cartografia é adotada não apenas como recurso visual, mas como um método de investigação sensível.

¹ O período referido compreende a emergência sanitária global provocada pela pandemia de COVID-19, iniciada em março de 2020. No contexto educacional brasileiro, esse momento foi marcado pela suspensão das atividades presenciais e pela implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), alterando significativamente as dinâmicas de ensino-aprendizagem e as interações socioespaciais nas instituições de ensino estaduais.

Nesta pesquisa, cartografar ultrapassa a mera técnica euclidiana de representação do espaço, compreende-se o ato de cartografar como um processo de desconstrução e interpretação das intenções políticas e sociais materializadas no território (Harley, 2009), permitindo a análise da distribuição geográfica dessas instituições não como dados neutros, mas como 'silêncios' ou 'afirmações' de políticas públicas.

Nesse processo, a utilização de mapas temáticos torna-se central. Entende-se por mapa temático a representação gráfica que, indo além da localização geográfica, tem como objetivo principal a transmissão de informações específicas sobre fenômenos sociais, físicos ou econômicos de um determinado território (Martinelli, 2003).

Essa localização em mapas temáticos possibilita o conhecimento acerca dos equipamentos e da infraestrutura aos quais os sujeitos têm acesso, revelando as desigualdades ou privilégios espaciais que moldam a experiência escolar (Acselrad, 2010). No entanto, para isso, é fundamental que a análise considere a totalidade do espaço (Santos, 1996). Isso implica investigar o contexto social, a trajetória histórica das instituições e as interações dos sujeitos que as compõem, garantindo que a busca pela qualidade do ensino esteja ancorada na realidade vivida.

Conforme defende Libâneo (2013), a qualidade social da educação pressupõe que os conteúdos escolares dialoguem com as contradições da sociedade concreta. Essa leitura geográfica do território escolar expõe as disparidades no acesso aos recursos, fundamentando estratégias que visem à equidade e à inclusão de grupos historicamente marginalizados (Almeida, 2011).

Nesse sentido, Arroyo (2011) a necessidade de que a escola reconheça as trajetórias e vivências que os estudantes trazem para o ambiente escolar. Além disso, conhecer e documentar a história das escolas estaduais de Ensino Médio cria condições para que os sujeitos que fizeram e fazem parte dessas escolas sejam lembrados e representados, em documentos cientificamente produzidos.

Dessa forma, a síntese entre o levantamento quantitativo, a história das instituições e a cartografia social resultaram na construção do Produto Técnico Tecnológico Educacional (PTTE) Atlas Mapeamento e história das escolas estaduais de Caetité. Este produto não se limita a um conjunto de mapas, mas constitui-se como um recurso didático-pedagógico mediador, destinado a professores e à

comunidade escolar, com o intuito de instrumentalizar a leitura crítica do espaço e o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos sujeitos ao seu território.

O Atlas poderá ser consultado com a finalidade de ser material de pesquisa científica e recurso didático, visto que contém dados e informações sobre a história, geografia, cultura, economia, entre outros aspectos do município. Além disso, ainda pode funcionar como um documento que preserva a memória e a história das instituições educacionais e de seus sujeitos, permitindo que futuras gerações possam ter acesso às informações sobre a cidade, suas escolas, sua cultura e seus habitantes, preservando e divulgando a história local.

Esta dissertação de mestrado foi construída em formato Multipaper que consiste em uma coletânea de artigos científicos que contemplam as partes de um todo, a dissertação. Paz *et al* (2025) afirma que o modelo de dissertação por artigos favorece o mestrando na organização metodológica de sua investigação e no fortalecimento de seu percurso acadêmico. Além disso, os autores destacam que essa modalidade facilita o atendimento às exigências dos programas de pós-graduação no que se refere à produtividade e à publicação dos resultados científicos em periódicos.

Assim, este estudo encontra-se organizado, conforme mostra o quadro a seguir, em seções que estão dispostas ao longo do trabalho da seguinte maneira: A seção 1 é a Introdução que apresenta brevemente a trajetória da pesquisadora, bem como a justificativa para a realização desta pesquisa. Além disso, traz os caminhos metodológicos, onde são apresentados a pergunta desta pesquisa, seguida pelos objetivos geral e específicos, bem como os caminhos que organizaram a realização do presente estudo. Na seção 2, está o Artigo 1 e na seção 3, o Artigo 2, como pode ser observado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Sistematização dos artigos da dissertação - Multipaper

Artigo	Título	Objetivos	Metodologia	Contribuições
1	A trajetória do sistema escolar: perspectivas entre os contextos brasileiro, baiano e caetiteense	Analisar o processo histórico de estruturação do ensino em nível nacional, estadual e local, as reformas e os	Pesquisa bibliográfica e documental com foco em leis, regulamentos e relatórios históricos	Sistematização da memória educacional regional e fundamentação histórica para compreender a atual rede escolar de

		interesses políticos e das elites locais.		Caetité.
2	A Cartografia Social e as escolas estaduais de Caetité	Analisar a distribuição geográfica das escolas estaduais no município e as dinâmicas socioculturais dos sujeitos envolvidos.	Pesquisa bibliográfica; georreferenciamento das instituições e análise socioespacial das escolas; construção de mapas coletivos	Identificação e questionamento de desigualdades ou privilégios espaciais no acesso ao ensino e subsídios para o planejamento da rede escolar.

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

1.1 Caminhos metodológicos

A metodologia é entendida nesta pesquisa como o caminho organizado que garante o rigor e a clareza do trabalho. Segundo Severino (2013), o rigor metodológico é o que garante a passagem do senso comum para o saber científico, Dessa forma, a escolha dos métodos serve para dar ordem ao estudo, conectando as leituras teóricas à análise prática de maneira lógica e coerente.

Os caminhos metodológicos desta pesquisa, nasceu da necessidade de investigar a dimensão espacial e humana das escolas estaduais de Caetité-Bahia, partindo do seguinte questionamento: onde estão localizadas as escolas de Ensino Médio de Caetité-/BA e de que maneira os sujeitos que as compõem interagem entre si e com o meio sociocultural no qual estão inseridos?

Para responder a essa problemática, foi estabelecido como objetivo geral conhecer, mapear, registrar e documentar as instituições de Ensino Médio da referida cidade, bem como as interações socioculturais de seus sujeitos. Como objetivos específicos, a investigação buscou cartografar temática e socialmente essas unidades escolares; elaborar como Produto Técnico Tecnológico Educacional a partir de dados e informações sobre as escolas estaduais de Caetité/BA; e compreender o papel de cada uma em relação ao espaço urbano, à história e à cultura de Caetité.

Esta pesquisa se insere na linha de pesquisa de áreas como Ensino, Educação e História da Educação, sendo desenvolvido como subprojeto da pesquisa macro intitulada "Mapeamento, educação e imagem de culturas populares nos Territórios de identidade do Sertão Produtivo e Vitória da Conquista" financiado pelo Programa de Fortalecimento dos Grupos de Pesquisa (PROFORT) uma iniciativa da Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PPG) da Universidade do Estado da Bahia, a UNEB.

A construção deste trabalho, focada na trajetória histórica e nas dinâmicas educacionais da região, alinha-se aos objetivos do projeto principal de mapear e analisar as interfaces entre os processos formativos e as manifestações culturais e artísticas locais. Ademais, o desenvolvimento metodológico e a coleta de dados foram conduzidos em estrita observância às normativas éticas vigentes, tendo sido o projeto integralmente aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número do parecer 6.740.926.

Essa investigação teve uma abordagem teórico-metodológica caracterizada pelos princípios da pesquisa qualitativa e quantitativa de maneira conjugada, uma vez da coleta/produção de dados para análise, interpretação e entendimento do problema. Essa complementaridade é essencial, pois, como afirma Minayo (2012), o método qualitativo é capaz de aprofundar-se no mundo dos significados, das crenças e dos valores, aspectos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis estatísticas. Assim, a análise qualitativa permite compreender as interações dos sujeitos de Caetitê e os sentidos que atribuem às suas instituições.

A vertente quantitativa é empregada para conferir objetividade ao mapeamento das escolas. Segundo Richardson (2017), o método quantitativo caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto na coleta quanto no tratamento de informações, garantindo a precisão na identificação de padrões espaciais e fluxos educacionais. No contexto deste estudo, ele fornece os dados numéricos e a localização georreferenciada necessária para a construção das bases do Atlas geocultural.

O desenrolar metodológico do trabalho ocorreu através do que Creswell (2010) define como o "uso de múltiplos ângulos", em que os dados quantitativos (mapeamento e estatísticas) servem como alicerce para a interpretação qualitativa (contexto social e histórico). Dessa forma, a integração entre os métodos permite que o mapeamento técnico seja enriquecido pela compreensão das trajetórias

humanas, resultando em um diagnóstico mais amplo da realidade escolar de Caetité-BA."

Foi realizada visita às quatro escolas estaduais de Caetité, três da sede (Centro Integrado de Educação de Caetité - CIEC; Instituto de Educação Anísio Teixeira - IEAT; e Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo - CETEP), e uma do distrito de Maniaçu (Colégio Estadual do Campo Pedro Atanásio Garcia). Durante a visita foi feito o levantamento das coordenadas geográficas das instituições, registros fotográficos, e entrevistas semiestruturadas com funcionários das escolas, representando o início da pesquisa, e da construção do Produto Técnico Tecnológico Educacional (PTTE), que foi posteriormente utilizado para testagem com os alunos dessas escolas. O nome dos funcionários, bem como seus respectivos cargos não serão citados neste trabalho, a fim de manter o sigilo fundamental na ética da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas de maneira semiestruturada (Bogdan e Biklen, 1994) de modo que a pesquisadora pudesse se apropriar de informações sobre as unidades escolares, e a partir disso construir o PTTE. Perguntas sobre a história das instituições, infraestrutura física e humana, número de alunos, currículo, entre outras deram embasamento para que a pesquisadora pudesse construir textos com uma linha histórico-social das escolas.

Estes textos, bem como os de autoria de professores colaboradores das instituições pesquisadas, contam também com imagens (terrestres e aéreas) e mapas de localização das escolas e, juntos, compõem o Atlas geocultural Mapeamento e história das escolas estaduais de Caetité.

As informações contidas no PTTE estão dispostas de forma leve e atrativa e baseadas na pesquisa inicial deste trabalho, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, para que os professores reflitam cotidianamente sua prática e consigam assegurar aos alunos do Ensino Médio o acesso à diversidade de conhecimentos científicos e identitários produzidos ao longo da história.

Concomitante à construção do PTTE, foram desenvolvidas leituras e reflexões sobre história da educação culminando na construção do Artigo 1 desta pesquisa intitulado "A trajetória do sistema escolar: perspectivas entre os contextos brasileiro, baiano e caetiteense" em que é abordado linearmente a história da educação escolar no Brasil, e onde está o fundamento histórico necessário para a compreensão do sistema atual. Nele, discute-se a trajetória da educação brasileira

desde a Colônia até a República, estreitando o foco para a realidade da Bahia e, por fim, lançando um olhar sobre a educação em Caetité.

Com o PTTE finalizado, foi realizada a oficina “O mapa das escolas de Caetité” para a testagem do produto. Este momento foi planejado para criar condições que permitissem aos estudantes identificar e analisar, de forma autônoma, a distribuição das escolas estaduais em Caetité/BA. O objetivo central foi guiar os estudantes para a compreensão das causas e consequências socioespaciais dessa configuração, superando a mera localização geográfica.

Sob essa ótica, a utilização do PTTE enquanto recurso didático buscou promover uma reflexão crítica sobre o direito à educação e a organização do espaço urbano, fundamentando-se na premissa de que o ensino de Geografia deve proporcionar uma leitura consciente da realidade vivida. Assim, a oficina serviu como uma articulação entre o conteúdo cartográfico sistematizado no Atlas e a percepção social dos sujeitos sobre o seu próprio território.

Após a testagem do PTTE, e a construção do artigo 1 procedeu-se à revisão bibliográfica sobre o mapeamento e a cartografia social. Nesse âmbito, a Cartografia Social é compreendida como um processo participativo que permite a representação de identidades e territorialidades a partir da percepção dos próprios sujeitos (Acselrad, 2010). Segundo Seabra (2014), esse método possibilita o mapeamento de subjetividades e a construção de novos campos teóricos sobre o espaço vivido. No âmbito educacional, as análises de Almeida (2011) reforçam que o mapeamento escolar ultrapassa a mera localização geográfica, constituindo-se como uma ferramenta para compreender as disputas e os discursos contidos no sistema de ensino.

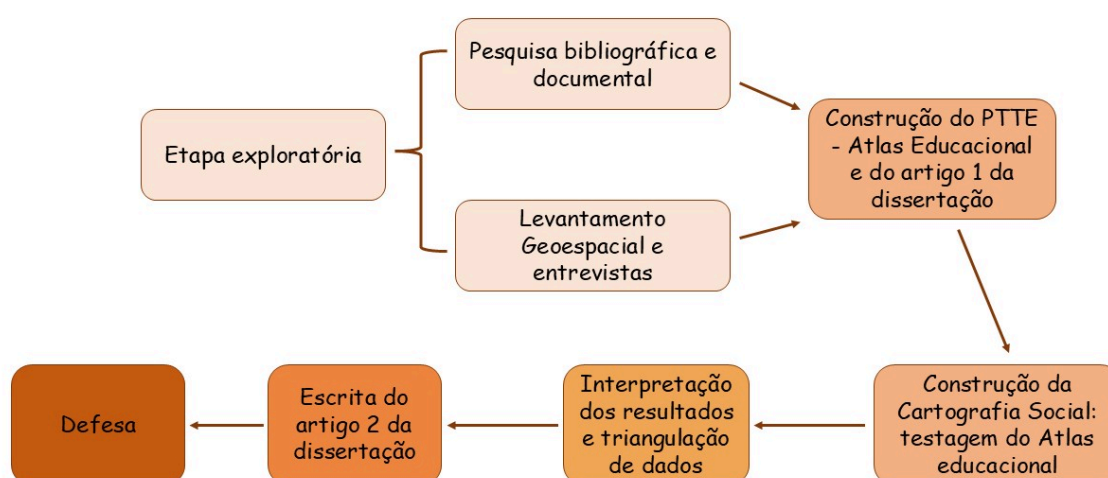
Ainda neste aspecto Acselrad (2008) afirma que na cartografia social os próprios sujeitos constroem suas representações da realidade, identidade e cultura. A adoção da Cartografia Social nesta investigação justifica-se pela necessidade de ir além da representação técnica e euclidiana da cidade de Caetité e da distribuição das escolas na mancha urbana da cidade. Enquanto o mapeamento convencional localiza as instituições, a cartografia social atua como uma possibilidade metodológica que integra as vivências dos sujeitos no processo de produção do mapa.

Após oficina e a revisão de literatura, foi realizada a análise dos dados e construção do artigo 2, que aborda a cartografia como uma construção social e

ideológica, servindo de base teórica para a análise da distribuição das escolas estaduais no município e a interpretação dos dados coletados em campo. No artigo são apresentados os mapas de distribuição geográfica das escolas estaduais do município de Caetité/BA e como os sujeitos que ocupam os diferentes espaços das instituições escolares se sentem com relação à localização e história das escolas que frequentam, do direito à cidade e seus equipamentos urbanos, principalmente no que diz respeito ao acesso às unidades de ensino.

Imagem 01: Fluxograma da metodologia da pesquisa

Fluxograma metodológico



Fonte: Elaborado pela autora

A sistematização apresentada no fluxograma anterior não se encerra em si mesma, ela constitui a esquematização desta pesquisa. Ao percorrer as etapas desde o levantamento documental e geoespacial e construção da cartografia social, bem como as análises feitas a partir dela, tornou-se possível conhecer algumas camadas das dinâmicas educacionais em diferentes escalas. Sob essa perspectiva, o Artigo 1, intitulado “A trajetória do sistema escolar: perspectivas entre os contextos brasileiro, baiano e caetitense”, dedica-se a apresentar a relação entre as políticas públicas voltadas para a educação escolar ao longo da história. Este primeiro momento analítico materializa o diálogo entre a teoria e a realidade vivida, partindo de uma compreensão macroestrutural para alcançar as especificidades de Caetité-BA, servindo de porta de entrada para a compreensão da distribuição

espacial das escolas estaduais de Ensino Médio de Caetité proposta nesta dissertação.

2. ARTIGO 1 - A TRAJETÓRIA DO SISTEMA ESCOLAR: PERSPECTIVAS ENTRE OS CONTEXTOS BRASILEIRO, BAIANO E CAETITEENSE

Resumo:

Este artigo busca analisar a trajetória histórica da educação brasileira, baiana e caetiteense, destacando sua complexidade e sua intrínseca relação com os contextos sociais, políticos e econômicos do país. Fundamentado em estudo e análise bibliográfica de pesquisadores como Campos (1973, 2011), Cunha (1973), Nascimento (2007), Costa (2006), Matos (2016, 2021), Gomes (2017) Brito (2018), Dick (2020), entre outros, o estudo traça a construção linear do processo educacional até sua configuração atual em Caetité/BA. Iniciada no Brasil colônia pelos Jesuítas (1549), a educação foi marcada pela catequização e pela restrição de acesso, visando a formação de uma elite letrada. Mesmo após a Constituição de 1824, o ensino formal permaneceu um privilégio durante o Império. No século XX, apesar da busca por universalização e das inúmeras reformas, as medidas adotadas, como a que impôs o teor tecnicista durante a Ditadura Militar (1964), não romperam com o dualismo educacional, que segregava a elite para o ensino secundário e as classes populares para o profissionalizante. A redemocratização e a LDB de 1996 redefiniram a educação como direito social e o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, preparando para a cidadania e o trabalho, alinhando-se às exigências da política neoliberal global. Contudo, apesar da expansão do acesso, o sistema enfrenta desafios persistentes de baixa qualidade e desigualdades regionais. Na Bahia, o ensino secundário foi inicialmente centralizado em Salvador no Liceu Provincial, mas reformas, como as de Anísio Teixeira, buscaram a descentralização. Em Caetité, a educação foi influenciada por uma elite local que a utilizava como instrumento de prestígio, sendo a história da Escola Normal (1898, 1903 e 1926) ilustrativa da subordinação do ensino às forças políticas locais. Atualmente, a cidade busca atender a demandas de formação profissional e tecnológica através de instituições como o Centro Territorial de Educação Profissional - Sertão Produtivo. O estudo conclui que a educação é um processo contínuo de formulação e reformulação, onde a política, frequentemente subordinada a interesses mercadológicos, nem sempre prioriza as necessidades da população.

Palavras-chave: história da educação; educação da Bahia. educação em Caetité.

2.1 Introdução

Este artigo analisa a trajetória histórica da educação escolar, percorrendo os marcos normativos e sociais desde o cenário nacional e estadual até a sua

materialização no município de Caetité/BA. A problematização central reside na compreensão de como as reformas educacionais e os projetos de modernidade tanto do Brasil, quanto da Bahia, foram apropriados localmente, muitas vezes sob a influência das elites regionais.

A educação no Brasil se constitui como um campo complexo de análise histórica e social, perpassada por tensões que remontam à colonização e que se manifestam, ainda hoje, na disputa entre o direito constitucional à educação de qualidade e a persistência de um dualismo estrutural. Esta trajetória, marcada pela instrução jesuítica, pela formação de elites letradas e pelas grandes reformas republicanas, demonstra que o sistema educacional é, invariavelmente, um reflexo e um espaço de reprodução das contradições políticas e socioeconômicas do país.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 consolidou o Ensino Médio como etapa final e obrigatória da Educação Básica, situando-o na encruzilhada entre a formação cidadã, a preparação para o mercado de trabalho e o ingresso no Ensino Superior. Contudo, a materialização dessas diretrizes nos contextos regionais e locais, como apontam os índices de desigualdades regionais, exige uma investigação que vá além da legislação federal.

Neste sentido, o estado da Bahia — com sua história educacional que remonta à fundação do Colégio da Bahia em 1553 e passa pelas reformas de figuras como Anísio Teixeira — oferece um *locus* privilegiado para a compreensão de como as políticas centrais foram apropriadas, resistidas ou reformuladas.

O desenvolvimento da educação baiana revela uma busca constante por estruturação e expansão da oferta, ora garantindo os privilégios da elite, ora tentando alcançar a população interiorana. O foco desta pesquisa recai sobre o município de Caetité, no Alto Sertão baiano, um centro que, desde o século XIX, se destacou pela organização escolar e pela valorização da instrução como instrumento de poder simbólico² e prestígio social pela elite local.

A história educacional de Caetité — marcada pela atuação de escolas régias, pela influência da igreja, pela fundação e fechamento da Escola Normal, e pela posterior implementação de diversas modalidades de Ensino Médio, como o Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) — é emblemática para desvelar a intrínseca relação entre a Sociedade e o Ensino na esfera municipal.

² Ver conceito em: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

Com base nesta perspectiva, este artigo, tem como objetivo central analisar a trajetória histórica da estruturação da Educação Básica, com ênfase no Ensino Médio, no município de Caetité (BA), articulando-a criticamente às políticas educacionais brasileiras e baianas. Busca-se responder à seguinte questão: de que maneira a trajetória histórica da educação em Caetité, do Império ao século XXI, evidencia o jogo de interesses entre as políticas nacionais de expansão do ensino e as dinâmicas de poder locais? Como esse embate influenciou o acesso às escolas e a manutenção de um sistema de ensino desigual ao longo do tempo?

O desenvolvimento da análise está organizado em três partes inter-relacionadas: (2.2) Da Colônia à República: Permanências e Rupturas na Formação do Sistema Educacional Brasileiro; (2.3) Educação na Bahia: trajetória e desafios de um sistema em construção; e (2.4) Um olhar para o passado e as lições para o presente na educação de Caetité. A metodologia empregada baseia-se na pesquisa histórico-documental, utilizando legislação e bibliografia especializada. O objetivo é estabelecer um diálogo entre as macropolíticas educacionais brasileiras e a experiência local de Caetité-BA, evidenciando como as diretrizes nacionais se materializaram ao longo do tempo no território municipal.

