

**INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS RURAIS DO PIEMONTE DA DIAMANTINA-
BAHIA: *DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS***

**INFRASTRUCTURE OF RURAL SCHOOLS IN THE PIEMONTE DA DIAMANTINA-
BAHIA: INEQUALITIES AND ASYMMETRIES**

**INFRAESTRUCTURA DE LAS ESCUELAS RURALES EN LA REGIÓN DE PIAMONTE
DE DIAMANTINA, BAHÍA: DESIGUALDADES Y ASINTOMATISMOS**

Michael Daian Pacheco Ramos ¹ 0000-0002-7261-2714

Amalia Catharina Santos Cruz ² 0000-0001-7444-4614

Elizeu Clementino de Souza ³ 0000-0002-4145-1460

¹Universidade do Estado da Bahia – Jacobina, Bahia, Brasil, michaeluneb@gmail.com

²Universidade do Estado da Bahia – Jacobina, Bahia, Brasil, acscruz@uneb.br

³Universidade do Estado da Bahia – Salvador, Bahia, Brasil, esclementino@gmail.com

Resumo:

Este artigo examina a configuração, as desigualdades e as assimetrias na infraestrutura das unidades educacionais em áreas rurais, comparando-as com as escolas urbanas do Território de Identidade Piemonte da Diamantina, na Bahia. Utilizamos os microdados do Censo Escolar da Educação Básica de 2023 para verificar a presença ou ausência de desigualdades nas características das escolas dessas duas localizações. Os resultados indicam uma diferença estrutural significativa entre as escolas rurais e urbanas, com a precariedade da infraestrutura nas escolas rurais estando diretamente ligada ao processo de valorização dos profissionais da educação. Em áreas rurais, foram identificadas escolas que careciam de salas de direção e de professores, secretarias, laboratórios, biblioteca, refeitórios, banheiros e cozinha.

Palavras-chave: infraestrutura das escolas; educação do campo; escola rural; escola urbana; desigualdade educacional.

Abstract:

This article examines the configuration, inequalities and asymmetries in the infrastructure of educational units in rural areas, comparing them with urban schools in the Piemonte da Diamantina Identity Territory in Bahia. We used microdata from the 2023 Basic Education School Census to verify the presence or absence of inequalities in the characteristics of schools in these two locations. The results indicate a significant structural difference between rural and urban schools, with the precariousness of infrastructure in rural schools being directly linked to the process of valuing education professionals. In rural areas, schools were identified that lacked principals' and teachers' rooms, secretaries, laboratories, a library, canteens, toilets and a kitchen.

Keywords: school infrastructure; rural education; rural school; urban school; educational inequality

Resumen:

Este artículo examina la configuración, las desigualdades y las asimetrías en la infraestructura de las unidades educativas del medio rural, comparándolas con las escuelas urbanas del Territorio de Identidad Piemonte da Diamantina, en Bahía. Utilizamos microdatos del Censo Escolar de Educación Básica 2023 para verificar la presencia o ausencia de desigualdades en las características de las escuelas de estas dos localidades. Los resultados indican una diferencia estructural significativa entre las escuelas rurales y urbanas, estando la precariedad de la infraestructura de las escuelas rurales directamente vinculada al proceso de valorización de los profesionales de la educación. En el medio rural, se identificaron escuelas que carecían de salas de directores y profesores, secretarías, laboratorios, biblioteca, comedores, servicios higiénicos y cocina.

Palabras clave: infraestructura escolar; educación rural; escuela rural; escuela urbana; desigualdad educativa.

Introdução

Este artigo¹ examina aspectos da infraestrutura das escolas em áreas rurais, comparando-os com as dos estabelecimentos urbanos no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, na Bahia. Para isso, foram utilizados dados censitários da Educação Básica brasileira, que permitiram verificar a presença ou ausência de desigualdades entre as características desses dois tipos de escolas. Tais desigualdades manifestam-se de forma multidimensional, envolvendo desde a precariedade de insumos básicos, como acesso à água potável, saneamento e energia elétrica, até limitações mais complexas, como a ausência de bibliotecas, laboratórios, conectividade digital e espaços adequados para práticas pedagógicas diversificadas, elementos que impactam diretamente as condições de ensino e aprendizagem.