Almeja-se contribuir para a historiografia da educação do interior do estado da Bahia, oferecendo subsídios para a compreensão das disparidades regionais e para o planejamento de políticas públicas mais equitativas e democráticas.

2.2 Da Colônia à República: permanências e rupturas na formação do Sistema Educacional Brasileiro

A educação, direitos de todos e dever do Estado, como afirma a Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), carrega consigo uma história que se mistura com a trajetória de formação do território e do povo brasileiro e, por isso, se caracteriza como um processo complexo, ligado à diferentes contextos sociais, políticos e econômicos do país. Foi, e continua, se (re)construindo de acordo com os anseios da nossa sociedade, sendo, por essa razão, espaço de disputas ideológicas, transformações estruturais e desafios que persistem com o passar dos anos.

Campos (2011, p.12) assegura que

A educação é um processo sócio-cultural cujas características e problemas só podem ser compreendidos quando contextualizados

historicamente, pois ela se insere em uma sociedade concreta, é uma prática da mesma e se junta às suas contradições.

Por essa razão, não podemos estudar a construção do sistema educacional brasileiro, sem considerarmos os diferentes contextos históricos pelas quais a nossa sociedade passou.

Iniciada com a instrução dada pelos Jesuítas, e com a fundação da primeira escola do país, em 1549, a educação nesse período era essencialmente religiosa e buscava assegurar a catequização dos povos indígenas, que aprendiam a ler e escrever na língua portuguesa e eram convertidos ao Cristianismo. Além disso, propunha formar uma elite letrada para servir à administração da colônia e neste contexto estava restrita aos meninos.

A ruptura desse modelo é marcada pela expulsão dos Jesuítas em 1759, durante o período pombalino, mas a educação formal manteve-se como privilégio de uma pequena parcela da população, e se baseava no ensino de Filosofia e Teologia, dentro do que precisava o Brasil Colônia. Costa (2006, p.9) afirma, acerca dessa ruptura que

a expulsão dos jesuítas causou a desarticulação do sistema escolar, pois não houve nenhuma medida que substituísse o trabalho jesuítico, embora muitas escolas, com padres formados por eles, continuassem aplicando a pedagogia da *Ratio Studiorum*; contudo os mestres leigos mostravam espessa ignorância da matéria e ausência absoluta de senso pedagógico.

Com o fim do período colonial, a Constituição de 1824 afirmava em seu artigo 179, que a escolarização primária era gratuita a todos os cidadãos (Brasil, 1824). No entanto, não haviam escolas de instrução primária pagas e as públicas não atendiam a demanda da sociedade na época. A criação de instituições como o Colégio Pedro II, em 1837, durante o período imperial, representou avanços na organização do ensino secundário - que posteriormente viria a ser o Ensino Médio, mas a educação primária continuou sendo negligenciada, marcada por altas taxas de analfabetismo e grandes desigualdades entre as províncias.

A prioridade, naquele momento, estava em criar condições para garantir a continuação da elite no poder. Campos (1973, p. 27) assegura que “A preocupação não foi montar um sistema nacional de ensino, mas sim formar as elites dirigentes através da criação de algumas escolas superiores e da regulamentação das vias de acesso às mesmas” .

Com a Proclamação da República, em 1889, os ideais positivistas trouxeram consigo a promessa de progresso e de modernização e expansão da educação, no entanto, as reformas educacionais tão desejadas enfrentaram obstáculos como a falta de recursos, a resistência de grupos conservadores e a instabilidade política causada pela transição na forma de governo.

O contexto educacional brasileiro no século XX foi marcado por mudanças significativas que buscavam universalizar o ensino primário, expandir o Ensino Secundário e organizar a educação formal em níveis e modalidades. Entre as medidas para alcançar tais objetivos podemos citar a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, a criação da Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal em 1946, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (base para a LDB 9.394 de 1996 em vigência até os dias atuais).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação do governo Vargas, iniciou em 1942 as reformas no ensino que ficaram conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino. Para Nascimento (2007, p.81)

A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior.

A Reforma Capanema é tido como a consolidação do dualismo educacional³ brasileiro, deixando em evidência que o ensino secundário público estava organizado para atender a elite conservadora, enquanto as classes populares teriam como opção o ensino profissionalizante, que garantiria a formação básica de mão de obra para atender as demandas do mercado de trabalho do país que buscava engatar seu processo de industrialização.

Com a instauração da Ditadura Militar em 1964, a educação ganha um teor tecnicista, priorizando a formação profissionalizante, acentuando as desigualdades sociais e regionais, e servindo como instrumento de controle ideológico e repressão política através da censura de conteúdos, e da perseguição de estudantes e professores. Estes, por sua vez, estavam subordinados à lei 5.692/71 que substituiu a primeira LDB e, de acordo com Jacomeli (2010, p.76) os discursos opressores camuflados da época “diziam que a necessidade de alteração da legislação atendia

³ Ver conceito em: SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

aos ditames de um ‘novo’ momento social. Para tanto, esse momento pedia uma ‘nova’ escola e uma ‘nova’ visão educacional”.

As discussões sobre educação como um direito social e a necessidade de democratização do acesso e da gestão do sistema educacional só foram retomadas com o fim do regime militar em 1985. A redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 definiu os princípios de diretrizes da educação nacional, e buscou garantir o acesso, qualidade, igualdade e diversidade do ensino. Guimarães (2015, p.9) afirma que

Propostas como: valorização das realidades locais, descentralização da educação, tanto administrativa quanto pedagógica, maior valorização do professor, inserção das camadas populares e menos providas financeiramente, estas então sustentariam as mudanças já indicadas pela Constituição de 1988.

A “nova” Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada sob o número 9.394 de 1996 (Brasil, 1996), reformulou a estrutura educacional do país, dividindo a Educação Básica em três etapas: Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, garantindo a este último características que pertenciam ao Ensino fundamental: gratuidade e obrigatoriedade. Além disso o antigo ensino secundário e agora Ensino Médio passou a ter duração de três anos, e público alvo os adolescentes de 15 a 17 anos, em que seriam preparados tanto para o mercado de trabalho, quanto para o ingresso no Ensino Superior, dando à educação brasileira novos ares para a chegada do segundo milênio e a adequação do sistema de ensino do país às exigências dos organismos internacionais que ditam as regras da política neoliberal global.

A intrínseca relação do Ensino Médio aos moldes da economia e às transformações do capitalismo neoliberal é percebida nos documentos oficiais referentes à educação ao afirmarem que “nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” (Brasil, 1999, p.18).

A consolidação da LDB/1996 foi acompanhada pela introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) a partir de 1997. Estes documentos surgiram com a função de estabelecer metas de qualidade que ajudassem o governo a padronizar o ensino em todo o território nacional. No âmbito da Geografia,

os PCN propuseram uma análise mais crítica do espaço, incentivando o estudo das categorias de lugar e território. Entretanto, como aponta Libâneo (2013), a implementação dessas diretrizes muitas vezes esbarrou na estrutura física limitada das escolas, que nem sempre ofereciam as condições materiais necessárias para as inovações pedagógicas propostas, evidenciando o abismo entre o currículo prescrito e a realidade das instituições estaduais.

Sob uma perspectiva histórica, essa tentativa de padronização via PCNs reflete o que Saviani (2013) descreve como o esforço de adequação do sistema educativo brasileiro às demandas da modernidade e da globalização. Esse período foi marcado pelo desafio de adaptar as escolas tradicionais a uma nova lógica de ensino que exigia mais do que apenas a sala de aula convencional. A organização escolar passou a ser vista não apenas como um espaço de ensino, mas como um ambiente de formação da cidadania, embora a distribuição dessas escolas no espaço urbano de Caetité ainda reproduzisse as marcas de uma expansão urbana desigual, onde a periferia muitas vezes recebia equipamentos escolares com menor aporte tecnológico e infraestrutural.

A partir dos anos 2000, observa-se uma transição de políticas focadas apenas no acesso para políticas voltadas à permanência e à equidade. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2006 foi um divisor de águas ao garantir recursos vinculados a todas as etapas da educação básica, permitindo que municípios e estados expandissem suas estruturas físicas. Esse aporte de recursos reflete-se na interiorização das escolas, embora ainda haja tensões entre a padronização das políticas nacionais e as demandas específicas dos municípios interioranos, especialmente no que tange à acessibilidade e à mobilidade estudantil.

Entre os anos de 2014 e 2024 o cenário educacional foi marcado pela instituição do Plano Nacional de Educação (PNE) e pelas reformas curriculares, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio. Estas políticas trouxeram novas exigências para o planejamento das escolas, demandando espaços que comportem itinerários formativos e maior integração tecnológica. Entretanto, percebe-se que a implementação dessas diretrizes nacionais ocorre, muitas vezes, em um territórios de resistências, onde a configuração urbana e a história das instituições muitas vezes limitam a rapidez dessas transformações.

A difusão do Ensino Fundamental, a ampliação do acesso ao Ensino Médio e Superior, as políticas públicas de permanência nas diferentes etapas de ensino, são avanços que devem ser mencionados. Mas é preciso ressaltar que inúmeros desafios ainda persistem, como a baixa qualidade no ensino, as desigualdades sociais e regionais que estão intrinsecamente ligadas aos índices de evasão e reprovação, a falta de valorização dos professores, além da necessidade de modernização da infraestrutura das escolas.

Entre avanços e retrocessos, conquistas e desafios, a educação, ferramenta essencial para a transformação social, vai se constituindo, buscando superar os obstáculos que impedem e/ou dificultam a construção de um sistema educacional brasileiro que seja justo, democrático e de qualidade. O que torna indispensável que seja tomada como prioridade o direcionamento de investimentos para políticas públicas que promovam equidade, valorização dos profissionais da educação e garantia do direito à educação para todos os brasileiros.

Quadro 2 - Síntese da Formação do Sistema Educacional Brasileiro

Ano/Período	Acontecimento	Razões/Motivações e Contextos
1549	Fundação da primeira escola e início da instrução Jesuítica.	Catequização dos povos indígenas e formação de uma elite letrada para a administração colonial.
1759	Expulsão dos Jesuítas (Período Pombalino).	Ruptura com o modelo religioso e tentativa de laicização, resultando na desarticulação do sistema escolar.
1824	Outorga da Constituição Imperial.	Declaração da gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, embora sem oferta pública suficiente.
1837	Criação do Colégio Pedro II.	Avanço na organização do ensino secundário visando preparar e manter a elite no poder.
1889	Proclamação da República.	Busca por progresso e modernização sob ideais positivistas; enfrentou

		resistência conservadora e falta de recursos.
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública.	Necessidade de organizar a educação formal em níveis e modalidades durante a Era Vargas.
1942	Reforma Capanema (Leis Orgânicas do Ensino).	Consolidação do dualismo educacional: ensino propedêutico para a elite e profissionalizante para as classes populares.
1946	Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal.	Esforço de sistematização do ensino básico após o fim do Estado Novo.
1961	Primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4.024/61).	Tentativa de organizar as diretrizes da educação nacional de forma unificada.
1964/1985	Ditadura Militar (ênfase na Lei 5.692/71).	Implementação de um ensino tecnicista para controle ideológico e formação de mão de obra para o mercado.
1988	Constituição Federal ("Constituição Cidadã").	Definição da educação como direito de todos e dever do Estado; foco na redemocratização.
1996	Sanção da LDB nº 9.394/96.	Reformulação da estrutura escolar em três etapas e adequação às exigências neoliberais globais.
1997	Introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).	Estabelecimento de metas de qualidade e tentativa de padronização do ensino no território nacional.
2006	Criação do FUNDEB.	Garantia de recursos para todas as etapas da educação básica e interiorização da rede escolar.

2014	Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).	Instituição de metas decenais para a universalização e qualidade do ensino.
A partir de 2017	BNCC e Reformas do Ensino Médio.	Exigência de itinerários formativos e maior integração tecnológica às demandas contemporâneas.

Fonte: Dados organizados pelos autores

A síntese apresentada no quadro anterior evidencia que os impasses do sistema escolar brasileiro não são fenômenos isolados, mas reflexos de um projeto de nação marcado por dualismos e reformas. No entanto, para compreender como essas diretrizes nacionais se materializam, é preciso observar a mediação exercida pelas escalas estadual e municipal. No caso da Bahia, com suas singularidades históricas e geográficas, não apenas reproduz essas normas, mas as reinterpreta a partir de suas próprias contradições e demandas sociais. Dessa forma, a seção a seguir (2.3) busca desdobrar a análise nacional para a realidade baiana, investigando como a trajetória da educação no estado dialoga com o cenário brasileiro ao mesmo tempo em que forja contornos próprios no desenvolvimento de suas instituições de ensino.

2.3 Educação na Bahia: trajetória e desafios de um sistema em construção

Na Bahia, o processo de estruturação da educação está, assim como no restante do país, entrelaçado com a formação histórica e social e reflete as transformações políticas, econômicas e culturais que moldaram a nossa sociedade. Desta forma, para compreender como o ensino baiano começou e se desenvolveu é essencial conhecermos um passado marcado por reformas educacionais, disputas ideológicas e a busca constante por uma educação que atenda às demandas da sociedade de acordo com as mudanças pelas quais ela passou nos diferentes períodos históricos.

Desde a fundação de um dos primeiros e mais importantes centros de ensino da América Portuguesa, o Colégio da Bahia, em 1553 (Neto; Maciel, 2008) pelos Jesuítas, pioneiros da educação formal no território brasileiro no período colonial, até

os dias atuais, a educação baiana passou por transformações tais quais a sociedade na qual ela esteve inserida.

Especificamente sobre o Ensino Médio, embora sua estrutura como conhecemos hoje seja relativamente recente, as raízes do ensino secundário na Bahia estão presentes desde o período colonial, e passou por inúmeras reformas a fim de garantir ora os privilégios da elite baiana, ora a expansão da oferta dessa etapa do ensino para além da capital do estado, alcançando também a população interiorana, bem como aquelas pessoas menos abastadas financeiramente.

A homologação da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834 (Brasil, 1834), também conhecida como Ato Adicional de 1834, permitiu que as Assembleias Provinciais legislassem sobre assuntos referentes à educação primária e secundária, criando possibilidade para que a província da Bahia deliberasse sobre suas etapas de ensino, ainda que os assuntos referentes à educação superior continuava sob o comando da corte portuguesa.

Quanto aos objetivos do Ato Adicional de 1834, Dick (2020, p.311) afirma que o documento tinha a intenção de

preparar uma camada intermediária da população para o trabalho na burocracia do Estado, em meio a um processo de formação do Estado Brasileiro muito conturbado do ponto de vista político, econômico e social durante o período regencial.

Como estratégia para alcançar tal objetivo tem-se a criação de instituições de ensino, a exemplo o Liceu Provincial da Bahia, fundado em março de 1836, com o intuito de sanar as necessidades de formação cidadã e profissional de uma camada intermediária da sociedade além de conter as tensões sociais na cidade de Salvador, delimitando oficialmente o início do ensino secundário baiano (Silva, 2022).

O Liceu Provincial, ao tentar conciliar a preparação para o mercado de trabalho com o ingresso no ensino superior, acabou não cumprindo nenhuma das tarefas. Dick (2020, p. 311) argumenta que a instituição vivia em uma constante "contradição", pois, ao buscar atender à formação da burocracia estatal, mantinha um "currículo propedêutico". Dessa forma, a escola não conseguia consolidar-se como um curso profissionalizante para as camadas intermediárias, tampouco como um preparatório eficaz para o ensino superior, restando em um vácuo pedagógico que não atingia "nem uma coisa nem outra".

A política de centralizar em Salvador, em uma única instituição - o Liceu Provincial, as cadeiras maiores que estavam dispersas pela província, não conseguiu se concretizar, e as aulas avulsas que ocorriam em outras cidades e vilas continuaram sem nenhuma orientação geral quanto ao conteúdo, ao método ou à extensão e intensidade de programas.

O Regulamento Orgânico para a Educação Baiana de 1862 representou um marco na organização das instituições escolares do período. Conforme analisa Dick (2020, p. 312), a medida suprimiu as antigas cadeiras avulsas de ensino secundário distribuídas pelas cidades e vilas baianas sempre que a frequência fosse menor que quinze estudantes. Essa reestruturação resultou no deslocamento de professores para o Liceu Provincial e na implementação da seriação de nove e seis anos. Essa política de concentração afetou diretamente o acesso ao ensino nas regiões periféricas à capital, reforçando o papel do Liceu como o eixo central da formação secundária baiana.

O declínio da economia nordestina em virtude da crise açucareira, acompanhada do crescimento da cultura cafeeira na economia do país liderada pelas províncias do centro-sul brasileiro, aumentou o desgaste do governo imperial, e o predomínio das influências de ideias liberais, do qual deriva o Manifesto Liberal de 1868, e a criação do Partido Republicano em 1870.

Para Nicolau Sevcenko (1998), a partir da década de 1870, nasce no Brasil um grupo republicano “comprometido com uma plataforma de modernização e atualização das estruturas ‘ossificadas’ do Império, baseando-se nas diretrizes científicas e técnicas emanadas da Europa e dos Estados Unidos”. (Sevcenko, 1998, p.14).

Todas essas instabilidades político-econômica vão culminar em transformações também no campo educacional, inclusive na Bahia, onde passou a ocorrer a partir de 1870, inúmeras reformulações e regulamentações como a de 1873, que transformou o Liceu em Instituto de Letras e Ciências; 1875, que retoma as determinações da reforma anterior; e 1881, também conhecido como Regulamento de Bulcão: conjunto de normas e diretrizes que determinava que o ensino público secundário deveria continuar restrito ao Liceu Provincial, na cidade de Salvador, através do Instituto de Letras e Ciências, o ingresso de professores bacharéis e por concurso, e mantendo a matrícula por disciplina (Bahia, 1881).

O Regulamento de Bulcão promoveu uma maior padronização e organização do ensino através do currículo, de metodologias de ensino mais sistematizadas, além da criação de mecanismos de supervisão das escolas, buscando garantir que as normas fossem seguidas e que a qualidade do ensino na Província da Bahia alcancem patamares maiores do que estavam até então.

Dick (2001, p. 190) afirma que

Dentre as questões em discussão nos últimos anos do Império, o desenvolvimento dos centros urbanos aliado ao incipiente incremento de atividades industriais, levou ao debate das novas necessidades para a educação e de um ensino técnico profissional.

A ideia era continuar com o ensino clássico no Liceu, mas ao mesmo tempo oferecer uma formação mais prática que habilitasse para a vida profissional, visto que nem todos tinham interesse e/ou condições de ingressar nas faculdades após o ensino secundário.

Acompanhando as mudanças da sociedade da época, em 1883 o Diretor Geral da Instrução Baiana, o cônego Romualdo Maria de Seixas Barroso, solicita do presidente da província baiana, José Gonçalves Dias, a criação do ensino secundário feminino. O pedido foi atendido mas o Curso de Letras e Ciências para o sexo feminino não foi ofertado no Liceu Provincial porque este espaço era restrito para homens, mas as mulheres puderam frequentar o ensino secundário no prédio das escolas primárias que funcionavam no centro da cidade de Salvador.

Como justificativa para a criação do ensino secundário para mulheres, o Diretor Geral argumentou que sendo a mulher a base da família era um erro deixá-las na ignorância, além do mais, as mulheres já tinham acesso à educação primária (Relatório Diretor Geral, 1884).

Ainda no rol de reformas, podemos destacar a promovida pelo Ato de 1890, com o Brasil em sua nova forma de governo, a República. Essa reforma almejava conciliar as novas concepções políticas com a educação mais conservadora que a sociedade baiana aceitava (Tavares, 1968).

Dois outros atos foram publicados ainda em 1890 para criar e regulamentar, respectivamente, o Instituto Oficial de Ensino Secundário que substituiu o Liceu Provincial, e que pretendia oferecer duas formas de ensino: um mais humanístico e outro com caráter mais técnico e profissionalizante.

O Diretor da Instrução Pública em 1894, Satyro Dias, ao analisar o início das atividades do Instituto Oficial de Ensino Secundário, pondera que se fazia

necessário observar e acompanhar os programas nacionais, para que se alcançasse os resultados desejados e evitasse distanciamento das políticas do Governo Federal (Dias, 1894).

Em 1895 foi homologada a Lei nº117 (Bahia, 1895), uma espécie de Lei Orgânica de ensino do estado (Dick, 2020) que buscou reorganizar e reestruturar o sistema de ensino baiano. Através desta lei a instituição de ensino secundário do estado passou a se chamar Ginásio da Bahia, e o sistema de ensino ficou dividido em quatro níveis: Primário, Secundário, Profissional e Superior. Para Tavares (1968, p. 42-43) por meio da Lei nº117 buscava-se “o desenvolvimento físico, intelectual e moral do indivíduo, dando-lhes uma educação integral que o habilite a bem servir à família e à sociedade”.

A grade de disciplinas a serem cumpridas no Ginásio da Bahia, era uma das premissas utilizadas para solicitação de equiparação da instituição baiana ao Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Uma reivindicação que foi atendida e que existia por parte dos diretores desde os tempos do Liceu Provincial. Dick (2020, p. 315) afirma que “a concentração das disciplinas de humanidades era requerida para, além de buscar seguir a composição do Colégio Pedro II, habilitar os alunos a poderem seguir as carreiras de Direito e Medicina”. Tal equiparação permitiu à elite baiana ingressar nos referidos cursos superiores e deu a seus egressos o *status* de integrante da camada intelectual baiana.

As reformas no cenário educacional baiano continuaram nos anos iniciais da república, como a Reforma Rivadávia Correia de 1911 que é considerada um retrocesso para a educação baiana, uma vez que retira a equiparação de diversas instituições de ensino com o Colégio Pedro II, inclusive o Ginásio da Bahia, situação que foi revertida apenas em 1915.

A centralização do ensino secundário no Ginásio da Bahia, única instituição oficial pública, permanece por quase metade do século XX. Ainda que outros desdobramentos tenham ocorrido na educação baiana, a exemplo da Reforma da Instrução de Anísio Teixeira em 1925 (Teixeira, 1925), quando este esteve à frente da Secretaria de Educação da Bahia; a Reforma de Francisco Campos de 1931 (Brasil, 1931), que, através de vários decretos, buscou transformar o ensino secundário em algo capaz de oferecer uma formação educativa, moral e intelectual do jovem (Dick, 2020).

As demandas provocadas pela necessidade de ampliação do acesso ao ensino secundário durante o Estado Novo (1937 à 1945), fez com que o então secretário de Educação, Isaías Alves, ampliasse o funcionamento do Ginásio da Bahia em três turnos. Em contrapartida, observou-se, em outras cidades do interior, o aumento do número de estabelecimentos particulares que ofereciam o ensino secundário, entre as quais podemos citar: Jacobina, Itabuna, Senhor do Bonfim, Cachoeira, Barra, Alagoinhas, Feira de Santana, Santo Amaro, Nazaré, Ilhéus e Caetité.

A Lei Orgânica nº4.244 de abril de 1942, denominada Reforma do Ensino Secundário (Brasil, 1942), idealizada pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, tinha como objetivo modernizar o sistema educacional, e superar a fragmentação e heterogeneidade do ensino secundário existente, estabelecendo um currículo nacional unificado, no entanto apresentava contradições e limitações.

Após a Reforma Capanema, o Ginásio da Bahia passou a oferecer o Ensino Secundário em dois ciclos: o ginasial, com duração de quatro anos, e os cursos clássico e científico, ambos com duração de três anos. A mesma lei determinou ainda que as instituições de ensino secundário poderiam somente ser denominadas de Colégio ou Ginásio.

Art. 6º Os estabelecimentos de ensino secundário não poderão adotar outra denominação que não a de ginásio ou de colégio.

Art. 7º: “Ginásio e Colégio são denominações vedadas a estabelecimentos de ensino não destinados a dar ensino secundário.” (Brasil, 1942).

O Ensino Secundário na Bahia continuou em uma única instituição pública, o Colégio da Bahia - nome que substituiu o anterior Ginásio da Bahia em 1943, até o ano de 1947, quando outros três estabelecimentos foram criados na capital baiana devido à grande demanda por matrícula no Colégio da Bahia, e aos poucos colégios, ainda que particulares, que existiam em outras cidades do estado.

A concentração do ensino secundário público na capital baiana incomodava a população interiorana que pretendia alcançar maior grau de instrução, e era também motivo de preocupação de algumas autoridades, como o caetiteense Anísio Spínola Teixeira que enquanto Secretário da Educação e Saúde da Bahia escreveu que “cumpria organizar seu sistema de ensino médio ou secundário” (Teixeira, 1949, p.11).

Anísio Teixeira propôs a reformulação da educação baiana secundária e em seu relatório afirmou que

A criação, no interior do Estado, de Centros Regionais de Educação secundária, normal e profissional, impõe-se por vários motivos, além da necessidade virtual de sistematizar as oportunidades educativas oferecidas pelo Poder Público [...] a concentração do ensino post-primário nas capitais, sobretudo no Norte do Brasil, vem acentuando a gravitação, cada vez mais intensa, das populações para essas cidades, com a dupla consequência do seu congestionamento e, o que é pior ainda, da formação de uma massa de diplomados que não podem elas próprias absorver (Teixeira, 1949, p.11)

É importante destacar que o momento político baiano naquele contexto era de abertura democrática com a eleição para governador Otávio Mangabeira, que esteve no governo no período de 1947 a 1951. Esse período de democratização foi fator essencial para o processo de expansão da educação e do ensino secundário na Bahia no que se refere não apenas ao número de matrículas, mas sobretudo ao número de escolas.

Ainda assim, Dick (2020) ressalta que

Mesmo com toda preocupação de Anísio Teixeira com a educação no Estado, não conseguiu lograr êxito na aprovação de uma Lei Orgânica para o ensino baiano. Assim, dedicou-se a estruturar a educação primária no estado, sendo necessário recuperar o ensino primário com prédios escolares aparelhados com aluno e professor (Dick, 2020, p.320)

É evidente a preocupação que o educador baiano dedicava à infraestrutura física das instituições, mas também tinha especial inquietação quanto à formação que era ofertada, uma vez que acreditava que a escola deveria preparar o homem não apenas intelectualmente, mas tecnicamente para estar apto às atividades na agricultura, indústria e comércio.

Mesmo diante das preocupações do Secretário de Educação e Saúde da Bahia, o acesso das classes populares ao ensino secundário na capital e no interior foi encontrando barreiras, sobretudo depois da instalação de cobrança de taxas nos exames de admissão e matrícula uma vez que que 83,2% dos alunos não tinham isenção desta taxa (Lima, 2003).

Em 1953 a Bahia passou a contar com a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade que até 1987 somava um número expressivo de escolas e alunos, totalizando 201 escolas e 77.771 alunos (Silva *et al*, 2003). A CNEC foi um movimento educacional brasileiro criado em 1950 com o objetivo de promover a educação básica em áreas carentes e de difícil acesso. A iniciativa surgiu como uma

resposta à necessidade de expandir a oferta de educação no país, especialmente em regiões onde o acesso às escolas era limitado.

Para as autoridades públicas, as escolas da Campanha representavam uma opção de escola ginásial e secundária menos custosa para os cofres públicos, em virtude de que a própria comunidade contribuía para a manutenção da escola através de donativos e das mensalidades escolares. Portanto, os custos eram repartidos entre a comunidade local, o governo federal, estadual e municipal. (Silva et al., 2013, p. 2).

Seguindo o viés histórico da educação secundária baiana, temos a expressão “Ensino Médio” sendo utilizada pela legislação através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 – para tratar o ensino pós-primário, quando em seu Artigo 34 afirma que “O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.” (Brasil, 1961).

Visando possibilitar que a população baiana acompanhasse o desenvolvimento econômico-social e educacional do restante do país, tem-se a criação de Centros Integrados de Educação, por meio do projeto do secretário Luís Navarro de Britto e sua equipe na Secretaria de Educação e Cultura durante o governo de Luís Vianna Filho, entre 1967 e 1971, e que aparecem pela primeira vez na legislação através da Lei nº 2463/67 (Bahia, 1967), a Lei Orgânica de Ensino do Estado da Bahia.

Sobre Centros Integrados de Educação Atta (2015) afirma que

Centro Integrado de Educação, inovando nos aspectos estruturais (superando a segmentação dos vários níveis de ensino, unificando-os); nos aspectos pedagógicos (com o uso de métodos ativos, de ofertas diversificadas de modalidades de técnicas de trabalho, da interação com a comunidade do entorno da escola); nos aspectos administrativos (com a criação de vários conselhos apoiando uma direção quase colegiada); na construção de um grande conjunto arquitetônico posto a serviço da educação pública, esta crença, transformada em sonho, fez nascer a experiência educacional seguramente mais importante no sistema público baiano depois da Escola Parque de Anísio Teixeira, este, inclusive, seu inspirador em muitos pontos, segundo Navarro de Britto e de quem esta experiência pedagógica herdou o nome. (Atta, 2015, p. 16).

É válido ressaltar que os Centros Integrados de Educação foram pensados em um contexto de intensas transformações sociais e econômicas, cujas demandas por mão de obra faziam-se presentes por todo o globo, e que chegavam ao Brasil (durante o período da Ditadura Militar) e ao estado da Bahia exigindo que as instituições educacionais pudessem ser flexíveis ao ponto que sua criação pudessem ser uma experiência cujas finalidades e objetivos passíveis de mudanças

e/ou adaptações de acordo com as necessidades que fossem surgindo (Santos e Menezes, 2020).

Além da Lei Orgânica, é válido destacar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), cuja perspectiva profissionalizante é evidenciada, e o contexto histórico de Ditadura Militar, faz com que alguns pesquisadores considerem os objetivos de profissionalização que se pretende através da lei sejam uma forma de camuflar a real intenção de conter, impedir ou dificultar que camadas mais pobres da sociedade consigam o acesso às universidades.

Tomando como base o texto da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), de 11 de agosto de 1971, a proposta era uma política educacional que determinava o ensino profissional para todo o 2º grau, tirando do Ensino Médio o caráter de transformar alunos em candidatos a vagas do ensino superior, destinando-se à preparação de técnicos e auxiliares técnicos para o mercado de trabalho (Cunha, 1973).

No entanto, a profissionalização compulsória não obteve o êxito esperado e sua obrigatoriedade foi revogada pela Lei nº 7.044 de 1982. Nosella (2011) afirma que

percebeu-se o artificialismo das inúmeras e compulsórias habilitações profissionais e esse equívoco foi corrigido, em 1982, com a promulgação da Lei nº 7.044, determinando que a profissionalização não mais fosse obrigatória, e sim opção de cada escola, isto é, de cada grupo ou classe social (Nosella, 2011, p. 17).

A década de 1980 foi marcada por um esvaziamento nas discussões sobre o ensino médio, mas ainda assim dados do IBGE do período mostram um significativo aumento do número de matrículas se comparado com o decênio anterior. Santana, Santos e Lacerda (2020) ressaltam que a queda do regime militar provocou na população brasileira e baiana a esperança de implementação de políticas públicas que suprimissem as carências sociais.

No âmbito educacional, o fim da ditadura militar, em 1985, trouxe consigo a esperança de superação das deficiências crônicas do sistema educacional. No entanto, a realidade pós-ditadura se mostrou complexa, revelando a persistência de desafios estruturais e a necessidade de políticas públicas mais eficazes para garantir o direito à educação de qualidade para todos os baianos.

Com o restabelecimento das instituições democráticas, e a eleição pelo voto direto do governador e vice-governador, empossados em 15 de março de 1987, grande foi a expectativa criada na população, que comemorou essa eleição como uma derrota da ditadura na Bahia, rompendo com extenso período de autoritarismo e violência na política baiana.

Ainda assim, dados do IBGE, publicados no segundo Anuário Estatístico do Brasil de 1989, apontam para o crescimento no número de unidades escolares (UE) de Ensino Médio na Bahia que eram 570 em 1983, e passaram para 646 em 1988 (Brasil, 1989)

A partir da década de 1990, o Ensino Médio na Bahia passou por importantes transformações impulsionadas por mudanças nas diretrizes nacionais de educação, pela ampliação de acesso à escola, a melhoria na qualidade do ensino e pelas exigências de um mundo mais globalizado.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 o Ensino Médio foi definido como a etapa final da Educação Básica, com função formativa ampla, preparando os jovens para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a continuidade dos estudos (Brasil, 1996), passando os estados a ter responsabilidade pela oferta dessa etapa do ensino. Na Bahia, a Secretaria de Educação do Estado implementou e/ou ampliou ações para aumentar o número de escolas e vagas, especialmente no interior do estado, e contou com financiamento do governo federal, através de programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para garantir a expansão da educação básica, incluindo o ensino médio.

Entre os anos de 2000 e 2010, a expansão das matrículas no Ensino Médio baiano foi significativa, impulsionada por programas federais como o Ensino Médio Inovador e o Pronatec. Tais programas buscavam diversificar o currículo, melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais e ampliar o acesso à educação profissional e técnica para jovens do ensino médio.

Mesmo com o avanço, os indicadores de desigualdade social evidenciam as disparidades entre as sub-regiões do estado, e mostram que o aumento no acesso não foi acompanhado de melhoras expressivas na qualidade do ensino ofertado. (Todos pela educação, 2022).

Em maio 2016, durante o mandato do governador Rui Costa (2015-2023), foram criados na Bahia os Complexos Integrados de Educação (CIE) através do decreto nº 16.718 como uma resposta à necessidade de reorganização do espaço educacional do estado, com um intuito de “promover inovações pedagógicas em processos curriculares e de gestão escolar e aprimorar os processos formativos da docência, em articulação com Instituições de Educação Superior” (Bahia, 2016, p.1), ressignificando as relações entre os diferentes níveis de ensino, e buscando reduzir desigualdades educacionais ao oferecer uma formação ampliada, incluindo espaços antes separados e que passariam a ser compartilhados como laboratórios, bibliotecas, espaços culturais e esportivos, além de acesso à tecnologia.

A reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei nº 13.415/2017, inaugurou um novo modelo organizacional e pedagógico, baseado na flexibilização curricular e em itinerários formativos (Brasil, 2017). Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, a Bahia passou a investir em processos de reformulação curricular e formação docente, uma vez que o documento orienta a construção de currículos mais integrados e voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades. A implementação desse novo modelo começou no estado a partir de 2022, em formato piloto, com escuta de professores, alunos e comunidades escolares (SEC-Ba, 2022).

Esse novo paradigma trouxe consigo a promessa de um ensino mais próximo das realidades juvenis, mas também impõe desafios à sua efetiva implementação, uma vez que a diversidade regional do estado dificulta a oferta equitativa de itinerários formativos, o que acentua as desigualdades entre escolas, inclusive dentro dos próprios municípios, quando comparamos as escolas urbanas e rurais (Barbosa; Fiamengue, 2024).

Quadro 3 - Síntese da trajetória do Ensino Secundário na Bahia

Ano/Período	Acontecimento	Razões/Motivações e contextos
1553	Fundação do Colégio da Bahia pelos Jesuítas.	Estabelecimento de um dos primeiros centros de ensino formal na América Portuguesa.
1834	Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16).	Descentralização administrativa: permite às

		Províncias legislar sobre ensino primário e secundário.
1836	Fundação do Liceu Provincial da Bahia.	Formação da burocracia estatal e contenção de tensões sociais em Salvador (Início oficial do ensino secundário).
1862	Regulamento Orgânico da Educação Baiana.	Reestruturação para concentrar o ensino no Liceu Provincial e suprimir aulas avulsas com menos de 15 alunos.
1881	Regulamento de Bulcão.	Busca por padronização e supervisão, mantendo o ensino secundário restrito ao Liceu em Salvador.
1883	Proposta de criação do ensino secundário feminino.	Visão da mulher como base da família; oferta realizada fora do prédio do Liceu (que era masculino).
1890	Ato de 1890 (Reforma Republicana).	Tentativa de conciliar novas concepções políticas com a educação conservadora baiana.
1895	Lei nº 117 (Lei Orgânica de Ensino).	Reorganização do sistema baiano e transformação do Instituto no Ginásio da Bahia.
1911-1915	Reforma Rivadávia Correia e reversão.	Período de retrocesso com a perda temporária da equiparação do Ginásio da Bahia ao Colégio Pedro II.
1925	Reforma Anísio Teixeira.	Proposta de modernização da instrução pública baiana durante sua primeira passagem pela pasta.
1937-1945	Expansão para o interior (Estado Novo).	A insuficiência de vagas no Ginásio da Bahia leva

		ao surgimento de ginásios particulares no interior (incluindo Caetitê).
1942	Reforma Capanema (Lei Orgânica nº 4.244).	Unificação curricular nacional; surgimento dos ciclos ginásial, clássico e científico.
1947-1951	Gestão Anísio Teixeira (Governo Mangabeira).	Proposta de criação de Centros Regionais no interior para frear a migração estudantil para a capital.
1953	Início da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).	Expansão do ensino ginásial em áreas carentes com custos repartidos entre comunidade e governo.
1967-1971	Criação dos Centros Integrados de Educação (CIE).	Superação da segmentação de níveis e integração com a comunidade (Projeto de Luís Navarro de Britto).
1971	Lei nº 5.692/71 (Ditadura Militar).	Implementação da profissionalização compulsória no 2º grau (técnicos e auxiliares).
1983-1988	Transição Democrática.	Crescimento das Unidades Escolares (UE) na Bahia (de 570 para 646 instituições).
1996-2010	Pós-LDB/96 e Programas Federais.	Expansão significativa de matrículas no interior via FUNDEF, Pronatec e Ensino Médio Inovador.
2016	Criação dos Complexos Integrados de Educação (CIE).	Reorganização do espaço físico para inovações pedagógicas e compartilhamento de laboratórios/tecnologia.
Última década	Reforma do Ensino Médio e BNCC.	Flexibilização curricular e implementação de itinerários formativos

		(modelo piloto a partir de 2022).
--	--	-----------------------------------

Fonte: Dados organizados pelos autores

A sistematização dos dados e marcos históricos apresentada no quadro anterior permite compreender a educação na Bahia como um campo de forças em constante disputa, onde os avanços na democratização do acesso convivem com heranças de exclusão socioespacial. Contudo, esta análise só se completa quando voltamos o olhar para a materialização dessas políticas nos territórios de identidade.

É nesse cenário que o município de Caetité emerge como um objeto de estudo privilegiado: por um lado, herdeiro de uma tradição educacional que o consagrou como polo de formação no sertão baiano; por outro, alvo das pressões contemporâneas que reorganizam o espaço urbano e escolar sob a lógica das reformas atuais. A compreensão dessa realidade local, portanto, não é apenas um apêndice da história estadual, mas a peça fundamental para desvelar como o direito à educação se materializa — ou silencia — no cotidiano das instituições e dos sujeitos que as constroem.

2.4 Um olhar para o passado e as lições para o presente na educação de Caetité

A cidade de Caetité nasceu como pequeno arraial no Alto Sertão da Bahia, e teve seu crescimento e desenvolvimento diretamente relacionado com o ciclo da mineração do país, uma vez que sua localização geográfica entre a Chapada Diamantina e as lavras de Minas Gerais, lhe conferiu o caráter de ponto estratégico de circulação de garimpeiros e viajantes, se tornando parada obrigatória no início do século XVIII.

O diferencial do arraial de Caetité frente a outras localidades da região residia na combinação entre prosperidade econômica e fervor religioso. Segundo o relato de Spix e Martius (2016), a vila destacava-se no século XIX pela grande concentração de algodão comercializado, atraindo fluxos do norte mineiro e de todo o sertão da Bahia. Somada a esse vigor comercial e agrícola, a organização social em torno da fé — exemplificada pela construção da capela à Nossa Senhora Sant'Ana — conferia ao lugar uma identidade própria, elevando-o à condição de um dos centros de maior movimentação e riqueza do território baiano naquele período.

Elevado à condição de Vila em 1810 sob o nome de Villa Nova do Príncipe e Santana de Caetité, foi, pela Lei provincial nº 518, de 19 de abril de 1855 elevada à categoria de cidade e em 1867 seu nome foi reduzido a Caetité (Santos, 1996).

A dinâmica econômica e social de Caetité, resultado da atuação de uma elite local que valorizava a instrução como instrumento de poder simbólico e prestígio social, colocava a cidade em posição de destaque se comparado com outros municípios da região. Por isso, Caetité contava com escolas primárias que, assim como em outros centros regionais, buscavam oferecer uma formação escolar voltada para a moral e a constituição de identidades nacionais.

A educação em Caetité demonstrava sinais de organização e relevância desde o início do século XIX. A presença de uma escola régia de latim, registrada em 1817 por Spix e Martius (2016) durante sua viagem científica pelo interior do Brasil, é uma das evidências mais antigas da preocupação com a instrução formal na cidade, esse tipo de escola era voltada, sobretudo, para os filhos dos proprietários rurais e funcionários públicos. A educação feminina também estava presente, embora restrita às chamadas “escolas de primeiras letras”, com ênfase na moral cristã e nas tarefas domésticas (Nagle, 1974).

A educação das mulheres no período imperial visava consolidar os valores da família patriarcal e da religião católica, mantendo o papel subordinado da mulher na sociedade. Almeida (1998 p.63) afirma que a escolarização feminina no Brasil do século XIX visava essencialmente à “formação de esposas virtuosas e mães dedicadas, dentro de um projeto civilizatório pautado pelos valores patriarcais”.

Neste contexto, a influência da igreja católica no ensino local era significativa, Gondra (2018) assegura que a igreja católica era quem controlava conteúdos e valores morais transmitidos pelos professores, que eram muitas vezes os padres ou pessoas ligadas à vida religiosa, o que fortalecia a associação entre educação e catequese.

Mesmo sendo destaque regional, a educação em Caetité durante o império estava longe de ser universal. O acesso à escola era limitado e seletivo, excluindo camadas populares, negros e indígenas. Ainda assim, Matos (2021) afirma que mesmo com a alfabetização sendo um privilégio de poucos, a cidade tornou-se referência no sertão baiano por sua produção intelectual e por ser berço de importantes nomes da vida pública não apenas estadual, como nacional.

Neste contexto, apesar da Proclamação da República no Brasil, em 15 de novembro de 1889, não ter representado mudanças significativas na esfera política, uma vez que os grupos que detinham o poder durante o império mantiveram-se com uma nova “roupagem” mais condizente o novo sistema de governo, alguns esforços foram mobilizados nos primeiros anos da república, a fim de mudar o cenário educacional do país que apresentava números elevados de analfabetismo, o que comprometia a propaganda de progresso e modernidade prometidos pelos republicanos. No entanto as medidas tomadas surtiram pouco efeitos devido à estrutura oligárquica a qual estava condicionada.

Em Caetité, os políticos locais viam a criação de escolas como sinônimo de prestígio e poder político e como ferramenta essencial para o desenvolvimento. Segundo Carneiro e Reis (2013), as elites caetiteenses buscavam estabelecer uma "ordem civilizada" que estivesse em sintonia com os ideais de modernidade que emergiam no Brasil e na Bahia. Nesse processo, as tradições locais coexistiam com o esforço de integrar o sertão baiano aos princípios da modernidade republicana, utilizando a escola como o principal instrumento dessa transição.

No entanto, os governos federal e estadual não destinavam recursos para que as cidades pudessem investir na construção de escolas, bem como não havia professores suficientes para atender toda a demanda. Por isso a implantação da Escola Normal de Caetité em 1898 se deve à boa relação estabelecida entre os políticos da cidade e os políticos da esfera estadual.

De acordo com Matos (2021), a institucionalização da instrução pública serviu como um elo de articulação entre as esferas políticas local e estadual. Esse processo ocorreu em paralelo à tentativa do governo de reorganizar o sistema de ensino, buscando tanto assumir o controle institucional quanto expandir o número de escolas. No entanto, a autora ressalta que essa expansão foi impulsionada muito mais pela força das alianças políticas do que por um planejamento educacional isolado.