No caso das escolas rurais, essas assimetrias tendem a ser mais acentuadas, refletindo processos históricos de marginalização territorial e social que atravessam o campo brasileiro (SILVA; SOUZA, 2021). Conforme argumenta Furtado (2004), a educação do campo foi, por muito tempo, tratada como residual nas políticas públicas, o que contribuiu para a consolidação de um padrão de oferta educacional marcado pela precarização e pela negação de direitos básicos. De modo convergente, Hage (2014) destaca que a desigualdade entre escolas rurais e urbanas não se restringe à dimensão material, mas expressa uma lógica estrutural de distribuição desigual de oportunidades educacionais, fortemente relacionada às dinâmicas socioeconômicas e às prioridades do Estado.

¹ Estudo realizado no INCT - Política Educacional e Trabalho Docente, com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Processo 406861/2022-6; da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Processo 88887.954247/2024-00 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) - 098/2024 - Chamada INCT - MCTI/CNPq/CAPES/FAPs N° 58/2022.

Além disso, estudos como os de Soares e Sátyro (2008) evidenciam que as condições de infraestrutura escolar estão diretamente associadas ao desempenho educacional dos estudantes, reforçando a ideia de que desigualdades materiais produzem e reproduzem desigualdades de aprendizagem. Nessa perspectiva, a análise comparativa proposta neste artigo busca contribuir para o debate sobre equidade educacional, evidenciando como a persistência de disparidades infraestruturais entre o rural e o urbano constitui um obstáculo significativo à garantia do direito à educação com qualidade socialmente referenciada.

O acesso à educação é um direito garantido pela Constituição Federal do Brasil-CF (Brasil, 1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Brasil, 1996), pelo Plano Nacional de Educação-PNE (Brasil, 2014a), entre outros dispositivos legais. O PNE aborda as escolas rurais ao estabelecer metas e estratégias relacionadas às populações e escolas do campo, ligadas à Educação Infantil (Meta 1), Ensino Fundamental (Meta 2), Ensino Médio (Meta 3), Educação Especial (Meta 4), alfabetização (Meta 5), Educação Integral (Meta 6), qualidade da educação (Meta 7), escolaridade média (Meta 8), Educação de Jovens e Adultos (Meta 10), Educação Profissional e Técnica (Meta 11), formação de professores (Meta 15) e plano de carreira (Meta 18) (Brasil, 2014a).

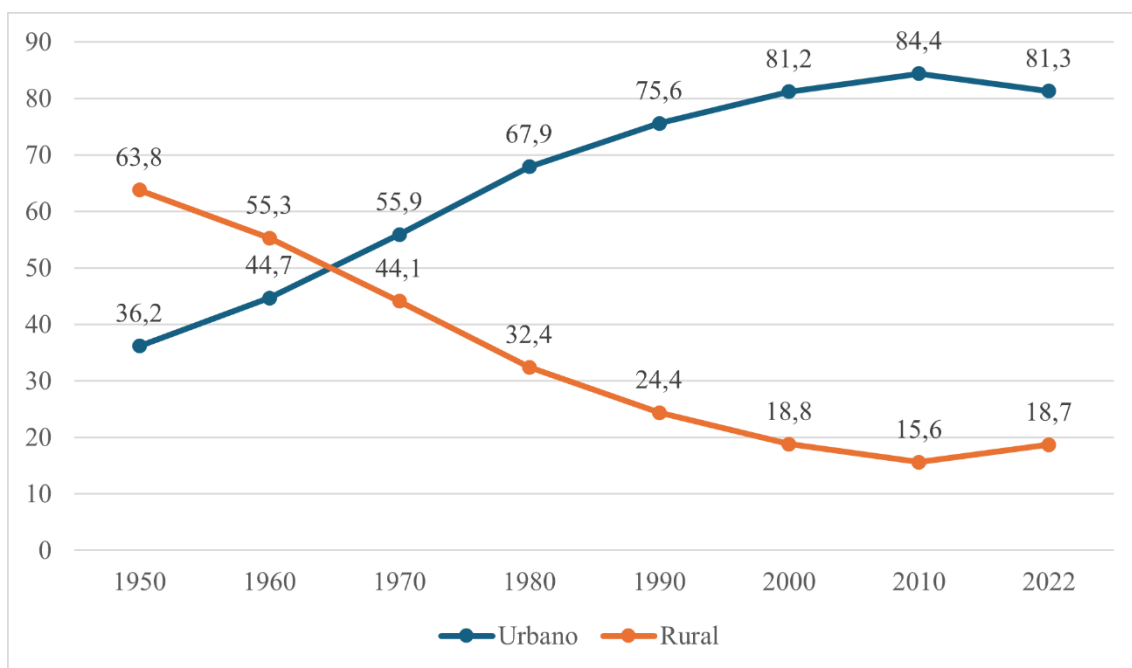
No ordenamento jurídico educacional brasileiro, a temática da infraestrutura escolar encontra-se ancorada em diferentes dispositivos legais que, ainda que nem sempre a mencionem de forma direta, estabelecem as bases para sua garantia. A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), por exemplo, ao dispor no art. 206, inciso VII, sobre a garantia de padrão de qualidade do ensino, e nos arts. 211 e 212 acerca da organização dos sistemas e do financiamento da educação, cria as condições estruturais para a oferta de ambientes escolares adequados. Em perspectiva mais operacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) explicita, no art. 4º, inciso IX, a noção de padrões mínimos de qualidade vinculados à disponibilidade de insumos indispensáveis ao processo educativo, o que inclui a infraestrutura física e pedagógica das escolas, além de definir, no art. 70, que os investimentos em construção, manutenção e conservação de instalações escolares integram as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino. Já o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a) avança ao detalhar, em suas metas e estratégias, especialmente nas Metas 1, 6, 7 e 11, a necessidade de ampliação, adequação e monitoramento das condições infraestruturais das unidades escolares, articulando-as à promoção da qualidade e da equidade educacional. Dessa forma, observa-se que a infraestrutura escolar se configura como elemento constitutivo do direito à educação, sendo transversalmente abordada por dispositivos que tratam de qualidade, financiamento e condições de oferta do ensino.