A instauração da escola normal garantiu à Caetité o *status* de cidade próspera e com boas relações com o governo estadual se comparada com as cidades e vilas da região, uma vez que essa era a única Escola Normal do Alto Sertão. Além disso, deixou em evidência a força política de lideranças locais, e significou a formação de professores para as escolas elementares que viriam a ser

criadas na cidade e em outras localidades do território que até então não contavam com a oferta de instrução pelo poder público.

O rompimento das relações entre as lideranças políticas de Caetité e o governador da Bahia, Severino Vieira, fizeram com que o governo decidisse pelo fechamento da Escola Normal da cidade em 1903, oficializado pelo decreto nº 215, de 29 de dezembro do referido ano. Tal ação teve como justificativas, segundo Tavares (2001) a improdutividade e baixa demanda de matrículas na instituição. No entanto, Matos (2021) considera que os interesses políticos do governador da Bahia e sua intenção de aumentar os recursos financeiros do Instituto da capital tenha sido o real motivo para o encerramento das atividades da escola de Caetité.

Os impactos negativos do fechamento da escola foi sentido não apenas em Caetité, mas em outros municípios que contavam com a Escola Normal para a formação de professoras que atuavam nas suas respectivas escolas primárias (públicas e particulares) que continuaram funcionando, uma vez que, mesmo após forte pressão da sociedade caetiteense e das reivindicações do Conselho Municipal de Educação, o governador manteve-se irredutível e não revogou a decisão de fechamento da escola normal. Matos (2021) afirma que

as razões apresentadas pelo governo não se sustentavam, ficando aparentes uma certa transferência de recursos de duas escolas do Sertão, área pouco valorizada pelo então governador, para o Instituto da Capital, que provavelmente seria mais viável aos interesses políticos dele. (Matos, 2021, p. 67)

Neste contexto, a educação em Caetité, amargando o descaso do governo do estado, contou com a criação da Escola Americana em 1912, ligada à Igreja Presbiteriana que se instalara na cidade e via a oferta da educação formal como estratégia para atrair a população, popularizando a fé protestante. A escola esteve sob a direção de diferentes mulheres ao longo dos anos em que permaneceu funcionando e encerrou suas atividades em 1926, por razões desconhecidas.

Para combater o protestantismo, a igreja católica, a pedido do monsenhor Luiz Pinto de Bastos, criou em Caetité no ano de 1912 o Instituto São Luiz Gonzaga, que funcionou em regime de internato e externato até o ano de 1925 (Matos, 2016), e que teve entre as razões para o fechamento a distância entre o interior e capital, dificultando a presença de bancas que pudessem realizar os exames de aprovação, e o fato de que outras regiões do nordeste careciam mais da presença de escolas religiosas (Madureira, 1929). A igreja católica manteve ainda, através de freiras da

congregação Irmãs do Bom Pastor, uma escola para moças que foi equiparada à Escola Normal da Bahia no ano de 1921 (Matos, 2021).

As razões para o fechamento da Escola Americana e do Instituto São Luiz Gonzaga não foram encontradas em documentos oficiais, mas Matos (2021) relaciona tal feito à reabertura da Escola Normal da cidade, que aconteceu no ano de 1926. Destacando o fato de que o Prédio ocupado pelo Instituto foi cedido ao governo do estado, que contava com o caetiteense Anísio Teixeira como diretor de Instrução Pública da Bahia.

O retorno da Escola Normal para o Alto Sertão da Bahia em Caetité colocava novamente a cidade no centro da formação de professores no sudoeste do estado, além de demonstrar o prestígio que a família Teixeira tinha diante do governo Góes Calmon, fazendo com que a cerimônia de reabertura, em 21 de abril de 1926, fosse não somente um a sessão solene de cunho sócio-educacional, mas, sobretudo um ato político.

A reinauguração não foi um evento isolado, mas parte de uma reforma educacional mais ampla na Bahia, liderada por Anísio Teixeira. A base legal para este renascimento foi a Lei nº 1.846 de 14 de agosto de 1925 e o Decreto nº 4.218 de 30 de dezembro de 1925, que regulamentaram o ensino primário e normal.

A escolha de Caetité para a reabertura da Escola Normal demonstra uma estratégia governamental de combater o analfabetismo e expandir o acesso à educação primária no interior do estado. A cidade, naquele contexto, possuía uma tradição de abrigar instituições culturais e educacionais importantes para a sociedade local e regional (Britto, 2018), o que fazia da “Princesinha do Sertão” um ambiente educacional propício para o desenvolvimento pedagógico, apta a fortalecer um legado educacional e a disseminar práticas modernas por todo o sertão.

Em seu discurso de abertura, reproduzido pelo jornal A Penna, Anísio Teixeira deixa claro o intuito do governo do estado na descentralização do fazer pedagógico

[...] Os objectivos do ensino variam em cada região e o olhar vigilante da administração central a todos deve reconhecer e a todos satisfazer, contrabalançando a centralização administrativa pela perfeita descentralização pedagógica. Por isto, servir, não somente á zona do reconcavo, mas, á zona sertaneja e servir a adequadamente é essa a preocupação do governo, que, hoje, vamos satisfazer, em uma grande parte, com a instalação da primeira escola normal official do interior do estado. Caetité foi escolhido para constituir o centro de uma vasta zona sertaneja em materia do ensino público (Jornal A Penna, 1926, p. 01).

A instituição foi concebida com o propósito de formar mestres com uma "nova mentalidade pedagógica" para atuar na educação primária. Anísio Teixeira, influenciado pelo filósofo John Dewey, defendia uma educação pública universal, inovadora e progressista, capaz de se adaptar às transformações sociais e culturais. Para ele, a educação era um pilar fundamental para a construção de uma sociedade e nação "civilizada" e republicana. A reinauguração da Escola Normal de Caetité, portanto, não era apenas uma decisão administrativa, mas um instrumento que fazia parte do projeto de modernização e construção do estado, marcando uma transição de um modelo educacional elitista e centralizado para um que buscava maior inclusão popular.

O período em que a Escola Normal de Caetité se dedicou exclusivamente à formação de professores primários encerrou-se em 1961. A partir de 1962, a instituição foi transferida para o Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT). Esta transição foi formalizada pela Lei nº 1082 de 25 de outubro de 1962.

A construção do prédio para abrigar o IEAT se deu em um terreno afastado do centro da cidade, numa região periférica, e foi concebido sob a visão de Anísio Teixeira, que retornou ao cargo de secretário de educação na década de 1950. O objetivo era incorporar outras modalidades profissionalizantes e implementar um projeto de educação integral, inspirado no modelo da "Escola Parque". Essa expansão visava a transcender a formação primária, ampliando o escopo educacional da instituição.

A transformação da Escola Normal em IEAT representa mais do que uma simples mudança de nome, reflete também uma tendência mais ampla de diversificação da oferta educacional e integração do ensino profissionalizante. Isso demonstra a adaptação da instituição às filosofias educacionais e às necessidades sociais em constante mudança, visando um modelo educacional mais abrangente e inclusivo, diretamente influenciado pelas ideias progressistas de Anísio Teixeira.

No IEAT, a formação de professores aconteceu até o ano de 2012, quando o curso Normal Médio, antigo Magistério, foi extinto. No entanto, entre os anos de 1970 até os dias atuais, outras modalidades de ensino foram sendo implantadas na instituição. Alguns exemplos que podem ser citados são: Cursos Ginásial, Científico, Colegial, 1º e 2º Grau, Agropecuário, Contabilidade, Enfermagem (Gama, 2025), tais informações demonstram a importância da formação também para outros segmentos da sociedade Caetiteense e seu entorno.

Seguindo pelo viés dos anseios educacionais da sociedade não só caetiteense, mas também dos baianos e do Brasil como um todo, outras instituições de ensino foram construídas no final do século XX e início do século XXI na cidade de Caetité, no intuito de atender às demandas de uma formação básica que preparasse a população para vida cidadã e profissional e procurando livrar o Brasil do número elevado de analfabetos.

Como o recorte desta pesquisa é o Ensino Médio, os exemplos que podem ser citados de instituições que oferecem essa modalidade ou equivalente, ao longo do tempo são: a, previamente mencionada, Escola Normal e posterior IEAT, o Complexo Integrado de Educação de Caetité, criado em 1989 como Escola Estadual de 1º Grau Tereza Borges de Cerqueira. Na década de 1990 a referida instituição passa a oferecer o Ensino Médio com formação Técnica entre as quais podemos citar o curso Técnico de Enfermagem e de Contabilidade. Com a extinção dos cursos técnicos a instituição continuou oferecendo o Ensino Médio Regular e também o Ensino Fundamental II, além da Educação de Jovens e Adultos. A partir de 2020 a escola passa a oferecer o Ensino Integral para seus matriculados e passa a se chamar Complexo Integrado de Educação de Caetité – CIEC.

No início dos anos 2000, o distrito de Maniaçu, a 28 km da sede do município de Caetité, foi contemplado com a instalação de uma escola de Ensino Médio, cujo nome, por decisão dos moradores do distrito, foi designado Colégio Pedro Atanásio Garcia. Em 2012 o colégio passou a ter sede própria, construída pelo governo do estado.

A escola é caracterizada pela oferta da Educação do Campo, atendendo ao que dispõe a LDB no Art. 28 “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, especialmente” possuindo uma organização escolar própria que busca atender às particularidades do ambiente rural, com “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades” da população rural (Brasil, 1996, p.10).

Em 2009, no final da primeira década do século XXI, Caetité, reafirmando-se como epicentro da educação no Alto Sertão da Bahia, é contemplada com a instalação do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) - Sertão Produtivo. A construção de escolas que oferecessem educação profissional por todo

o território da Bahia é fruto de uma política estadual de organização administrativa do estado em Territórios de Identidade por meio do Plano Plurianual 2008/2011.

A instalação do CETEP em Caetité se deu no prédio do então Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, sendo este extinto e tendo a estrutura passado por pequenas adaptações para atender a demanda do Ensino Médio com ênfase na formação técnica. Tal ação não se deu por acaso, mas buscou e busca garantir a formação de mão de obra qualificada para a ocupação de postos de trabalho de acordo com a necessidade do mercado de trabalho do território de identidade Sertão Produtivo, tendo por essa razão, uma rotatividade dos cursos técnicos que são oferecidos.

É importante salientar que esta pesquisa mantém seu foco analítico sobre as trajetórias das escolas estaduais que historicamente compuseram a rede de Ensino Médio em Caetité. Embora o cenário educacional do município tenha passado por uma reestruturação profunda a partir de 2019, com a criação do CIEBTEC (Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Caetité) — que unificou as unidades em um único complexo —, optou-se por investigar a identidade e o papel socioespacial de cada instituição de forma individualizada. Tal escolha justifica-se pela necessidade de compreender como cada uma dessas escolas se materializou no tecido urbano e na memória da comunidade ao longo das décadas, permitindo uma leitura mais refinada do que as estruturas isoladas representavam antes do processo de centralização administrativa e pedagógica ocorrido no final da última década.

O quadro abaixo elenca os principais acontecimentos da educação em Caetité, estando os acontecimentos mais recentes com ênfase para os anos finais da Educação Básica - Ensino Médio.

Quadro 4 - Síntese da história da educação em Caetité

Ano	Acontecimento	Razões
1898	Implantação da Escola Normal em Caetité	Resultado da boa relação entre políticos locais e estaduais.
1903	Fechamento da Escola Normal de Caetité	Rompimento dos líderes políticos locais com o governo do estado.

1912	Criação da Escola Americana	Estratégia para atrair a população e popularizar a fé protestante
1912	Criação do Instituto São Luiz Gonzaga	Criado pela Igreja Católica para combater o protestantismo
1925	Instituto Luiz Gonzaga encerra suas atividades	Concessão do Prédio para reabertura da Escola Normal
1926	Escola Americana encerra suas atividades	Reabertura da Escola Normal
1962	Criação do Instituto de Educação Anísio Teixeira e transferência da Escola Normal para o Instituto.	Objetivo de incorporar modernidades, além de outras modalidades profissionalizantes e implementar um projeto de educação integral.
1970 (a partir)	Implantadas no IEAT outras modalidades de ensino como Cursos Ginásial, Científico, Colegial, 1º e 2º Grau, Agropecuário, Contabilidade e Enfermagem, além das já existentes voltadas para a formação de professor.	Atender às demandas da sociedade que deveria estar inserida nas transformações pelas quais passava o Brasil e o mundo.
1989	Criação da Escola Estadual de 1º Grau Tereza Borges de Cerqueira	Ampliar a oferta de 1º Grau para a sociedade caetiteense.
1990 (década)	Ensino Médio com formação técnica na Escola Estadual Tereza Borges de Cerqueira	Reformulações pedagógicas
2004	Instalação de uma escola de Ensino Médio no distrito de Maniaçu, denominada Colégio Pedro Atanásio Garcia.	Atender aos apelos da população local pela continuidade dos estudos dos filhos no próprio distrito.
2009	Instalação do Centro Territorial de Educação	Garantir formação de mão de obra qualificada para o

	Profissional (CETEP) Sertão Produtivo	mercado de trabalho local.
2012	Construção da sede do Colégio Estadual do Campo Pedro Atanásio Garcia.	Garantir maior autonomia da escola e práticas pedagógicas voltadas à população do campo.
2014	Formatura da última turma do curso Normal Médio da IEAT.	Extinção do curso na rede estadual de ensino para o nível médio.
2019	Início dos diálogos para Criação do Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológico - CIEBTEC	Reuniões de planejamento entre a Secretaria de Educação do Estado da Bahia, NTE, UNEB e representantes das 03 escolas.
2020	O Colégio Estadual Tereza Borges de Cerqueira passa a oferecer Ensino Integral e é renomeada para Complexo Integrado de Educação de Caetité (CIEC).	Atender as normativas da Secretaria de Educação do estado da Bahia.

Fonte: Dados organizados pelos autores

A síntese apresentada no quadro anterior evidencia que a trajetória escolar em Caetité não se dissocia das tensões e projetos que moldaram o cenário baiano e brasileiro. Ao focalizar as instituições estaduais que historicamente estruturaram o Ensino Médio no município, evidenciam-se as marcas de um passado de prestígio educacional em constante diálogo com os desafios da contemporaneidade e da reestruturação administrativa ocorrida a partir de 2019. Compreender essas escolas em sua individualidade e em sua relação com o tecido urbano possibilita uma leitura crítica sobre como o direito à educação é distribuído e vivenciado no território.

Assim, os elementos aqui sistematizados oferecem o suporte necessário para que as discussões subsequentes possam articular essas análises com as reflexões teóricas que nortearam esta pesquisa, reafirmando o papel da cartografia como instrumento capaz de possibilitar uma maior capacidade crítica da realidade vivida.

2.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico proposto neste artigo, ao traçar a história da educação no Brasil, Bahia e Caetité, buscou desvelar como as macropolíticas educacionais se (re) organizam e se reconfiguram em um contexto regional e municipal específico. A trajetória da educação em Caetité, desde suas raízes coloniais até as reformas do século XXI, emerge como um estudo de caso emblemático das contradições e tensões inerentes ao sistema educacional brasileiro.

A análise histórica confirmou que a educação, embora definida constitucionalmente como um direito universal, sempre esteve intrinsecamente ligada a diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. A estruturação do ensino no país foi marcada por um dualismo persistente, que historicamente privilegiou a formação de uma elite dirigente através do ensino secundário propedêutico, em contraste com a destinação do ensino profissionalizante às classes populares.

No cenário baiano, essa tensão se manifestou na centralização da oferta do ensino secundário em Salvador por grande parte do século XX, apesar dos esforços de expansão e da visão de descentralização de educadores como Anísio Teixeira. A pesquisa em Caetité demonstrou que as transformações educacionais não foram meros resultados da aplicação linear de decretos federais e estaduais, mas sim o produto de intensa articulação entre o poder político local e estadual, onde a criação e o fechamento de instituições, como a Escola Normal, eram frequentemente mais motivados por "desejo político" do que pelas necessidades da população.

Em relação ao Ensino Médio, a evolução em Caetité, da transferência da Escola Normal para o Instituto de Educação Anísio Teixeira (IEAT) até a criação do Complexo Integrado de Educação de Caetité (CIEC) e do Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP), revela uma constante busca por adequação às demandas do mercado de trabalho e às exigências do desenvolvimento capitalista neoliberal, ainda que as desigualdades persistam. A expansão do acesso não garante, automaticamente, a qualidade e a equidade, uma vez que, mesmo com a ampliação de unidades, o modelo educacional continua a ser tensionado entre a formação humanística e a profissionalizante.

Conclui-se que o Ensino Médio em Caetité é um mosaico de avanços e retrocessos, em que a tradição da elite local em valorizar a instrução convive com a necessidade premente de garantir o direito à educação de qualidade para todos, superando os obstáculos que persistem, como a baixa valorização dos profissionais

e a necessidade de modernização da infraestrutura. O desafio futuro reside em promover políticas públicas que, de fato, invistam na equidade e garantam uma formação que seja, simultaneamente, integral, crítica e adequada às realidades juvenis do sertão baiano.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.

ACSELRAD, Henri (org). **Cartografia social e dinâmicas territoriais: marcos para o debate**. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2010. Disponível em: https://conflitosambientais.org/wp-content/uploads/2023/06/Cartog.2023.HA_Marcos.pdf Acesso em: 24 de nov. 2025.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2425/2012-1-ferracini> Acesso em: 24 de nov. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. - 5. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

ATTA, Dilza Maria. **Alguma memória da gestão de Luís Navarro de Britto na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – 04\1967 a 02\1970**. Salvador: Projeto Memória da Educação na Bahia (PROMEBA)/Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2015.

BAHIA, Província da. **Diário da Bahia**, Salvador: 1881.

BAHIA. Lei nº 117, de 24 de agosto de 1895. **Leis e Resoluções da Assembleia do Estado da Bahia no ano de 1895**. Salvador: Typografia do Correio de Notícias, 1895. p. 245-276.

BAHIA. Lei nº 2.463, de 13 de setembro de 1967. **Lei orgânica do Estado da Bahia**. Salvador, 1967. Disponível em: [Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967](#) Acesso em: abr. 2025.

BAHIA. **Decreto nº 16.718 de 12 de maio de 2016**. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 13 mai. 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/portal/images/documentos/2017/decreto_16718_-11_05_2016.pdf Acesso em mar. de 2025

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB)**. Salvador: SEC/BA, 2022. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/curriculobahia>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BARBOSA, Franciele Brito; FIAMENGUE, Elis Cristina. A reforma do Ensino Médio no Estado da Bahia: uma análise do Documento Curricular Referencial. **Revista Ponto de Vista**, v.13, n.2., 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16891/9592> Acesso em: 25 de abr. 2025

BARROSO, Romualdo Maria de Seixas (1883, 3 de abril). Relatório à Assembleia Legislativa da província da Bahia. **Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino da Província da Bahia** - Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

BARGAS, Janine de Kássia Rocha; CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e. **Cartografia social e organização política das comunidades remanescentes de quilombos de Salvaterra**, Marajó, Pará, Brasil. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 10, n. 2, p. 469-488 maio-ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. de 2025

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: [Constituição24](#). Acesso em 19 de mar. de 2025

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [Legislação Informatizada - LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original](#) Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [Legislação Informatizada - LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - Publicação Original](#). Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999. 3 vol.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: mar. de 2025

BRITO, Livia Maria Góes de. **Presença do espírito científico de Anísio Teixeira nas imbricações das histórias da educação e das ciências no Brasil: Influências, Desdobramentos e Permanências**. UNEB, Salvador, 2018.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos Séculos XIX e XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve Histórico da Educação Brasileira**. Campinas, PUCCamp, 1973.

CHARTIER, R. **A História cultural** – entre as Práticas e Representações. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

COSTA, Manoel dos passos da Silva. **Educação Brasileira**: alguns detalhes. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2006. Disponível em: [EDUCAÇÃO BRASILEIRA](#) Acesso em: 18 de mar. de 2025

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, Luís Antônio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

DIAS, Satyro de Oliveira. **Relatório sobre a Instrução Pública no Estado da Bahia**. Salvador: Typografia e encadernação do Diário da Bahia, 1894.

DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia**: o Liceu Provincial: 1860-1890. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2001.

DICK, Sara Martha. A expansão do ensino secundário na Bahia. **Rev. FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 59, p. 310-327, jul./set. 2020 Disponível em: [A expansão do ensino secundário na Bahia](#) Acesso em: 27 de mar. de 2025

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488> Acesso em: 25 de mar. de 2025

GONDRA, José Gonçalves. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754 Disponível em: <https://doceru.com/doc/nxnncs1v> Acesso em: 23 de mar. 2025

HARLEY, John Brian. Mapas, saber e poder. Tradução de: Mônica Balestrin Nunes. **Confins**, n. 5, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/5724>. Acesso em: 9 jan. 2026.

JACOMELI, Maria Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718> Acesso em: 05 de maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Débora Kelman de. **O banquete espiritual da instrução**: o Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942. 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2003. Disponível em:

https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/6_o_banquete_espiritual_da_instrucao_o_ginasio_da_bahia_salvador_1895_a_1942.pdf Acesso em: 23 de abr. de 2025.

MADUREIRA, J. M. A. **Liberdade dos índios e a Companhia de Jesus**: sua pedagogia e seus resultados. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

MARTINELLI, Marcello. **Cartografia temática**: caderno de textos. São Paulo: Edusp, 2003.

MATOS, Fernanda de Oliveira. **A presença Jesuíta no sertão da Bahia**: Instituto São Luiz Gonzaga – Caetité 1912 -1926. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

Disponível em:

<https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/b4e3852c-9a8e-4330-b29c-17a58126049e/content> . Acesso em: 05 jul. 2025.

MATOS, Fernanda de Oliveira. **Política, religião e instituições escolares no alto sertão da Bahia: memória, história e os usos da educação em Caetité (1900-1930)**. 2021 Tese (doutorado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil**: determinações históricas, 2007. Disponível em [Vista do ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS](#) Acessado em: 23 de mar. de 2025.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, n. 31, p. 169-189, Editora UFPR, Curitiba, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 23 de mar. de 2025.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: natureza, história e perspectivas. In: DIAS, Elaine T. Dal Mas; LORIENI, Marcos. (org.). **Educação hoje: vários olhares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 143-187.