O Censo Demográfico Brasileiro de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, mostrou que a população do Brasil era de 190.755.799 habitantes, dos quais 160.925.791 (84,4%) viviam em áreas urbanas e 29.830.007 (15,6%) em áreas rurais. O próprio IBGE, através do documento "Classificação e Caracterização dos Espaços Rurais e Urbanos do Brasil: uma aproximação", introduziu uma nova metodologia para classificar os espaços como urbanos ou rurais. Segundo essa nova classificação, o Brasil se tornou "menos urbano", com 76% de sua população concentrada em territórios predominantemente urbanos (IBGE, 2017).

O Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022) mostrou a manutenção do processo de urbanização da população brasileira, embora a tendência tenha desacelerado nos últimos anos. Essa distribuição reflete o processo de urbanização que o Brasil vivenciou ao longo do século XX, quando muitas pessoas migraram do campo para as cidades em busca de melhores oportunidades econômicas, principalmente a partir dos anos 1950.

A proporção de pessoas residentes em área rural, era de 32%, em 1980, e diminuiu para 18,7%, em 2022 (Figura 1). Em aproximadamente cinco décadas, a população rural reduziu pela metade.

Figura 1 – Distribuição percentual do local de residência da população brasileira entre 1950 e 2022.



Fonte: IBGE (2022).

Em 2022, a população em localidades rurais do país contabilizava aproximadamente 38 milhões de pessoas (18,7%). Esse contingente demonstra os desafios para a garantia de educação de qualidade, respeitadora das diversidades do espaço rural.

O Censo Escolar da Educação Básica de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, revelou que 67,3% dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica estavam em áreas urbanas e 32,7% em áreas rurais. Em termos de matrículas, havia 48.608.093 de alunos na Educação Básica, com 43.034.708 (88,6%) em escolas urbanas e 5.573.385 (11,4%) em unidades rurais. O número total de docentes em atuação era de 2.192.224 profissionais, sendo 345.604 (15,8%) no espaço rural e 1.909.462 (87,1%) no urbano. Nesse ano, também foram registradas 2.169.220 turmas, das quais 1.842.905 (85,0%) estavam em áreas urbanas e 326.315 (15,0%) em áreas rurais (INEP, 2024).

O relatório "Cenário da Exclusão Escolar no Brasil", elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância-Unicef, aponta que a exclusão escolar é um dos grandes desafios enfrentados pela educação nas áreas rurais. O documento revela que 8,3% das crianças e adolescentes rurais, com idades entre 4 e 17 anos, totalizando 661.110 jovens, estavam fora da escola.