NUNES, Antonietta de Aguiar. **Educação na Bahia durante a primeira república**. Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Salvador, n. 96, p. 219-252, 2001.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. 2002. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459> . Acesso em: 07 ago. 2024.

PAZ, Giovanni Scataglia Botelho *et al.* O formato multipaper nas teses e dissertações em ensino de ciências e matemática: limites e possibilidades. **ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 15, n. 3, p. 113-123, set./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uri.br/index.php/encitec/article/view/1739>. Acesso em: 9 jan. 2026.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SANTANA, Sandra Kelly Machado Bastos; SANTOS, Solange Mary Moreira; LACERDA, Maryana Baretto Pereira. Políticas públicas educacionais para o Ensino Médio no Estado da Bahia. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste e Reunião Científica da ANPED - Universidade Federal da Bahia (UFBA)**, Salvador, 2020. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6940-TEXT0_PR_OPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 23 de jul. 2025.

SANTOS, Edna Pinheiro; MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Os Centros Integrados de Educação na Bahia (1968-1971). **Rev. FAEÉBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 77-94, jul./set. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v29n59/2358-0194-faeeba-29-59-77.pdf> Acesso em: 23 de jul. 2025.

SANTOS, Helena Lima. **Caetité, "de Brejo do Príncipe a Santana do Caetité"**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ronalda Barreto *et al.* A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC na educação baiana (1953-1964). In: **Simpósio Nacional de História**, 22.,2003, João Pessoa. Anais eletrônicos [...]. João Pessoa, 2003. Disponível em: <https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.599.pdf> Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, Ícaro Batista da. O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890). **Epígrafe**, São Paulo, v. 11, n. 1, pp. 389-425, 2022 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v11i1p389-426> . Acessado em 27 de mar. de 2025.

SILVA, Leonides Ferreira; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **A Cartografia Social como Processo Organizativo de Visibilidade e Mobilização Social**: relato da experiência com moradores em áreas sujeitas a inundação na cidade de Guarapuava-PR, entre 2015 – 2016. *Geografia (Londrina)* v. 27. n. 2. pp. 225 – 245, agosto/2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/28880> Acesso em: 15 de abr. 2025.

SEABRA, Giovanni. (Org.). **Terra**: políticas públicas e cidadania. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Loaiciga-Gutierrez/publication/340661849_Migracion_a_Practicas_Orientadas_al_Medio_Ambiente_en_las_Pymes_de_Guanacaste_Costa_Rica/links/5e97901592851c2f52a63018/Migracion-a-Practicas-Orientadas-al-Medio-Ambiente-en-las-Pymes-de-Guanacaste-Costa-Rica.pdf Acesso em: 24 de nov. 2025.

SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl Friedrich Philip von. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. Tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer. Brasília: Senado Federal, 2016. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira).

TAVARES, Luís Henrique Dias. **Dois reformas da educação na Bahia**: 1895-1925. Salvador: MEC/ Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: UNESP. Salvador, BA: UDFBA, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia**, apresentado como Anuário do Ensino do Estado da Bahia . Salvador, 1925.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação, Saúde e Assistência no Estado da Bahia em 1948**. Relatório apresentado pelo Sr. Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde, ao Sr. Governador do Estado. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1949. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html> Acesso em: 08 de abr. de 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panorama da Educação Básica na Bahia**. 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-bahia-2023.pdf> Acesso em: 25 de abr. de 2025.

3. ARTIGO 2 - A CARTOGRAFIA SOCIAL E AS ESCOLAS ESTADUAIS DE CAETITÉ

Resumo:

Este artigo analisa as contribuições da Cartografia Social como metodologia para a problematização da distribuição espacial das escolas estaduais de Ensino Médio no município de Caetité-BA. O estudo baseia-se em um relato de experiência, após o desenvolvimento de uma oficina com estudantes da 3ª série do Ensino Médio, que utilizaram o Atlas - Produto Técnico Tecnológico Educacional (PTTE) "Mapeamento e história das escolas estaduais de Caetité" como subsídio para a compreensão crítica do território. Através de um diagnóstico inicial da concentração de escolas na área central da cidade, a oficina propôs que os alunos, por meio de mapeamentos participativos, reorganizassem a distribuição dessas instituições. Os resultados revelam que a Cartografia Social atua como uma poderosa ferramenta de empoderamento e denúncia social, permitindo que os estudantes transitem da consciência ingênua à consciência crítica (Freire, 1989) sobre as injustiças espaciais (Soja, 2014) impostas pela segregação socioespacial. As propostas cartográficas dos grupos evidenciaram um desejo unânime pela descentralização da rede escolar, reivindicando o Direito à Cidade (Lefebvre, 2001) e a Justiça Territorial (Secchi, 2019) através da criação de novas unidades ou do remanejamento estratégico, transformando o mapa de uma representação estática em um instrumento de planejamento participativo e de luta pelo acesso equitativo à educação.

Palavras-chave: Cartografia Social; Ensino de Geografia; Justiça Espacial.

3.1 Introdução

“A imagem ou modelo, ou seja, toda construção da realidade, é um instrumento de poder e isso desde as origens do homem” (Raffestin, 1993, p. 145)

A cartografia, historicamente compreendida como uma técnica de representação do espaço, revela-se, sob uma análise crítica, como um poderoso artefato cultural e ideológico. Longe de ser neutro, o mapa é um discurso que reflete as intenções de seus produtores, podendo tanto legitimar narrativas de poder quanto servir de instrumento para a denúncia de injustiças socioespaciais (Finatto, Farias, 2021).

No contexto do ensino de Geografia, essa linguagem assume um papel central não apenas como meio de comunicação, mas como um subsídio material para o esforço teórico de compreender e transformar a realidade vivida pelos sujeitos.

Em cidades médias como Caetité, no sertão baiano, a organização do espaço urbano e a distribuição dos equipamentos públicos, como as instituições de Ensino Médio, frequentemente representam processos históricos de segregação. A concentração dessas escolas no núcleo central impõe barreiras geográficas que

afetam o cotidiano de estudantes residentes em bairros periféricos, gerando o que se denomina injustiça espacial.

Diante desse cenário, este artigo apresenta os resultados da oficina "O mapa da educação em Caetité", realizada com estudantes da 3ª série do Ensino Médio Técnico em Administração, do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo, da cidade de Caetité/BA. O objetivo central desta pesquisa foi testar o Atlas "Mapeamento e história das escolas estaduais de Caetité" como ferramenta pedagógica e mediadora do conhecimento.

A pesquisa caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão dos significados e das interpretações que os sujeitos atribuem ao seu território. Por tratar-se de um Mestrado Profissional, assume uma natureza aplicada, uma vez que não se limita à análise teórica, mas volta-se ao desenvolvimento e à testagem de um Produto Técnico e Tecnológico Educacional (PTTE): o Atlas "Mapeamento e história das escolas estaduais de Caetité". O cunho exploratório da investigação permitiu uma aproximação sensível com a realidade escolar, estruturando um percurso metodológico que integrou o levantamento documental, a elaboração cartográfica e a aplicação de oficinas pedagógicas.

Esse artigo foi construído para investigar como a mediação cartográfica — enquanto linguagem e ferramenta de análise — pode potencializar a leitura crítica do espaço urbano por estudantes do Ensino Médio. Tomando como estudo de caso a rede estadual de Caetité-BA, a pesquisa buscou transformar informações históricas geoespaciais em conhecimentos territoriais, permitindo que os discentes identificassem as camadas históricas e sociais que moldam suas trajetórias educativas.

Os dados gerados (mapas coletivos e relatos orais) foram analisados por meio da Triangulação de Dados, cruzando as representações cartográficas dos alunos com o referencial teórico de autores como Milton Santos (Espaço e Lugar), Bernardo Secchi (Justiça Territorial) e Rogério Haesbaert (Território). Segundo Minayo (2025), a triangulação permite apreender a multidimensionalidade do objeto de estudo ao promover o confronto dialético entre diferentes fontes de evidências, superando a parcialidade de um olhar único. A análise buscou identificar padrões de percepção, níveis de pertencimento e a capacidade de planejamento crítico demonstrada pelos estudantes após a mediação do PTTE.

Através da metodologia da Cartografia Social, buscou-se proporcionar aos discentes o protagonismo na análise e no replanejamento do território escolar. Ao confrontarem os dados técnicos e históricos do Atlas com suas próprias vivências, os estudantes foram estimulados a transitar de uma leitura ingênua do espaço para uma consciência crítica, pautada no direito à educação e na busca por uma cidade policêntrica e equânime.

3.2 A Cartografia como Construção Social e Ideológica

A cartografia permeia os diversos espaços sociais ao longo da história da humanidade, desde a pré-história na demarcação de territórios como aqueles dedicados à caça e pesca. Contudo, os fundamentos da cartografia moderna foram estabelecidos na Grécia no século III a.C. A subsequente evolução das técnicas cartográficas viabilizou a elaboração de mapas com crescente precisão, os quais foram empregados para uma vasta gama de propósitos. “Cartografia é a ciência que, utilizando arte e técnica, passa para uma superfície plana os dados e os pontos coletados do espaço.” (Costa, 2019, p. 135).

Os mapas, longe de serem representações neutras e objetivas do mundo, são artefatos culturais e históricos que refletem e reforçam a ideologia de seus criadores e das sociedades em que são produzidos. A máxima de que os mapas são representações da realidade, e não a realidade em si, é crucial para compreender seu caráter não neutro, como aponta Martinuci (2016).

A intencionalidade na produção cartográfica manifesta-se em diversas escolhas: o que incluir e o que omitir, como representar as fronteiras, quais nomes dar a lugares e qual a projeção cartográfica a ser utilizada. A seleção e a ênfase dadas a determinados elementos são atos deliberados que podem legitimar ou deslegitimar narrativas de poder. Um exemplo clássico é a projeção de Mercator, que historicamente superdimensiona as áreas da Europa e da América do Norte, enquanto diminui a África e a América do Sul, reforçando uma visão eurocêntrica do mundo.

Além disso, a nomeação de lugares é um campo de batalha ideológico. Nomes impostos por colonizadores substituem nomes indígenas, apagando culturas e histórias locais. As fronteiras traçadas nos mapas, muitas vezes de forma arbitrária, separam grupos étnicos, dividem recursos naturais e são a base para

conflitos, mostrando que a representação cartográfica pode ser uma ferramenta de dominação e controle territorial, como historicamente é visto no continente africano.

A cartografia, portanto, deve ser compreendida como um discurso que, como qualquer outro, possui um ponto de vista. A análise crítica de um mapa requer questionar quem o fez, para que propósito e quais interesses são servidos por sua representação. Reconhecer o viés ideológico inerente aos mapas é fundamental para uma leitura mais profunda e consciente do mundo, permitindo desvendar as narrativas de poder que eles carregam em suas linhas e cores.

Martinuci (2016) afirma que

A Cartografia, é preciso dizer, não é uma teoria do espaço geográfico, mas sim pode se constituir em um meio de fornecer subsídios para pensar os problemas sociais e espaciais de nosso tempo. Pode contribuir para a comunicação, para o questionamento, para a constatação das injustiças, das desigualdades, mas, também, para a elaboração de hipóteses e para a teorização. O mapa é a parte material do nosso esforço teórico, do nosso trabalho de compreender a realidade. (p.41)

A cartografia, mais do que uma mera representação técnica do espaço, deve ser compreendida como uma poderosa ferramenta de análise e intervenção. Embora não se configure como uma teoria em si, ela fornece os subsídios materiais para o pensamento e a teorização sobre os problemas geográficos e sociais contemporâneos.

A materialidade do mapa — suas linhas, cores e símbolos — transforma conceitos abstratos em evidências visuais. Essa materialidade é o que permite à cartografia atuar em diversas frentes. No plano da comunicação, um mapa pode transmitir informações de forma concisa e acessível, revelando padrões e relações que seriam difíceis de perceber em tabelas ou textos. Ele se torna uma linguagem para discutir temas como a distribuição da pobreza, o acesso desigual a serviços públicos ou as vulnerabilidades ambientais.

Além disso, a cartografia é fundamental para o questionamento e a constatação de injustiças. Ao mapear a segregação socioespacial, por exemplo, é possível visualizar como certas populações são marginalizadas e como a infraestrutura urbana reforça essas desigualdades. O mapa, nesse sentido, não apenas mostra a realidade, mas a denuncia, servindo como base para a elaboração de hipóteses sobre as causas desses problemas e para a busca de soluções.

O mapa, por esse viés, é a parte material do esforço teórico. É o ponto de partida para a reflexão crítica e a criação de modelos de análise. É por meio dele

que geógrafos, urbanistas e ativistas podem elaborar hipóteses sobre o funcionamento da sociedade, testá-las e contribuir para a teorização do espaço geográfico, fazendo da cartografia um meio essencial para compreender, questionar e, quem sabe, transformar a realidade.

Nesse contexto, a análise espacial transcende a representação métrica para alcançar a dimensão da Cartografia Social. Este campo não se limita a um conjunto de técnicas, mas define-se como um processo político-metodológico de pesquisa e ação que tensiona a cartografia tradicional e hegemônica (Acselrad, 2013), na medida em que busca dar visibilidade aos grupos sociais historicamente invisibilizados. Ela parte do princípio de que o conhecimento do espaço vivido e percebido pelos sujeitos é tão ou mais relevante do que a representação técnica e abstrata do território.

Como bem aponta Acselrad *et al* (2013), a Cartografia Social é um processo de apropriação de técnicas cartográficas por grupos sociais historicamente excluídos dos processos de tomada de decisão. A sua principal característica é a horizontalidade, onde os membros da comunidade não são apenas objetos de estudo, mas coautores do mapa, trazendo para a representação suas próprias territorialidades, memórias, conflitos e reivindicações.

Essa abordagem não se restringe a localizar e distribuir elementos do espaço, mas sim a expressar, por meio da representação, a complexa teia de relações sociais e de poder que perpassam o território. Nesse sentido, Finatto e Farias (2021) sustentam que a Cartografia Social e os mapeamentos participativos buscam assegurar o protagonismo de diversos grupos sociais — como indígenas, quilombolas e populações periféricas —, permitindo que as formas próprias de compreensão e planejamento de seus territórios ganhem visibilidade.

Ao conferir protagonismo a grupos historicamente marginalizados, a Cartografia Social vai além da simples representação espacial, ela legitima e valoriza o conhecimento local e as percepções próprias desses grupos sobre os espaços que ocupam. O objetivo, conforme destacado por Finatto e Farias (2021), não é apenas criar um mapa, mas sim um processo de empoderamento que dá visibilidade à complexa relação entre esses povos e seus espaços de vida. Por meio desse processo, os povos, grupos e comunidades podem não apenas resistir à imposição de modelos hegemônicos, mas também se tornar agentes ativos na defesa de seus direitos e na gestão de seus recursos.

O trabalho com a Cartografia Social na sala de aula além de contribuir para o letramento cartográfico pode, e deve, ser um caminho para a problematização e reflexão de diferentes fenômenos, relacionados aos conteúdos das disciplinas escolares. Especificamente sobre o trabalho com Cartografia Social em Geografia, disciplina que muito utiliza os mapas para compreensão das relações da sociedade-sociedade e sociedade-natureza, Souza e Katuta (2001, p. 32) ressaltam que “[...] o uso desse meio de comunicação deve estar subordinado a um tema de estudo ou ao entendimento de determinado fenômeno, ou seja, é preciso não confundir o ensino do mapa com o ensino de Geografia, priorizando somente o primeiro.”

Conforme Gomes (2017), a Cartografia Social no ensino é um método que une o diálogo e a participação com diferentes formas de linguagem. Ela não se resume à produção de mapas, mas integra a oralidade, a textualidade e a representação espacial (como croquis e mapas) para construir o conhecimento. Essa abordagem, portanto, promove a interação e a troca de saberes, valorizando a experiência dos alunos e suas próprias percepções do espaço. A autora afirma ainda que a Cartografia Social “é um processo, no qual a linguagem é apreendida e significada, fortalecendo a Cartografia Escolar pelo processo autoral das representações expressas no fascículo (mapa, textos e imagens), de forma significativa e contextualizada.” (Gomes, 2017, p. 108).

A utilização e criação de mapas por estudantes é uma ferramenta crucial para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Essa prática não só viabiliza situações desafiadoras e criativas, mas também permite que os alunos compreendam e representem o espaço ao seu redor de forma significativa.

Para Gomes (2017, p.106) “dominar a linguagem cartográfica é apropriar-se de mais um instrumento para leitura crítica do espaço. Ou seja, ao produzir os próprios mapas, as crianças e jovens podem entender os silêncios e o ordenamento espacial priorizado nos mapas oficiais”. Neste aspecto a cartografia é tida como uma ferramenta de empoderamento e pensamento crítico, e não apenas como uma técnica de representação geográfica.

Ao criar os mapas, o estudante deixa de ser um mero consumidor de informações e se torna um produtor de conhecimento. Isso o capacita a questionar o que é mostrado e, mais importante, o que é omitido nos mapas oficiais. Esses “silêncios” podem se referir a áreas não representadas, que podem ser comunidades

marginalizadas, problemas ambientais e desigualdades sociais que, por alguma razão, não são destacadas nas representações cartográficas tradicionais.

3.3 Cartografia Social e suas contribuições para o ensino e a análise do território

Foi com base nesse entendimento de Cartografia Escolar e Cartografia Social que a oficina “O mapa da educação em Caetité” foi elaborada e executada no dia 24 de outubro de 2025, com a turma da 3ª série do Ensino Médio Técnico em Administração, do Centro Territorial de Educação Profissional Sertão Produtivo, localizado na Avenida Anísio Teixeira, s/n, Centro, na sede no município de Caetité. A escolha desse grupo justifica-se pelo fato de estarem em fase de conclusão da educação básica, possuindo maior acúmulo de vivências sobre os deslocamentos urbanos e a logística escolar na cidade.

A oficina foi planejada para testagem do Produto Técnico Tecnológico Educacional (PTTE) “Atlas mapeamento e história das escolas estaduais de Caetité”⁴. Um documento que traz um compilado de mapas, imagens e história das escolas estaduais da cidade de Caetité/Ba. O PTTE é um requisito parcial para a obtenção do título de mestre do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia - Campus VI.

A testagem do Atlas, com duração de 100 minutos (divididos em dois períodos de 50 minutos), foi desenvolvida nas aulas de um professor colaborador formado em Geografia. A atividade buscou criar condições para que os estudantes identificassem e analisassem a distribuição das escolas estaduais em Caetité-BA, visando compreender as causas e as consequências socioespaciais dessa configuração. Nesse sentido, promoveu-se uma reflexão crítica sobre o direito à educação e a organização do espaço urbano, partindo da premissa de que o ensino de Geografia deve proporcionar uma compreensão crítica da realidade.

Conforme assevera Cavalcanti (2012, p. 23), o objetivo dessa disciplina é “ajudar o aluno a construir um pensamento espacial crítico, que lhe permita entender a lógica da produção do espaço e as contradições da sociedade”. Nesse sentido, a análise das causas e consequências dessa configuração espacial promoveu uma reflexão sobre o direito à educação, entendendo que a organização do espaço

⁴ Acesse o PTTE no site do Saber Aberto: <https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/1393>

urbano local não é neutra, mas sim o resultado de processos históricos e sociais que definem o acesso aos serviços públicos.

Tal abordagem fundamenta-se na ideia de que o espaço geográfico é um conjunto de formas e de conteúdos, mas também de processos e de funções (Santos, 2002). Ao problematizar a concentração dessas instituições, promoveu-se uma reflexão crítica sobre a organização do espaço urbano de Caetité. Como aponta Lefebvre (2001), o direito à cidade e, por extensão, à educação, passa pela apropriação do espaço e pela superação das barreiras que a segregação socioespacial impõe ao cotidiano dos sujeitos.

Adotou-se a Cartografia Social como metodologia de pesquisa e representação espacial, por meio da qual os alunos organizaram mapas coletivos. Esses produtos foram capazes de expressar as percepções subjetivas e as vivências dos discentes sobre a distribuição geográfica das referidas instituições de ensino.

O primeiro momento da oficina foi a apresentação da pesquisadora e a contextualização da sua presença naquela unidade escolar. A justificativa apresentada explicou a importância de compreender a dinâmica urbana de Caetité sob a ótica de quem vivencia o deslocamento diário para o ambiente escolar. Essa abordagem alinha-se ao pensamento de Cavalcanti (2012), que propõe uma Geografia que toma o cotidiano como mediação para o pensamento teórico.

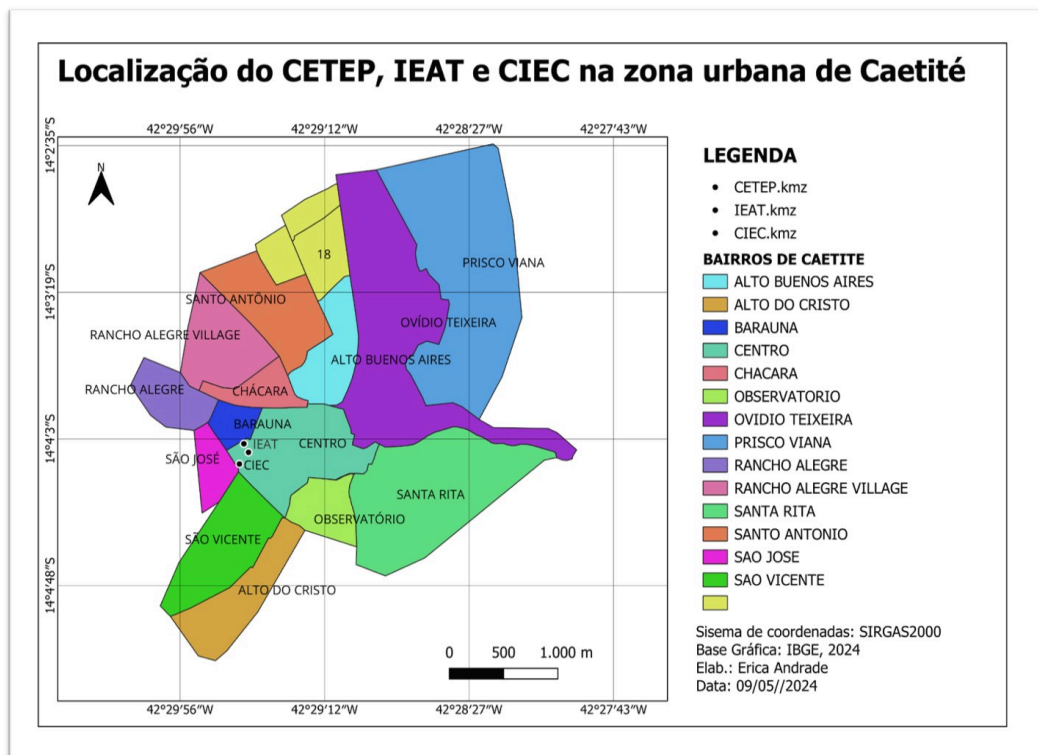
Segundo a autora, quando o estudante analisa o espaço a partir de sua vivência — neste caso, o trajeto casa-escola —, ele deixa de ser um espectador passivo do mapa e passa a compreender a cidade como um conjunto de relações sociais e espaciais que impactam diretamente sua vida.