Dispersos pelo Brasil, 661.110 meninos e meninas estão longe das salas de aula fora das cidades, vilas e áreas urbanas isoladas, seja por falta de vagas em escolas próximas, problemas no transporte escolar ou outros fatores que impedem o acesso e a permanência escolar. Muitas dessas crianças e desses adolescentes vivem na Região Amazônica e no Semiárido brasileiro, espalhados por mais de 2 mil municípios. UNICEF (2017, p. 5).

O relatório "Panorama da Educação do Campo", desenvolvido pelo Inep, utiliza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD de 2004 para abordar a educação nas áreas rurais. Segundo o estudo, a escolaridade média da população com 15 anos ou mais que reside no campo era de 4 anos de estudo, quase a metade da média observada nas áreas urbanas, que era de 7,3 anos (INEP, 2007). Sobre essa diferença entre rural-urbana, o relatório destacou que:

Se considerarmos que o aumento de um ano de estudo para o conjunto da população leva em torno de uma década, mantido o padrão histórico, a população rural levaria mais de 30 anos para atingir o atual nível de escolaridade da população urbana. Isso dá uma média da brutal disparidade existente entre as populações urbana e rural em termos de escolaridade. INEP (2007, p. 15-16).

Outro indicador da fragilidade educacional no Brasil, especialmente no meio rural, foi a taxa de analfabetismo. Segundo dados da PNAD de 2015, cerca de 19,8% da população adulta (com 15 anos ou mais) que vivia em áreas rurais era analfabeta, enquanto esse índice era de 5,9% em contextos urbanos (PNAD, 2015).

A superação dessas desigualdades educacionais, particularmente voltada à população rural, deve se apoiar nos princípios estabelecidos por diversas iniciativas institucionais (Brasil, 1988; Brasil, 1996; Brasil, 2014a). Para alcançar esse objetivo, é fundamental o envolvimento de movimentos como a Escola Ativa, as Escolas Famílias Agrícolas, as Casas Familiares Rurais-CEFFAs, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra-MST, o Movimento de Educação de Base-MEB e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura-CONTAG.

A LDB nº 9.394/96, em seu Art. 28, aponta que, para ofertar a Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, conforme estabelecido:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. Brasil (1996, p. 25).

A Lei nº 12.960/2014 introduziu critérios mais rígidos para o fechamento de escolas localizadas em áreas rurais, indígenas e quilombolas. De acordo com essa legislação, o fechamento dessas instituições só pode ocorrer após a manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino. Esse órgão deve avaliar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, realizar uma análise sobre o impacto da ação e considerar a opinião da comunidade escolar envolvida (Brasil, 2014b).

O documento “Panorama da Educação do Campo” (INEP, 2007) sintetizou os principais problemas que afetam a educação nas áreas rurais. Entre eles estão: a insuficiência e precariedade das instalações físicas de muitas escolas; dificuldades de acesso de professores e alunos; falta de professores concursados com a formação adequada; uso de currículos escolares que privilegiam uma visão urbana de educação; ausência e/ou insuficiente assistência pedagógica e supervisão escolar; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e altas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores; necessidade de reavaliação das

políticas de nucleação das escolas; e a implementação de um calendário escolar ajustado às demandas do meio rural (INEP, 2007).

Sousa (2021) analisou aspectos relacionados às condições de trabalho docente de professoras de classes multisseriadas do meio rural do Território do Baixo Sul baiano. Os resultados da pesquisa evidenciaram a precarização nas condições de trabalho docente no contexto da multisseriação e apontaram estratégias de superação para as professoras realizarem o trabalho docente, face às adversidades vividas no cotidiano profissional e escolar.

Furtado (2004) apontou o cenário de precariedade vivenciados pelos docentes atuantes no espaço rural brasileiro:

Além da baixa qualificação e salários inferiores, eles enfrentam a sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função da inexistência ou precariedade das estradas, falta de transporte e falta de ajuda de custo para a sua locomoção. Alguns deslocam-se de bicicleta, outros a pé do seu local de moradia, percorrendo quilômetros de distância, no sol causticante do Nordeste. Furtado (2004, p. 64).

Em pesquisa realizada em uma escola rural do interior do Rio de Janeiro, Neves (2007) enfatizou a situação de precariedade encontrada. Conforme o depoimento de um professor entrevistado, os desafios da escola relacionavam-se:

[...] à falta de espaço físico construído, pois não há sala de professores, quadra de esportes coberta, banheiros em número suficiente e, pior, refeitório, o que faz com que se comam as refeições sentados no chão ou em pé, com o prato quente à mão. Além disso, a biblioteca, a cozinha, a secretaria e muitas salas de aula são espaços exíguos e insuficientes para a realização do trabalho escolar. Neves (2007, p. 8).