Foi também apresentado aos alunos a importância de conhecer a história das instituições de ensino da cidade, com foco para as instituições estaduais. Ao expor os objetivos, buscou-se estabelecer um diálogo com os estudantes, esclarecendo que o Atlas - PTTE serviria como suporte para que eles pudessem ver a cidade de uma perspectiva diferente da habitual.

Após as explicações iniciais, a turma foi dividida em 5 grupos (os alunos escolheram a formação dos grupos para se sentirem mais à vontade, ficando dividida da seguinte forma: grupos 1 e 2 com 5 alunos; grupo 3 com 6 alunos; e grupo 4 e 5 com 4 alunos). Um banner, que também está presente no Atlas, com a

Imagem 2: Localização do CETEP, IEAT e CIEC na Zona Urbana de Caetité, foi fixado à frente da turma.

Imagem 2 - Localização do CETEP, IEAT e CIEC na Zona Urbana de Caetité



Fonte: Arquivo da autora

A escolha por um formato de grande escala visou garantir a legibilidade técnica e, sobretudo, permitir uma visualização coletiva e simultânea dos vazios educacionais da cidade.

Paralelamente, cada grupo de estudantes recebeu um exemplar impresso do PTTE, proporcionando um contato mais próximo com as imagens aéreas e os textos históricos de cada instituição, e também um mapa base⁵ com os bairros da cidade de Caetité, onde, após as análises e reflexões da Imagem 2 e do PTTE, eles fizeram a redistribuição das escolas pela cidade, tornando-os coautores dos mapas que estão presentes neste trabalho.

O impacto imediato dessa exposição foi o silêncio reflexivo seguido pela agitação dos estudantes ao identificarem e apontarem seus bairros no banner, traduzindo o que Yi-Fu Tuan (1983) define como a transformação do espaço em

⁵ Por limitações gráficas, os mapas que os alunos receberam e estão dispostos posteriormente neste artigo estão com os bairros São Vicente e Nossa Senhora da Paz coloridos. No entanto, essa diferença com relação aos outros bairros em nada impactou nos resultados e análises desta pesquisa.

lugar. Segundo o autor, enquanto o espaço é percebido como algo abstrato e aberto, o lugar é o espaço dotado de valor, segurança e identidade. O banner, inicialmente um objeto de representação técnica e abstrata, tornou-se lugar afetivo no momento em que os alunos projetaram nele suas referências de moradia e pertencimento ao dizer "eu moro no bairro X".

Esse movimento de reconhecimento alinha-se a perspectiva de Cavalcanti (2008, p. 94), para quem “essa relação com os lugares está sempre ocorrendo, e sua apreensão mais ampla e a compreensão da cidade permitem que lute mais e melhor pelos seus direitos de circular pelos lugares e de consumi-los”.

Assim, ao identificarem seus bairros na malha urbana de Caetité através do recurso visual - o banner, os estudantes iniciaram um processo de tomada de consciência sobre a geografia que praticam e reconstróem diariamente. A visualização no banner permitiu que a relação subjetiva com o bairro ganhasse uma escala de compreensão da cidade como um todo, transformando a vivência individual em um ponto de partida para a reflexão crítica sobre os seus direitos enquanto cidadãos cidadãos.

Ao buscarem seus bairros e confrontarem a distância em relação ao centro escolar, os alunos realizaram uma leitura topofílica — um elo afetivo entre o indivíduo e o meio físico. (Tuan, 1980). Essa localização afetiva observada na oficina demonstra que o Atlas e o banner funcionaram como mediadores para que os discentes atribuíssem sentido à mancha urbana, percebendo que as distâncias geográficas em Caetité não são apenas métricas, mas componentes da experiência vivida e das dificuldades e/ou restrições impostas aos seus lugares de pertencimento.

O contato com o mapa temático e o manuseio do Atlas permitiu que os estudantes cruzassem a representação gráfica com a imagem real das escolas. O uso das fotografias, tanto terrestres quanto aéreas capturadas por drone, presentes no material que os grupos receberam, funcionou como um validador da percepção espacial: os alunos não apenas viam os bairros como manchas coloridas no banner, mas reconheciam os espaços das escolas, as ruas e a precariedade ou densidade das construções nas proximidades do ambiente escolar.

Foi nesse cenário de reconhecimento que o debate sobre a acessibilidade urbana emergiu, transformando a observação técnica em denúncia social sobre o tempo e a logística do deslocamento diário. Isso ficou ainda mais evidente quando a

aluna A exclamou: “Moro lá na pontinha do Prisco Viana, professora! Nem eu sabia que ficava tão longe!” (informação verbal)

A afirmação da aluna ao identificar sua moradia no extremo da malha urbana exemplifica o que Freire (1989) descreve como o processo em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Ao reconhecer-se lá na “pontinha” do mapa, a estudante opera uma transição da consciência ingênua para uma consciência crítica sobre sua própria espacialidade.

Esse momento de revelação está diretamente relacionado às reflexões de Milton Santos (2002) sobre a “topologia do cotidiano”, em que a percepção da distância deixa de ser um dado matemático para se tornar uma experiência de valor. A percepção do “ficar tão longe” denunciada pela aluna materializa a fragmentação do espaço urbano de Caetité, onde a distância física imposta pelo centro hegemônico se converte em uma barreira sensível à vivência da cidadania plena, e as dificuldade, neste caso, para chegar à escola.

Ao ser questionada sobre como realizava o deslocamento até a escola, a aluna A afirmou que usava transporte público escolar durante o percurso, trazendo para a discussão a importância da obrigatoriedade de que as políticas de transporte urbano ofereçam às pessoas o acesso a atividades e serviços de saúde e educação, além de atividades culturais e de lazer. (Molinari, Bernardini, 2024).

Nesse momento uma colega - Aluna B - disse “E eu moro nesse bairro aí do lado, professora, no Ovídio Teixeira, mas sou proibida de usar o transporte público escolar, pois o pessoal da prefeitura disse que meu bairro é mais perto da escola” (informação verbal).

Os relatos das alunas sobre as dificuldades de acesso e as contradições do transporte escolar evidenciam o que Edward Soja (2014) denomina como injustiça espacial. Para o autor, a organização do território não é neutra; ela pode produzir e reproduzir privilégios ou marginalizações. No caso de Caetité, a concentração das escolas estaduais no núcleo central, em contraste com a expansão da mancha urbana para bairros como o Prisco Viana, impõe uma “geografia injusta” que dificulta o exercício pleno do Direito à Cidade (Lefebvre, 2001).

Ao perceberem que a gestão administrativa do transporte não acompanha a realidade vivida pelas pessoas que vivem nos bairros, os estudantes deixam de ver o mapa apenas como uma representação técnica e passam a interpretá-lo como um

instrumento de denúncia social sobre as barreiras para o efetivo acesso ao serviço público educacional.

Sendo, pois, o mapa neste momento da oficina, o instrumento capaz de revelar as condições de acesso à escola, partimos para o segundo momento do roteiro, em que os alunos receberam os mapas com a planta dos bairros da cidade, para que, a seu modo, pudessem reorganizar a distribuição geográfica das escolas estaduais, ou criar novas instituições. Essa estratégia, fundamenta-se na Cartografia Social, que, segundo Acselrad (2008), não busca apenas registrar o real, mas permitir que os sujeitos projetem suas necessidades e visões de mundo sobre um território.

Ao exercerem essa autoria cartográfica, os alunos deixaram transparecer suas percepções sobre os vazios educacionais e as carências de infraestrutura. A possibilidade de criar novas escolas ou remanejar as existentes estimulou o que Cavalcanti (2012) identifica como capacidade de operar com conceitos geográficos para intervir na realidade social. O mapa, nesse contexto, deixou de ser um documento estático para tornar-se um instrumento de planejamento participativo, onde a localização escolar foi repensada a partir da lógica do direito ao acesso e a redução das distâncias cotidianas.

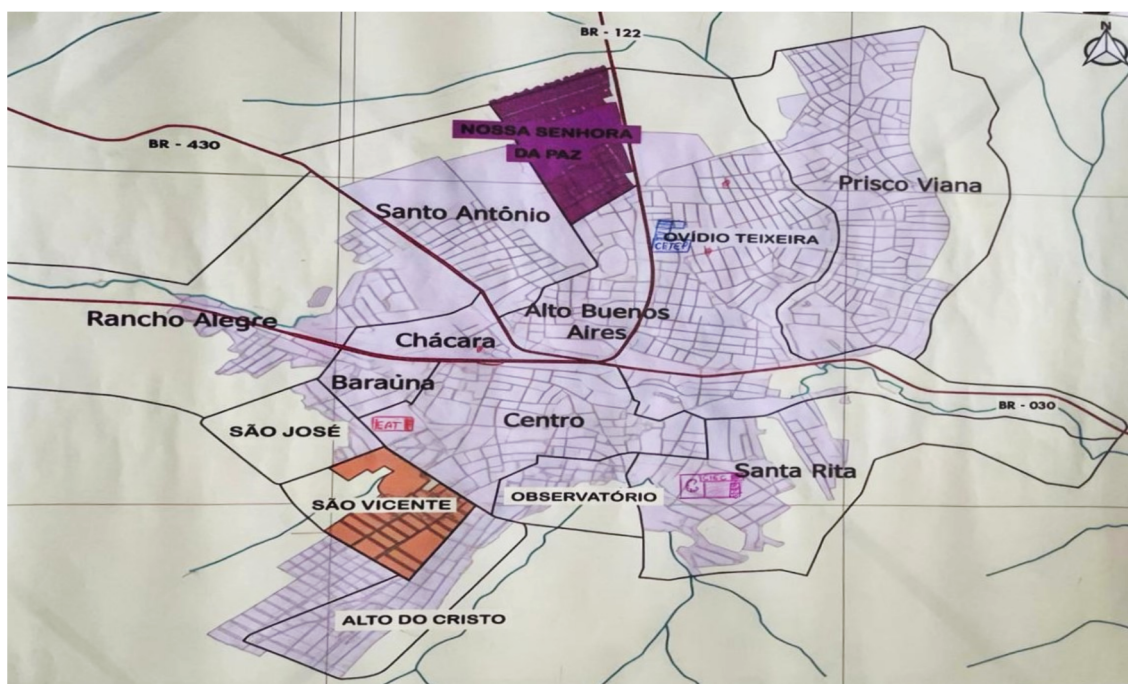
Isso é observado ao notarmos que o Grupo 1 (coautor⁶ da Imagem 3), onde estavam as alunas A e B, remanejou a escola onde estudavam, para o seu bairro, na intenção de encurtar o trajeto que fazem diariamente até a escola. Esse movimento de replanejar a distribuição das escolas estaduais pela cidade de Caetité via cartografia demonstra o que Almeida e Passini (2002) chamam de formação de um mapeador consciente.

Ao invés de apenas lerem o mapa, os alunos tornaram-se autores, utilizando suas experiências e o conhecimento geográfico para questionar a centralização das escolas. Harvey (2014), assegura que a busca por uma distribuição mais equitativa dos equipamentos públicos, é uma das pautas de luta pela justiça social no espaço urbano. Ao manifestarem o desejo de que a escola fosse “movidada” para seu bairro, as alunas materializaram aquilo que Santos (2007) chama de reconhecimento da horizontalidade: a tentativa de colocar no espaço vivido os recursos que historicamente lhe foram negados.

⁶ Todos os grupos são co-autores de seus respectivos mapas, uma vez que receberam-no com as devidas delimitações dos bairros e outras informações afins.

Corrêa (1989) afirma que o espaço urbano é um campo de forças, e a proposta das estudantes demonstra que elas possuíam o conhecimento e o entendimento do quanto é importante uma instituição de ensino mais próxima da sua moradia, mas que também estaria perto de outro bairros, igualmente distantes da unidade escolar. Observe na imagem 3 como o Grupo 1 distribuiu as instituições de ensino no mapa base que foi entregue ao grupo.

Imagem 3 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 1



Fonte: Arquivo da autora

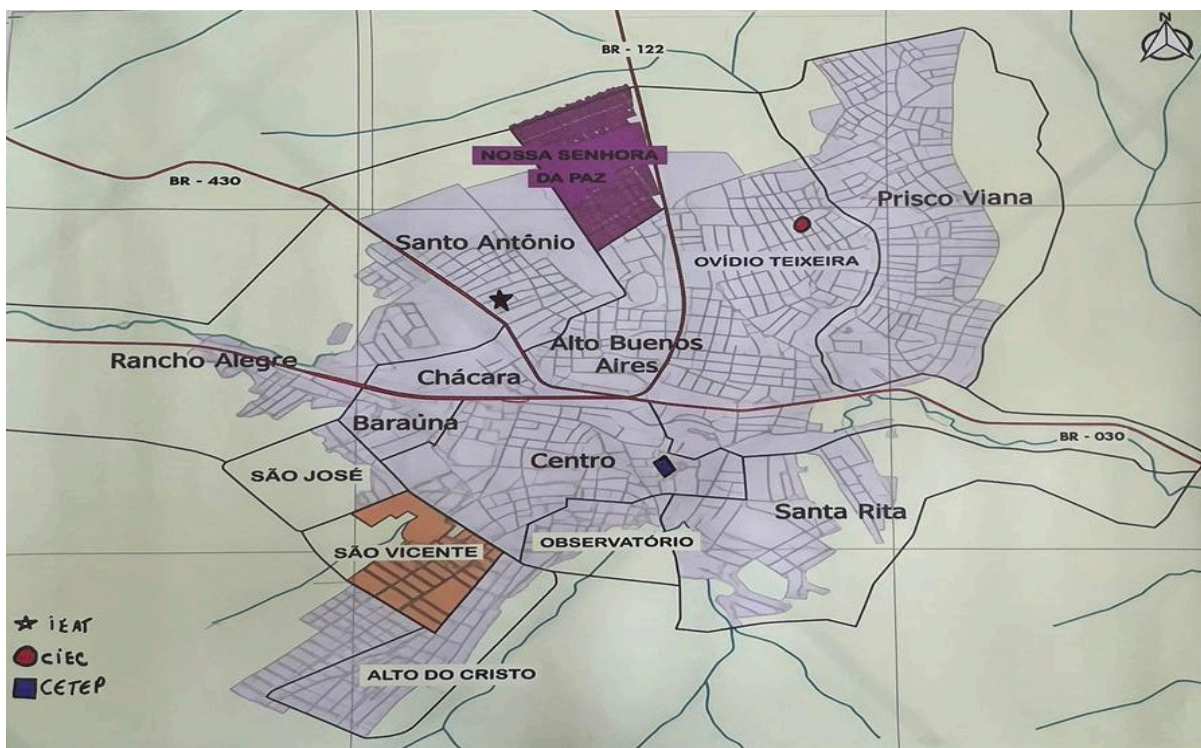
O Grupo 1 realocou o Complexo Integrado de Educação de Caetité para o Bairro Santa Rita, mas manteve o Instituto de Educação Anísio Teixeira no mesmo bairro. Ao serem questionados sobre essa decisão, os alunos justificaram que não poderiam deixar o centro sem nenhuma escola, porque os alunos daquele bairro e das proximidades também tinham o direito de ter uma escola mais próxima de casa, e a opção por deixar o IEAT está diretamente relacionado com a história da instituição.

Essa postura revela que a oficina estimulou o que Lefebvre (2001) discute sobre o equilíbrio necessário da ocupação do espaço urbano. Além disso, a opção por manter o IEAT no centro, devido a trajetória histórica demonstra que os alunos reconhecem a instituição como um lugar simbólico (Tuan, 1983). Para o grupo, o IEAT não é apenas uma infraestrutura física, mas um marco identitário da cidade de Caetité.

Essa análise, nos faz refletir sobre a educação geográfica mediada pelo PTTE, que permitiu aos alunos conhecerem a história das escolas estaduais, e articularem a necessidade de descentralização com a preservação da memória coletiva e do valor que certas instituições conferem ao território.

Partimos agora para a análise da distribuição das escolas feita pelo Grupo 2, mostrada na Imagem 4 abaixo.

Imagem 4 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 2



Fonte: Arquivo da autora

O Grupo 2 não apenas moveu as escolas, mas posicionou em bairros que funcionam como “nós estratégicos” de acesso para bairros periféricos. Este grupo identificou o que Corrêa (1989) define como a necessidade de descentralização para reduzir a fricção do espaço (o custo e o tempo de deslocamento), seguindo a seguinte lógica: O IEAT (Estrela) foi deslocado do Centro para o bairro Santo Antônio, como uma escolha tática, visto que ficando situado próxima à saída para a BR-430 pode atender à zona norte da cidade, funcionando como um polo para quem se desloca do bairro Rancho Alegre, Nossa Senhora da Paz e Alto Buenos Aires.

O CIEC (Círculo) foi posicionado no bairro Ovídio Teixeira, próximo ao Prisco Viana. É possível inferir que essa nova localização se deva ao fato de que os alunos identificaram a densidade populacional da zona leste, retirando a escola do núcleo

central e aproximando-a das áreas de crescimento habitacional mais recente e buscando atender também à população historicamente excluída das políticas públicas de acesso à educação estadual, reivindicando o Direito à Cidade (Lefebvre, 2001), ao fazerem isso, os alunos deixam de ser usuários passivos do centro e passam a exigir que a infraestrutura urbana (o monumento escolar) acompanhe a expansão demográfica.

O CETEP (Quadrado) foi mantido no Centro, mas deslocado para leste deste bairro, mais próximo dos bairros Observatório e Santa Rita. O fato do colégio ter sido mantido na área central pode se justificar pela intenção de manter uma unidade escolar com maior facilidade de acesso geral, mas ainda assim fora do “miolo” educacional.

O Grupo 2 aplicou, intuitivamente, a lógica da acessibilidade. Elas perceberam que a "distância crítica" entre a casa e a escola pode afetar o desempenho e a permanência estudantil. Esse sentimento, faz do uso da Cartografia Social uma ferramenta metodológica capaz de auxiliar nos processos de concepção da realidade vivenciada pelos estudantes, pois “a cartografia social é uma proposta simbólica coletiva e concreta do território ocupado por indivíduos sócio-espacial-culturalmente ligados” (Evangelista *et al*, 2015, p. 28).

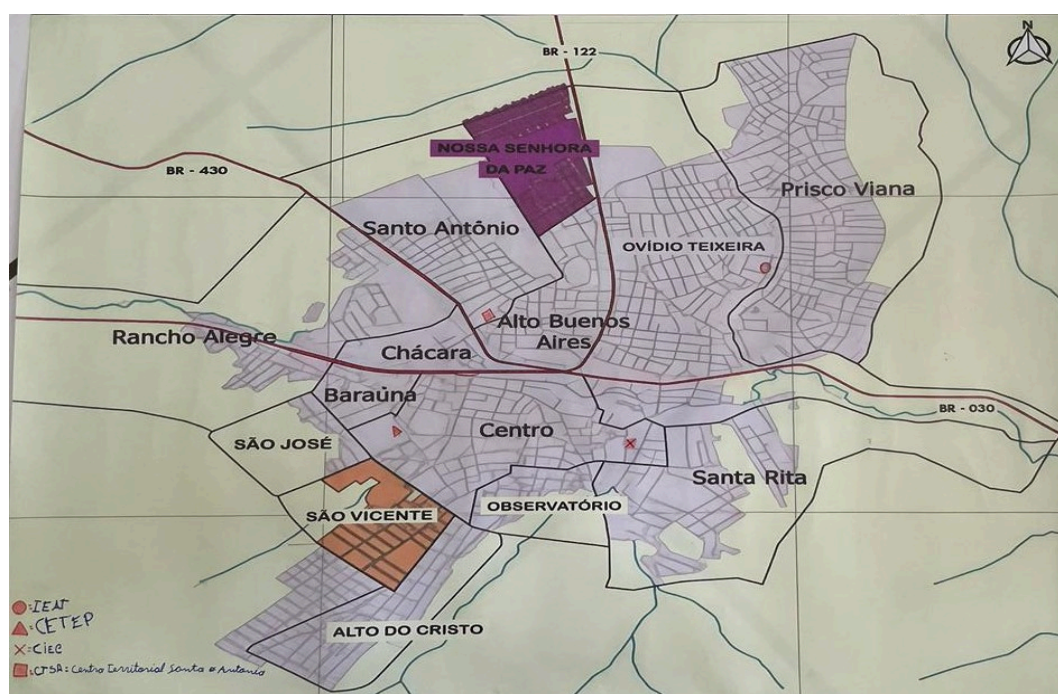
Diferente do Grupo 1, focado no lugar/vivência, o Grupo 2 atuou como "planejador". Enquanto o Grupo 1 materializou uma crítica à segregação socioespacial por meio do lugar de fala da moradia, o Grupo 2 apresentou uma visão de planejamento urbano participativo. Elas não pensaram apenas no "meu bairro", mas em como a rede estadual poderia ser distribuída para cobrir os vazios educacionais da cidade. Ambas as propostas convergem no diagnóstico: o bairro Centro não comporta mais a exclusividade da rede pública de Ensino Médio.

Se o Grupo 1 pautou sua cartografia na subjetividade do lugar (Santos, 2003), o Grupo 2 avançou para uma proposta de reordenamento da rede pública, aproximando-se do conceito de justiça espacial (Soja, 2010). Ao utilizarem o Atlas e a Imagem 2 como mediadores, os alunos identificaram as “ossificações” (Sevcenko, 1998) do modelo centralizador de Caetité e propuseram uma nova configuração urbana. Essa atitude demonstra que o conhecimento histórico-geográfico, mediado pelo Atlas, capacita o estudante a intervir no campo de forças urbana (Corrêa, 1989), transformando o planejamento, antes restrito à tecnocracia estatal, em um processo participativo e democrático.

Essa descentralização estratégica para bairros como Santo Antônio e Ovídio Teixeira não é apenas uma mudança logística, mas uma busca ativa pela justiça espacial (Soja, 2010). Ao redistribuir os equipamentos públicos em direção aos vetores de expansão urbana, os alunos reivindicam uma rede escolar que não discrimine a periferia, transformando o planejamento urbano em um exercício de equidade territorial e direito à cidade.

Tal posicionamento também pode ser observado na distribuição das escolas pelo Grupo 3, mostrado na Imagem 5 a seguir:

Imagem 5 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 3



Fonte: Arquivo da autora

O Grupo 3 propôs uma ocupação que prioriza as vias de conexão da mancha urbana, posicionando as escolas em locais que funcionam como pontos de acesso para os bairros, e além das escolas existentes, criou uma instituição nova, estimulados pelas informações contidas no Atlas sobre a quantidade de alunos que frequentam as atuais instituições.

Essa preocupação em oferecer uma infraestrutura que melhor atenda às demandas dos estudantes, materializada na redistribuição das escolas através da cartografia social, enviesa com o pensamento de que a cartografia social da prioridade ao espaço vivido, percebido e concebido, as questões ligadas às diferentes formas de territorialidades, possibilitando a compreensão dos territórios

utilizando conhecimentos dos grupos sociais envolvidos no mapeamento (Gomes, 2017).

Além disso, o Grupo 3 apresenta uma redistribuição das escolas estaduais de Caetité que rompe com a centralidade histórica para focar na necessidade de atender as áreas de expansão urbana da cidade. Ao deslocarem o IEAT para o bairro Ovídio Teixeira, os alunos demonstraram o desejo de levar a tradição escolar para a periferia da cidade. É nesse sentido que “a cartografia social se afigura como instrumento que propicia a fortificação das relações de poder local, com a valorização dos aspectos culturais mediante o resgate de valores, saberes, tradições e identidades” (Lima; Landim Neto; Silva, 2015, p. 127), ou seja, os alunos reconhecem a importância histórico-cultural desta instituição de ensino, e querem fazer parte dela, querem que as áreas periféricas da cidade também possam usufruir das infraestruturas públicas que foram ao longo do tempo se firmando enquanto instituições de prestígio e valor sócio-educacional.

O CETEP, representado pelo Triângulo Vermelho, foi mantido no mesmo local em que está. Ao serem questionados sobre o motivo para essa escolha, os alunos justificaram que se trata de uma escola que atende a alunos de outros municípios, e manter no mesmo local seria de mais fácil acesso para essas pessoas.

Ao mesmo tempo que levar o CIEC para outro extremo do Centro, é uma forma de garantir que os alunos tanto do Centro como do Observatório e do Santa Rita, tenham a escola mais perto de casa. Os alunos compreenderam que manter as escolas estaduais concentradas no bairro Centro de Caetité funciona como uma “geografia da exclusão”, isso porque quem mora longe gasta mais tempo e dinheiro coadunando com Secchi (2019) que afirma que, no século XXI, a desigualdade não é apenas de renda, mas de tempo e mobilidade.

A proposta de reordenamento espacial do Grupo 3, que culmina na criação do Centro Territorial Santo Antônio (CTSA) e na migração das unidades existentes para outros pontos, encontra respaldo teórico no conceito de Justiça Territorial de Bernardo Secchi (2019). Para o autor, a justiça em uma democracia deve ser medida pela capacidade do território em prover acessibilidade e eliminar as barreiras físicas que segregam “a cidade dos ricos da cidade dos pobres”.

Ao utilizarem o Atlas (PTTE) como base diagnóstica, os estudantes identificaram que a centralização escolar em Caetité é uma forma de disparidade territorial. Assim, a cartografia produzida não é meramente ilustrativa, mas uma

reivindicação política de que a infraestrutura educacional deve atuar como um agente de coesão e equidade espacial. O mesmo pode ser observado na distribuição das escolas pelo grupo 4, mostrado na imagem 6 a seguir.

Imagem 6 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 4



Fonte: Arquivo da autora

Na imagem do Grupo 4, observa-se uma proposta que se diferencia das anteriores por não apenas redistribuir, mas reestruturar a nomenclatura e a tipologia das unidades, criando inclusive uma nova unidade de ensino. Essa redistribuição apresenta o maior nível de ruptura com a configuração atual de Caetité, desafiando a lógica de centralização histórica. Ao utilizarem o PTTE (Atlas) como suporte, as estudantes transitaram de uma postura de observação para uma de planejamento, propondo uma geografia que rompe com as ossificações institucionais descritas por Sevckenko (1998) em favor de uma rede escolar verdadeiramente descentralizada.

De acordo com a legenda da imagem, houve uma mudança completa nos nomes das instituições, o que revela a dificuldade do grupo de se sentir pertencente às unidades escolares tradicionais. Esse fenômeno, discutido por Haesbaert

(2004), aponta para um processo de estranhamento em relação aos territórios oficiais, levando os alunos a buscarem uma reterritorialização simbólica. Nesse contexto, a renomeação funciona como um esforço para imprimir uma identidade comunitária onde a estrutura atual não provê abrigo simbólico, transformando o espaço abstrato e impessoal em um lugar de vivência dotado de novos significados.

Essa rebelião nominal do Grupo 4 reafirma a escola como um território de identidade (Fernandes, 2009), em que o pertencimento só se efetiva quando o sujeito se reconhece no nome e no lugar da instituição. Sob a perspectiva de Cavalcanti (1998), tal movimento indica que o conhecimento geográfico dos estudantes está intrinsecamente ligado à sua experiência vivida e ao desejo de topofilia. Assim, ao rejeitarem os nomes oficiais em prol de nomes que refletem sua realidade periférica, os alunos reivindicam o direito de serem protagonistas na produção do espaço, convertendo a escola em um eixo de resistência e justiça territorial.

Se tomarmos a BR-030 como referência, observa-se como o grupo deixa a porção Sul da cidade desassistida no que diz respeito às escolas estaduais de Ensino Médio, uma vez que eles deslocam a única instituição que deixaram nesta área para o extremo sul da cidade, em um bairro que não aparece o nome na imagem impressa, mas que os alunos afirmaram que se trata de um bairro criado recentemente, cujo nome é Jacaraci.

No Bairro Rancho Alegre os alunos do Grupo 4 colocaram uma instituição na extremidade oeste, na saída da cidade, alegando que seria a localização ideal para os alunos oriundos da Zona Rural, e de cidades circunvizinhas como Guanambi, Igaporã, Riacho de Santana e Tanque Novo, conectando a instituição à dinâmica regional. Essa visão demonstra uma compreensão da interação espacial e da função da cidade como polo regional, conforme discutido por Corrêa (1989), ao conectar a instituição à dinâmica dos fluxos territoriais que extrapolam o limite urbano.

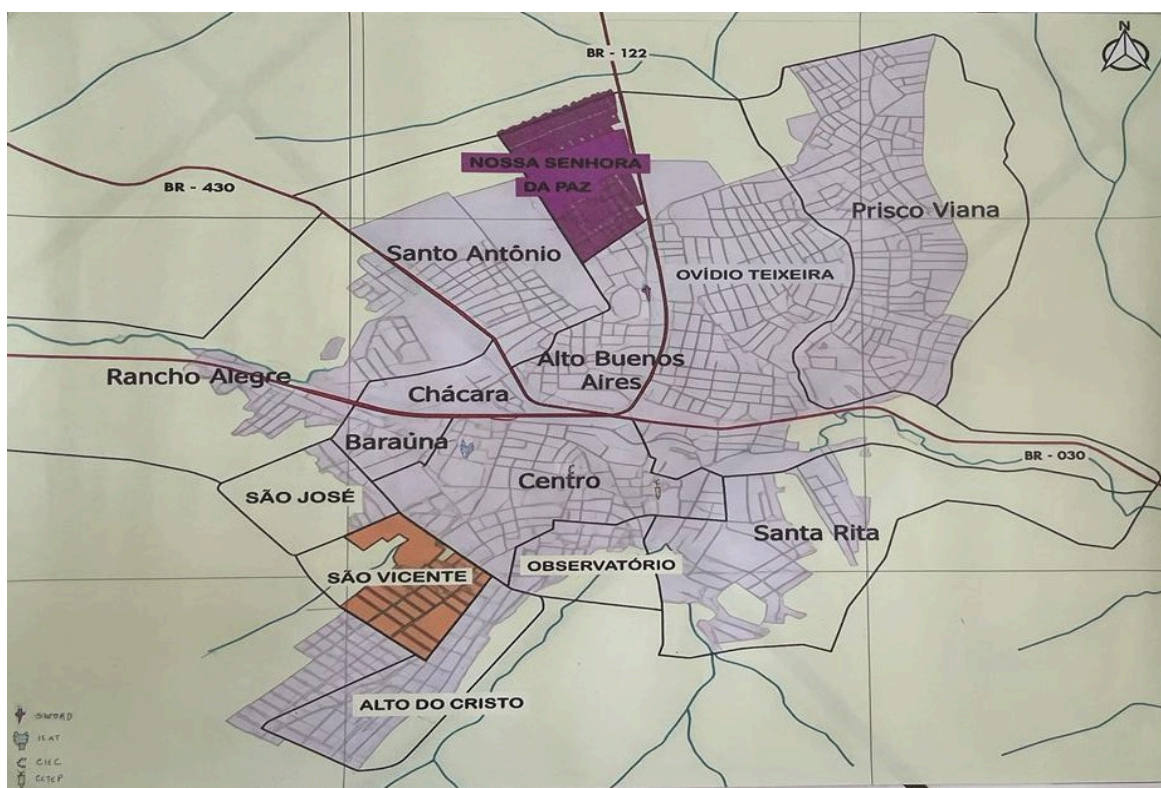
Os bairros Alto Buenos Aires e Prisco Viana também foram contemplados, evidenciando a preocupação dos alunos do grupo 4 em atender a demanda da população que vive na porção norte da cidade de Caetité.

Ao retirar todas as escolas do bairro Centro e batizá-las com nomes que fazem sentido à sua realidade, os alunos combatem o que Ana Fani Carlos (2011) descreve como a "privação do espaço", eles deixam de ser visitantes no centro para serem sujeitos ativos em seus próprios bairros. Essa proposta materializa o conceito

de Justiça Territorial de Secchi (2014), sugerindo que Caetité deve operar sob uma lógica policêntrica, desafiando as ossificações históricas que mantêm o prestígio e a infraestrutura concentrados apenas no núcleo central.

Tal análise do espaço urbano de Caetité e distribuição das escolas estaduais de Ensino Médio muito se difere daquela feita pelo grupo 5, mostrado na imagem 7 a seguir:

Imagem 7 - Redistribuição das escolas estaduais de Caetité - Grupo 5



Fonte: Arquivo da autora

O Grupo 5 optou por uma proposta de distribuição que preserva as escolas existentes no bairro Centro, priorizando a criação de uma nova unidade para suprir a demanda da população residente ao norte da BR-030. Nesse contexto, a manutenção do IEAT em sua sede original representa o reconhecimento da instituição como patrimônio imaterial e símbolo da educação em Caetité.

Ao validarem as informações históricas sistematizadas no Atlas - PTTE, os estudantes tratam a escola como parte da identidade urbana, demonstrando que o espaço não é apenas métrico, mas carregado de afetividade. Essa decisão respeita o que Santos (2003) define como horizontalidades, preservando a densidade histórica e os laços que unem a comunidade à sua própria trajetória no território.

No que tange à reestruturação interna do núcleo central, o grupo propôs o deslocamento do CIEC para uma posição de maior centralidade funcional dentro do bairro, buscando consolidar a escola como um ponto de fácil acesso para estudantes de diversas áreas da cidade.

Paralelamente, o CETEP foi realocado para o setor Leste do Centro, em uma zona de transição próxima aos bairros Observatório e Santa Rita. Essa localização de fronteira revela uma preocupação com o acesso à escola de alunos advindos de outros bairros, posicionando o Ensino Técnico de modo a atender tanto o público da área consolidada quanto os moradores das zonas de expansão a Leste, integrando fluxos urbanos distintos.

A estratégia de descentralização mais incisiva do grupo materializa-se na criação da escola "Sword" no bairro Alto Buenos Aires. Ao identificarem que a Zona Norte, em direção às áreas mais populosas, não poderia ser negligenciada, os estudantes propuseram um novo polo de atendimento que expande a presença das escolas estaduais para onde a cidade efetivamente cresceu.

Tal movimento concretiza o conceito de Justiça Territorial (Secchi, 2014), ao reconhecer que a equidade espacial não se atinge apenas pelo remanejamento do aparato existente, mas pela oferta de novos equipamentos em territórios historicamente desassistidos.

O quadro a seguir sintetiza a análise da distribuição das escolas pelos 5 grupos analisados.

Quadro 5 - Síntese da análise dos mapas pela autora

Grupos	Critérios de análise			
	Foco	Estratégia	Uso do espaço	Teoria base
1	Horizontalidade do bairro de moradia (espaço vivido)	Mudança radical para a periferia imediata das alunas	Reivindicação do lugar (Santos, 2007).	Milton Santos
2	Vetores de expansão (atendimento a múltiplos bairros)	Descentralização estratégica por zonas (Norte, Leste, Centro-Sul)	Reconfiguração do campo de forças urbano (Corrêa, 1989).	Roberto Lobato Corrêa
3	Centrado na equidade e no	Esvaziamento do núcleo	O espaço é usado como	Bernardo Secchi

	atendimento às periferias extremas e zonas de expansão.	histórico e criação de novas centralidades (ex: CTSA).	ferramenta de correção de desigualdades históricas e sociais - Justiça Territorial (Secchi, 2019)	
4	Focado na ruptura com a herança histórica do Centro para priorizar o pertencimento periférico.	Esvaziamento total do Centro e alteração de nomes (toponímia) para gerar identificação com os bairros (ex: CTSA).	Apropriação Política: O espaço é visto como um território de disputa onde o nome da escola deve refletir quem o ocupa.	Rogério Haesbaert e Ana Fani Carlos
5	Focado no equilíbrio entre a preservação do patrimônio histórico escolar e a expansão para novos vazios.	Manutenção da "âncora" (IEAT) no local original e criação de nova unidade (Sword) para atender ao crescimento populacional.	O espaço é visto como um repositório de história (Centro) e, simultaneamente, um campo de novos direitos (Alto Buenos Aires).	Milton Santos e Bernardo Secchi

Fonte: Dados organizados pela autora

A análise conjunta dos cinco grupos revela um movimento dialético que parte do "lugar vivido" em direção ao "espaço planejado". O uso do Atlas - PTTE não apenas forneceu dados, mas permitiu que os estudantes confrontassem a realidade geográfica de Caetité com o desejo de uma cidade com acesso mais justo aos equipamentos urbanos, inclusive a escola.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das proposições cartográficas elaboradas pelos cinco grupos de estudantes revela que a organização do espaço escolar em Caetité, quando mediada por um instrumento técnico-tecnológico como o Atlas - PTTE, deixa de ser um dado imutável para tornar-se um campo de possibilidades e intervenção social. Os resultados demonstram um movimento dialético em que os discentes partem da percepção subjetiva do "lugar vivido" — evidenciada pela identificação afetiva com seus bairros — em direção à elaboração de propostas complexas de planejamento urbano e justiça territorial.

A diversidade de estratégias adotadas pelos grupos comprova a riqueza da Cartografia Social como método pedagógico. Enquanto alguns grupos priorizaram a manutenção da memória histórica e das horizontalidades afetivas, como observado na preservação do IEAT no centro, outros avançaram para rupturas radicais, propondo a criação de novos centros educacionais e a reterritorialização simbólica por meio da mudança de nomes das instituições. Todas as propostas, contudo, convergiram para a denúncia da "geografia da exclusão" e para a reivindicação de que o Estado e seus serviços acompanhem os vetores de expansão demográfica da cidade.

Em suma, a testagem do Atlas Mapeamento e história das escolas estaduais de Caetité validou o produto como um recurso didático eficaz para o letramento cartográfico e o raciocínio geográfico crítico. A pesquisa reitera que o ensino de Geografia, ao reverberar a voz e autoria aos estudantes, cumpre sua função social de formar mapeadores conscientes, capazes de questionar as ossificações do planejamento tecnocrático e de projetar uma cidade onde a acessibilidade e o tempo não sejam privilégios, mas direitos efetivados na materialidade do seu espaço urbano.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.
- ACSELRAD, Henri. et al. (org). **Guia Para Experiência de Mapeamento Comunitário**. Rio de Janeiro, Versão brasileira: ETTERN/IPUR/UFRJ, 2013.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.
- COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias e saberes: o saber de imersão a partir do PIBID**. – Salvador: EDUNEB, 2024. 264 p.; il.

EVANGELISTA, Alana Nóbrega de Andrade *et al.* A cartografia e sua aplicação no conhecimento prático de comunidades urbanas vulnerabilizadas. In: GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antônio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da (org.). **Cartografia social e cidadania**: experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. p. 25-39.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e dinâmicas. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.

FINATTO, Roberto Antônio; FARIAS, Maria Isabel. A cartografia social como recurso metodológico para o ensino de Geografia: considerações a partir do programa Escola da Terra – Paraná. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e3, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499443605>. Acesso em: 14 dez. 2026.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. **Cartografia Social e Geografia Escolar**: aproximações e possibilidades. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. **O direito à cidade**. Lutas Sociais. Traduzido por Jair Pinheiro, professor da FFC/UNESP/ Marília. São Paulo, n. 29, p. 73-89, dez. 2012.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes**: do direito à cidade à revolução urbana. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Ernane Cortez; LANDIM NETO, Francisco Otávio; SILVA, Edson Vicente da. O ensino de Geografia e a Cartografia Social: Aprendizagem significativa através do mapeamento voltado para a construção da realidade socioambiental. In: GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antônio Jeovah. Andrade; SILVA, Edson Vicente da. (Org.). **Cartografia Social e Cidadania**: Experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais. – Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. p. 121-134.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

MARTINUCCI, Oséias da Silva. **Geografia, semiologia gráfica e coremática**. *Mercator* (Fortaleza), v. 15, n. 3, p. 37-52, jul./set. 2016. DOI:10.4215/RM2016.15030003

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2003.

SECCHI, Bernardo. **A cidade dos ricos e a cidade dos pobres**. Belo Horizonte, Âyiné, 2019.

SEVCENKO, Nicolau. **História da vida privada no Brasil, 3: República: da Belle Époque à Era do Rádio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SOJA, Edward W. **En busca de la justicia espacial**. Valencia: tirant humanidades, 2014.

SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos – A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina: Eduel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.

CONSIDERAÇÕES FINAIS GERAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral conhecer, mapear, registrar e documentar as instituições estaduais de Ensino Médio de Caetité/BA, bem como compreender as interações socioculturais dos sujeitos que as compõem e o papel que essas escolas desempenham no espaço urbano, na história e na cultura local. No artigo 1 ao reconstruir a trajetória histórica da educação no Brasil, na Bahia e, especificamente, em Caetité, é possível compreender que a constituição das escolas estaduais no município não foi um processo neutro, mas profundamente vinculado às dinâmicas de poder, aos interesses das elites locais e às políticas educacionais nacionais.

Como objetivos específicos, buscou-se: (a) cartografar temática e socialmente as unidades escolares; ao finalizar a pesquisa entendemos que foi possível cartografar tematicamente, culturalmente, socialmente e historicamente as escolas estaduais de Caetité, tanto no PTTE como na dissertação, a pesquisa de campo, bem como o PTTE revelam os mapas produzidos durante a pesquisa como resultado relevante para entender o espaço geográfico caetitense e sua relação com as escolas. Além disso, buscou-se também, (b) elaborar um Produto Técnico Tecnológico Educacional (PTTE), materializado no Atlas Mapeamento e História das Escolas Estaduais de Caetité.

No artigo 2, ao adotar a Cartografia Social como perspectiva metodológica, aprofundou a dimensão espacial da investigação. O georreferenciamento das

escolas, aliado à oficina “O mapa da educação em Caetité”, possibilitou identificar como a distribuição territorial das unidades estaduais impacta diretamente a experiência escolar dos estudantes. A análise revelou que há uma concentração significativa das escolas na área central da cidade, o que gera barreiras concretas de acesso para estudantes residentes em bairros periféricos — especialmente considerando que o município não dispõe de transporte público urbano regular.

Essa ausência de transporte coletivo agrava as desigualdades socioespaciais, pois muitos estudantes dependem de deslocamentos a pé ou de transporte privado, o que implica desgaste físico, custos financeiros e, em alguns casos, desestímulo à permanência escolar. Assim, a configuração espacial da rede estadual, ainda que fruto de processos históricos, produz efeitos contemporâneos que tensionam o princípio constitucional da igualdade de acesso à educação.

E por fim o terceiro objetivo que foi compreender criticamente o papel de cada escola na configuração socioespacial do município, foi atingido quando os resultados evidenciam que as escolas estaduais exercem papel central na transformação histórica e espacial de Caetité. Elas não apenas acompanham o crescimento urbano, mas também o impulsionam. A presença de instituições como o IEAT, o CETEP e o CIEC contribuiu para redefinir fluxos urbanos, dinamizar o comércio local, valorizar determinadas áreas da cidade e consolidar Caetité como referência educacional regional. As escolas, portanto, são agentes ativos na produção do espaço caetiteense.