Canário (1996), em seus estudos sobre as escolas rurais em Portugal, destacou que os desafios enfrentados por essas instituições não se restringiam apenas a questões internas do sistema educacional. Essas problemáticas eram mais amplas e estavam profundamente relacionadas à estrutura da sociedade, especialmente no caso do Brasil. Isso nos convida a refletir sobre a escola em um contexto técnico e político mais amplo.

Dessa forma, refletir sobre a educação oferecida nas escolas rurais, seus principais desafios, questões e potencialidades, é também analisar o processo de desenvolvimento da sociedade brasileira e suas contradições. Martins (1994) ressaltou que a formação, manutenção e dominação da propriedade privada da terra no Brasil, com sua estrutura fundiária altamente concentrada, sempre esteve vinculada a grupos e classes sociais dominantes. Esse movimento foi denominado por ele como o "poder do atraso".

As desigualdades infraestruturais observadas entre escolas rurais e urbanas no Brasil não são circunstanciais, mas resultam de um processo histórico de constituição do campo brasileiro marcado pela concentração fundiária, pela modernização conservadora da agricultura e pela subordinação das políticas sociais aos interesses do desenvolvimento urbano-industrial. Conforme problematiza Martins (1994), a permanência de uma estrutura agrária excludente, sintetizada na ideia de “poder do atraso”, contribuiu para a marginalização das populações rurais, limitando o acesso a direitos sociais básicos, entre eles a educação em condições adequadas. Esse quadro foi aprofundado ao longo do século XX com a intensificação do êxodo rural e a priorização de investimentos públicos nos centros urbanos, configurando um projeto de desenvolvimento que historicamente relegou o campo a uma posição secundária.

No âmbito educacional, tal processo se materializa na precariedade da infraestrutura escolar, na dispersão territorial das unidades e nas dificuldades de acesso e permanência dos estudantes. Em resposta a esse cenário, o Estado brasileiro instituiu, sobretudo a partir dos anos 2000, um conjunto de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de oferta educacional no campo, com destaque para o Plano de Ações Articuladas (PAR), que inclui ações de apoio à construção, reforma e aparelhamento das escolas; o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que articula iniciativas voltadas à infraestrutura, formação docente e material didático; e programas complementares, como o Programa Caminho da Escola e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que contribuem, respectivamente, para o transporte escolar e para a manutenção e melhoria das condições físicas das unidades de ensino. Ainda que tais iniciativas representem avanços importantes no enfrentamento das desigualdades, seus efeitos permanecem heterogêneos no território nacional, evidenciando a necessidade de maior articulação federativa e de políticas estruturantes que enfrentem as raízes históricas da desigualdade no campo brasileiro.

Embora existam dados censitários sobre a Educação Básica no país, poucos estudos se dedicaram a analisar a oferta específica no contexto rural. Assim, é importante compreender a configuração da Educação Básica nas áreas rurais, considerando que o Brasil possui uma vasta extensão territorial, diferenças regionais, econômicas e culturais, além de uma grande desigualdade social.

Este estudo está estruturado em três seções, além das considerações finais. A primeira seção levanta estudos sobre a Educação Básica em áreas rurais. A segunda descreve a fonte de dados, explicando o Censo utilizado para analisar a Educação Básica no Brasil tanto em áreas

urbanas quanto rurais. A terceira seção apresenta os resultados da análise comparativa entre a oferta da Educação Básica nas áreas urbanas e rurais, concluindo com as considerações finais.

Metodologia

Os microdados utilizados foram provenientes do Censo Escolar da Educação Básica, desenvolvido anualmente pelo INEP. Os principais objetivos desse levantamento são oferecer informações estatísticas para a realização de diagnósticos e análises sobre a realidade do sistema educacional e subsidiar a definição e a implementação de políticas públicas da área. Essas informações servem para referenciar a transferência de recursos públicos, como ocorre com a merenda e o transporte escolar, a distribuição de livros e de uniformes, a implantação de bibliotecas, a instalação de energia elétrica, o dinheiro direto na escola e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB.

Como possui caráter censitário, abrange todas as unidades educacionais do país localizadas em áreas urbanas e rurais. Contempla todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) das diferentes modalidades (ensino regular, educação especial, educação de jovens e adultos e educação profissional de nível técnico), tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto das instituições privadas (particular, comunitária, confessional e filantrópica).