Nesse contexto, destaca-se a relevância social do Produto Técnico Tecnológico Educacional (PTTE) desenvolvido: o Atlas Mapeamento e História das Escolas Estaduais de Caetité. O Atlas não se limita a compilar mapas e informações históricas; ele sistematiza a memória institucional das escolas, registra as narrativas de seus sujeitos e oferece subsídios para o planejamento educacional e urbano. Trata-se de um instrumento didático-pedagógico que contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, para a leitura crítica do território e para a valorização da história local.

Socialmente, o Atlas cumpre múltiplas funções: preserva a memória das instituições escolares; democratiza o acesso a informações sistematizadas sobre a rede estadual; subsidia gestores e professores no planejamento de ações pedagógicas; e instiga o debate público sobre a necessidade de políticas que garantam maior equidade no acesso à educação. Em um município marcado por

desigualdades socioespaciais e pela ausência de transporte público, o Atlas torna-se também um documento político, no sentido de evidenciar as contradições do território e apontar caminhos para sua superação.

Além disso, ao atingir seus objetivos geral e específicos, esta investigação reafirma a importância do ensino de Geografia como ferramenta de leitura crítica da realidade e valida o PTTE como instrumento eficaz na construção de um raciocínio geográfico crítico, emancipatório e socialmente comprometido com a transformação do espaço vivido.

Para além dos dados sistematizados e da validação técnica do Atlas, a realização desta pesquisa e da oficina pedagógica constituiu um processo de reconfiguração do meu próprio olhar enquanto licenciada em Geografia e pesquisadora em Ensino. Ao adotar a Cartografia Social como viés metodológico, compreendi que o ato de mapear o território de Caetité não transformou apenas os estudantes em mapeadores conscientes, mas atravessou minha própria trajetória profissional e pessoal. Reconhecer-me como parte integrante desse espaço, sensível aos seus silêncios e potências, permitiu que esta dissertação deixasse de ser um mero cumprimento de requisitos acadêmicos para se tornar um exercício de práxis.

Assim, encerro este percurso não apenas com a entrega de um Produto Educacional, mas com a convicção de que a Geografia ensinada e pesquisada só ganha sentido quando é capaz de afetar e transformar o sujeito que a produz, reafirmando o compromisso com uma educação que valoriza a experiência e o lugar de fala da educação pública.

REFERÊNCIAS GERAIS DA DISSERTAÇÃO

ACSELRAD, Henri. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ, 2008.

ACSELRAD, Henri (org). **Cartografia social e dinâmicas territoriais**: marcos para o debate. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2010. Disponível em: https://conflitosambientais.org/wp-content/uploads/2023/06/Cartog.2023.HA_.Marcos.pdf Acesso em: 24 de nov. 2025.

ACSELRAD, Henri. et al. (org). **Guia Para Experiência de Mapeamento Comunitário**. Rio de Janeiro, Versão brasileira: ETTERN/IPUR/UFRJ, 2013.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico: ensino e representação**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org.). **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Contexto, 2011. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-campineiro/article/view/2425/2012-1-ferracini>
Acesso em: 24 de nov. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. - 5. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2013.

ATTA, Dilza Maria. **Alguma memória da gestão de Luís Navarro de Britto na Secretaria de Educação do Estado da Bahia – 04\1967 a 02\1970**. Salvador: Projeto Memória da Educação na Bahia (PROMEBA)/Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2015.

BAHIA, Província da. **Diário da Bahia**, Salvador: 1881.

BAHIA. Lei nº 117, de 24 de agosto de 1895. **Leis e Resoluções da Assembleia do Estado da Bahia no ano de 1895**. Salvador: Typografia do Correio de Notícias, 1895. p. 245-276.

BAHIA. Lei nº 2.463, de 13 de setembro de 1967. **Lei orgânica do Estado da Bahia**. Salvador, 1967. Disponível em: [Lei nº 2.463 de 13 de setembro de 1967](#)
Acesso em: abr. 2025.

BAHIA. **Decreto nº 16.718 de 12 de maio de 2016**. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 13 mai. 2016. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/portal/images/documentos/2017/decreto_16718_-11_05_2016.pdf Acesso em mar. de 2025

BAHIA. Secretaria da Educação. Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (DCRB). Salvador: SEC/BA, 2022. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/curriculobahia>. Acesso em: 14 mar. 2025.

BARBOSA, Franciele Brito; FIAMENGUE, Elis Cristina. A reforma do Ensino Médio no Estado da Bahia: uma análise do Documento Curricular Referencial. **Revista Ponto de Vista**, v.13, n.2., 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16891/9592> Acesso em: 25 de abr. 2025

BARROSO, Romualdo Maria de Seixas (1883, 3 de abril). Relatório à Assembleia Legislativa da província da Bahia. **Relatório dos Trabalhos do Conselho Interino da Província da Bahia** - Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

BARGAS, Janine de Kássia Rocha; CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e. **Cartografia social e organização política das comunidades remanescentes de quilombos de Salvaterra**, Marajó, Pará, Brasil. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 10, n. 2, p. 469-488 maio-ago. 2015.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: abr. de 2025

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**, de 25 de março de 1824. Disponível em: [Constituição24](#). Acesso em 19 de mar. de 2025

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: [Legislação Informatizada - LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original](#) Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [Legislação Informatizada - LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 - Publicação Original](#). Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Anuário Estatístico do Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Rio de Janeiro, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1999. 3 vol.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: mar. de 2025

BRITO, Livia Maria Góes de. **Presença do espírito científico de Anísio Teixeira nas imbricações das histórias da educação e das ciências no Brasil: Influências, Desdobramentos e Permanências**. UNEB, Salvador, 2018.

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve Histórico do Pensamento Geográfico Brasileiro nos Séculos XIX e XX**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

CAMPOS, Rui Ribeiro de. **Breve Histórico da Educação Brasileira**. Campinas, PUCCAMP, 1973.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011.

CHARTIER, R. **A História cultural – entre as Práticas e Representações**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana. Campinas: Papyrus, 2008.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.
- COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografias e saberes**: o saber de imersão a partir do PIBID. – Salvador: EDUNEB, 2024.
- COSTA, Manoel dos passos da Silva. **Educação Brasileira**: alguns detalhes. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2006. Disponível em: [EDUCAÇÃO BRASILEIRA](#) Acesso em: 18 de mar. de 2025
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CUNHA, Luís Antônio. **Política educacional no Brasil**: a profissionalização no Ensino Médio. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- DIAS, Satyro de Oliveira. **Relatório sobre a Instrução Pública no Estado da Bahia**. Salvador: Typografia e encadernação do Diário da Bahia, 1894.
- DICK, Sara Martha. **As políticas públicas para o ensino secundário na Bahia**: o Liceu Provincial: 1860-1890. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2001.
- DICK, Sara Martha. A expansão do ensino secundário na Bahia. **Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 310-327, jul./set. 2020 Disponível em: [A expansão do ensino secundário na Bahia](#) Acesso em: 27 de mar. de 2025
- EVANGELISTA, Alana Nóbrega de Andrade *et al.* A cartografia e sua aplicação no conhecimento prático de comunidades urbanas vulnerabilizadas. *In*: GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antônio Jeovah de Andrade; SILVA, Edson Vicente da (org.). **Cartografia social e cidadania**: experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. p. 25-39.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Sobre a tipologia de territórios. *In*: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades**: teorias, processos e dinâmicas. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 197-215.
- FINATTO, Roberto Antônio; FARIAS, Maria Isabel. A cartografia social como recurso metodológico para o ensino de Geografia: considerações a partir do programa Escola da Terra – Paraná. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 25, e3, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/2236499443605>. Acesso em: 14 dez. 2026.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. Cartografia social e geografia escolar: aproximações e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.488> Acesso em: 25 de mar. de 2025

GOMES, Marquiana de F. Vilas Boas. **Cartografia Social e Geografia Escolar: aproximações e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 7, n. 13, p. 97-110, jan./jun., 2017.

GONDRA, José Gonçalves. **A emergência da escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**, V.2, n.1, 2015. Revista do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí. ISSN 2317-2754 Disponível em: <https://doceru.com/doc/nxnncs1v> Acesso em: 23 de mar. 2025

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios" à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARLEY, John Brian. Mapas, saber e poder. Tradução de: Mônica Balestrin Nunes. **Confins**, n. 5, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/5724>. Acesso em: 9 jan. 2026.

HARVEY, David. **O direito à cidade**. Lutas Sociais. Traduzido por Jair Pinheiro, professor da FFC/UNESP/ Marília. São Paulo, n. 29, p. 73-89, dez. 2012.

HARVEY, David. **Cidades rebeldes: do direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

JACOMELI, Maria Regina Martins. A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR** [online], Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639718> Acesso em: 05 de maio 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIMA, Débora Kelman de. **O banquete espiritual da instrução: o Ginásio da Bahia, Salvador: 1895-1942**. 2003. 175 f. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2003. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/6_o_banquete_espiritual_da_instrucao_o_ginasio_da_bahia_salvador_1895_a_1942.pdf Acesso em: 23 de abr. de 2025.

LIMA, Ernane Cortez; LANDIM NETO, Francisco Otávio; SILVA, Edson Vicente da. **O ensino de Geografia e a Cartografia Social: Aprendizagem significativa através do**

mapeamento voltado para a construção da realidade socioambiental. In: GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Antônio Jeovah. Andrade; SILVA, Edson Vicente da. (Org.). **Cartografia Social e Cidadania: Experiências de mapeamento participativo dos territórios de comunidades urbanas e tradicionais.** – Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2015. p. 121-134.

MADUREIRA, J. M. A. **Liberdade dos índios e a Companhia de Jesus: sua pedagogia e seus resultados.** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1929.

MATOS, Fernanda de Oliveira. **A presença Jesuíta no sertão da Bahia:** Instituto São Luiz Gonzaga – Caetité 1912 -1926. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

Disponível em:

<https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/b4e3852c-9a8e-4330-b29c-17a58126049e/content> . Acesso em: 05 jul. 2025.

MATOS, Fernanda de Oliveira. **Política, religião e instituições escolares no alto sertão da Bahia:** memória, história e os usos da educação em Caetité (1900-1930). 2021 Tese (doutorado) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista 2021.

MARTINUCCI, Oséias da Silva. **Geografia, semiologia gráfica e coremática.**

Mercator (Fortaleza), v. 15, n. 3, p. 37-52, jul./set. 2016. DOI:10.4215/RM2016.15030003

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2025.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU, 1974.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. **Ensino Médio no Brasil: determinações históricas,** 2007. Disponível em [Vista do ENSINO MÉDIO NO BRASIL: DETERMINAÇÕES HISTÓRICAS](#) Acessado em: 23 de mar. de 2025.

NETO, Alexandre Shigunov; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar,** n. 31, p. 169-189, Editora UFPR, Curitiba, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VKN68qKSCDDcvmq5qC7T6HR/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 23 de mar. de 2025.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: natureza, história e perspectivas. In: DIAS, Elaine T. Dal Mas; LORIENI, Marcos. (org.). **Educação hoje: vários olhares.** Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 143-187.

NUNES, Antonietta de Aguiar. **Educação na Bahia durante a primeira república.** Revista do Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, Salvador, n. 96, p. 219-252, 2001.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:**

tipos, técnicas e características. 2002. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459> . Acesso em: 07 ago. 2024.

PAZ, Giovanni Scataglia Botelho *et al.* O formato multipaper nas teses e dissertações em ensino de ciências e matemática: limites e possibilidades. **ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, Santo Ângelo, v. 15, n. 3, p. 113-123, set./dez. 2025. Disponível em: <https://periodicos.uri.br/index.php/encitec/article/view/1739>. Acesso em: 9 jan. 2026.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

SANTANA, Sandra Kelly Machado Bastos; SANTOS, Solange Mary Moreira; LACERDA, Maryana Baretto Pereira. Políticas públicas educacionais para o Ensino Médio no Estado da Bahia. **Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste e Reunião Científica da ANPED - Universidade Federal da Bahia (UFBA)**, Salvador, 2020. Disponível em: https://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/20/6940-TEXTO_PR_OPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: 23 de jul. 2025.

SANTOS, Edna Pinheiro; MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Os Centros Integrados de Educação na Bahia (1968-1971). **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 59, p. 77-94, jul./set. 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v29n59/2358-0194-faeeba-29-59-77.pdf> Acesso em: 23 de jul. 2025.

SANTOS, Helena Lima. **Caetité, "de Brejo do Príncipe a Santana do Caetité"**. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1996.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEABRA, Giovanni. (Org.). **Terra: políticas públicas e cidadania**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Loaiciga-Gutierrez/publication/340661849_Migracion_a_Practicas_Orientadas_al_Medio_Ambiente_en_las_Pymes_de_Guanacaste_Costa_Rica/links/5e97901592851c2f52a63018/Migracion-a-Practicas-Orientadas-al-Medio-Ambiente-en-las-Pymes-de-Guanacaste-Costa-Rica.pdf Acesso em: 24 de nov. 2025.

SECCHI, Bernardo. **A cidade dos ricos e a cidade dos pobres**. Belo Horizonte, Âyiné, 2019.

SEVCENKO, Nicolau (org.). **História da vida privada no Brasil**. República: da Belle Époque à Era do Rádio. v. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ronalda Barreto *et al.* A atuação da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – CNEC na educação baiana (1953-1964). In: **Simpósio Nacional de História**, 22.,2003, João Pessoa. Anais eletrônicos [...]. João Pessoa, 2003.

Disponível em:

<https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/anpuhnacional/S.22/ANPUH.S22.599.pdf> Acesso em: 15 abr. 2025.

SILVA, Ícaro Batista da. O ensino de História no Liceu Provincial da Bahia (1836-1890). **Epígrafe**, São Paulo, v. 11, n. 1, pp. 389-425, 2022 Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-8855.v11i1p389-426> . Acessado em 27 de mar. de 2025.

SILVA, Leonides Ferreira; GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas. **A Cartografia Social como Processo Organizativo de Visibilidade e Mobilização Social**: relato da experiência com moradores em áreas sujeitas a inundação na cidade de Guarapuava-PR, entre 2015 – 2016. *Geografia (Londrina)* v. 27. n. 2. pp. 225 – 245, agosto/2018. Disponível em:

<https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/28880> Acesso em: 15 de abr. 2025.

SOJA, Edward W. **En busca de la justicia espacial**. Valencia: tirant humanidades, 2014.

SOUZA, J. G.; KATUTA, A. M. **Geografia e conhecimentos cartográficos** – A cartografia no movimento de renovação da geografia brasileira e a importância do uso de mapas. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

SPIX, Johann Baptist von; MARTIUS, Carl Friedrich Philip von. **Viagem pelo Brasil: 1817-1820**. Tradução de Lúcia Furquim Lahmeyer. Brasília: Senado Federal, 2016. (Coleção Biblioteca Básica Brasileira).

TAVARES, Luís Henrique Dias. **Duas reformas da educação na Bahia: 1895-1925**. Salvador: MEC/ Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia, 1968.

TAVARES, Luís Henrique Dias. **História da Bahia**. São Paulo: UNESP. Salvador, BA: UDFB, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **Relatório da Inspeção Geral do Ensino do Estado da Bahia**, apresentado como Anuário do Ensino do Estado da Bahia . Salvador, 1925.
TEIXEIRA, Anísio. Educação, Saúde e Assistência no Estado da Bahia em 1948. Relatório apresentado pelo Sr. Anísio Teixeira, Secretário de Educação e Saúde, ao Sr. Governador do Estado. Salvador: Imprensa Oficial do Estado, 1949. Disponível em: <http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/educacao10.html> Acesso em: 08 de abr. de 2025.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Eduel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - DCH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS

CAMPUS VI - CAETITÉ



FICHA AVALIATIVA DO PRODUTO DESENVOLVIDO PARA PPGELS/UNEB

Programa de Pós Graduação em Ensino Linguagens e Sociedade - PPELS/UNEB/Campus VI - Caetité

Discente: Roxicleia Jesus da Silva

Título da Dissertação: Mapeamento cartográfico e sociocultural de exidos de Caetité

Orientador: Glauco Barros Alves Costa

Coorientador (se houver): _____

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL

<p>Produto Educacional (PE) Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação. do Produto Educacional. *Mais de um item pode ser marcado.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE;</p> <p><input type="checkbox"/> Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese;</p> <p><input type="checkbox"/> Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.</p>
<p>Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.</p>	<p><input type="checkbox"/> Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional no Sistema relacionado à prática profissional do discente.</p>

<p>Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas</p>	<p>PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa;</p> <p>() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa;</p> <p>() PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso a descrição.</p>
<p>Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE</p>	<p>() PE sem acesso;</p> <p>() PE com acesso via rede fechada;</p> <p>() PE com acesso público e gratuito;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> PE com acesso público e gratuito pela página do programa;</p> <p>() PE com acesso por repositório institucional nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.</p>
<p>Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.</p>	<p>() Sem clara aderência às linhas de pesquisa, ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado;</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.</p>
<p>Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente, revisitado de forma inovadora e original.</p>	<p><input checked="" type="checkbox"/> PE de alto teor inovador (desenvolvido com base em conhecimento inédito);</p> <p>() PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos preestabelecidos);</p> <p>() PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).</p>

Antes da avaliação da banca o PE foi avaliado em algum evento ou atividade?

Sim () Não

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE.

O produto pode ser utilizado sob diferentes aspectos abordando localização, segregação socioespacial, espaço urbano, entre outros, podendo contribuir para a avaliação cartográfica e crítica.

Assinatura dos membros da banca:

Orientador: Glauber Ramos Alves Costa

Membros internos (UNEB): Ana Luiza Sely de Lencastre

Membro externos: Andreukha Viana D. Sampaio

Data da defesa: 26/03/2026

ANEXO II

Este documento deve ser incluído como Apêndice do trabalho acadêmico (Versão final da Dissertação), compondo a Declaração de Integridade e Ética na Pesquisa do PPGELS/UNEB.

DECLARAÇÃO DE INEXISTÊNCIA DE PLÁGIO

Eu, Rosicléia Jesus da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), Campus VI, Caetité, declaro para os devidos fins, que o trabalho intitulado Mapeamento Cartográfico e Sociocultural de escolas de Ensino Médio estaduais em Caetité/BA é de minha autoria. Declaro ainda que os trechos e citações de terceiros presentes no texto estão devidamente referenciados conforme a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), e que assumo inteira e total responsabilidade em caso de identificação de plágio, sujeitando-me às penas previstas no Código Penal Brasileiro.

Caetité, 08 / 04 / 2026.



Documento assinado digitalmente

ROSICLEIA JESUS DA SILVA

Data: 08/04/2026 17:37:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ANEXO III

Este documento deve ser incluído como Apêndice do trabalho acadêmico (Versão final da Dissertação), compondo a Declaração de Integridade e Ética na Pesquisa do PPGELS/UNEB.

DECLARAÇÃO DE (NÃO) USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Pós-graduando(a): Rosicléia Jesus da Silva

Orientador(a): Glauber Barros Alves Costa

Coorientador(a): _____

Título do trabalho: Mapeamento Cartográfico e Sociocultural de escolas de Ensino Médio estaduais em Caetitê/BA

1. Finalidade do documento

Este documento tem como objetivo assegurar a transparência, integridade e ética no uso de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção científica vinculada ao PPGELS/UNEB.

O(a) pós-graduando(a) deverá declarar se houve ou não uso de IA em qualquer etapa da pesquisa.

A omissão do uso, ainda que mínimo, constitui violação dos princípios da integridade científica.

2. Orientações gerais

- O uso de IA deve ser crítico, responsável e supervisionado pelo(a) orientador(a).
- A autoria humana deve ser predominante e comprovada em todas as etapas do trabalho.
- Todo uso de IA deve ser explicitamente mencionado na versão final do texto e nesta declaração.
- A responsabilidade sobre o conteúdo, precisão e validade das informações é inteiramente do(a) autor(a).
- Etapas da pesquisa e uso de IA

Em caso de não utilização, escrever no item:

“A Inteligência Artificial não foi utilizada em nenhuma etapa da pesquisa.”

Em caso de uso, detalhar conforme os campos abaixo:

A) Concepção do estudo

Descreva se houve uso de IA na formulação da pesquisa, geração de ideias ou elaboração da pergunta-problema. *(Indique ferramenta, versão e tipo de apoio prestado, se aplicável.)*

B) Delineamento teórico e metodológico

Informe se a IA auxiliou na revisão bibliográfica, definição do método ou construção de instrumentos. (*Especifique prompts ou comandos, se houver.*)

C) Coleta, produção e análise de dados

Descreva se a IA foi utilizada em transcrição, organização, limpeza, mineração ou análise automatizada de dados. (*Informe ferramentas e finalidade do uso.*)

D) Elaboração do manuscrito

O uso de IA não é permitido para a redação definitiva de partes do texto. É admitido o uso restrito a revisão gramatical, tradução ou formatação. Caso aplicável, descreva o tipo de auxílio e as ferramentas utilizadas.

E) Ferramentas empregadas

- Nome da ferramenta: _____
- Versão: _____
- Desenvolvedor: _____
- Finalidade do uso: _____
- Porcentagem estimada do conteúdo gerado/modificado: _____%
- Seções em que foi utilizada: _____

F) Processo de verificação e responsabilidade

Declaro/Declaramos que todo o conteúdo gerado ou modificado por IA foi revisado, validado e aprovado pelos(as) autores(as) e que a contribuição intelectual humana é predominante em todas as etapas.

Comprometo-me/Comprometemo-nos a cumprir as normas éticas e de integridade científica da UNEB e do PPGELS.

G) Observações adicionais (se houver)

_____ A Inteligência Artificial não foi utilizada em nenhuma etapa da pesquisa.

6. Assinaturas (obrigatórias)

As assinaturas devem ser realizadas eletronicamente via GOV.BR.

Assinatura do(a) Pós-graduando(a)

Documento assinado digitalmente

ROSICLEIA JESUS DA SILVA

Data: 08/04/2026 17:38:31-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do(a) Orientador(a)

Assinatura do(a) Coorientador(a) (se houver)