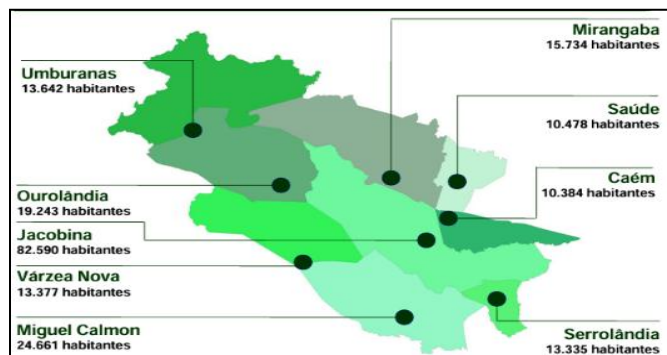
Os dados das escolas são informados pelo diretor ou responsável por meio de um sistema online de coleta de dados formado por quatro tipos de cadastros: 1) escolas; 2) turmas; 3) alunos; e 4) profissionais escolares em sala de aula. Este estudo utiliza dados referentes a 2023, período em que foram registradas 50.213 matrículas, 2.464 docentes e 247 escolas no Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia (INEP, 2024).

Trata-se de um estudo quantitativo, a ser realizado com os microdados do Censo da Educação Básica 2023, relacionados as escolas públicas de educação básica do Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia. O local dessa pesquisa serão os nove (9) municípios que compõem o Território de Identidade Piemonte da Diamantina, a saber: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova (Figura 2).

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS RURAIS DO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA:
DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS

Michael Daian Pacheco Ramos • Amália Catharina Santos Cruz • Elizeu Clementino de Souza

Figura 2 – Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia-Brasil.



Fonte: SEI (2025).

Este território possui 203.444 mil habitantes que se distribuem em uma área de mais de 11.462 km². As atividades mais predominantes são comércio e serviços (62%), seguida da indústria (33%) e agropecuária (5%) (SEI, 2025).

Para compor a análise da infraestrutura das escolas, iremos selecionar variáveis disponibilizadas nos microdados do Censo escolar de 2023. As variáveis utilizadas foram: sala de diretores, sala de professores, secretaria, auditório, laboratórios de informática e ciências, biblioteca e sala de leitura, berçário, banheiros, cozinha, refeitório, almoxarifado, dependências para alunos com deficiência, despensa e sala de recursos multifuncional, quadra de esportes, parque infantil, pátio, banheiro, área verde, lavanderia, água, energia, esgoto, coleta de lixo, internet, aparelho de televisão, impressora, computador e Datashow.

Os dados manuseados serão extraídos do Censo Escolar 2023 e são provenientes do formulário Cadastro das Escolas, onde se reúnem informações sobre Caracterização/Infraestrutura e Equipamentos: a) Inicialmente, realizamos o download do arquivo relacionado com os microdados do Censo Escolar 2023 no site do Inep (<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>); b) Após isso, selecionamos o arquivo que compõem as informações das escolas e abrimos no software SPSS versão 28; c) Aplicamos a seleção de alguns filtros neste arquivo para manipular apenas com os dados das escolas públicas que compõem os nove municípios que constituem o Território Piemonte da Diamantina-Bahia, a saber: Caém, Jacobina, Miguel Calmon, Mirangaba, Ourolândia, Saúde, Serrolândia, Umburanas e Várzea Nova; d) A seguir, realizamos as análises no software SPSS versão 28 de cada variável individualizada.

Os dados foram tabulados e analisados a partir de uma análise estatística descritiva por meio de médias e frequências relativas e absolutas usando o pacote estatístico SPSS versão 28.

Resultados e Discussão

Esta seção apresenta os resultados e discussão da comparação entre os aspectos infraestruturais existentes nas unidades de Educação Básica localizadas em áreas urbanas e rurais. Foram analisados dados das escolas sobre: a situação de funcionamento; o local de funcionamento; a infraestrutura administrativa, de alimentação e acessibilidade.

A primeira característica analisada refere-se à situação de funcionamento das escolas, ou seja, verifica se elas se encontravam em atividade, paralisadas ou extintas. Entre os estabelecimentos de localização urbana, 85,7% estavam em atividade, 13,1% paralisadas e 1,2% extintas (Tabela 1). Nas unidades escolares rurais 62,9% estão em atividade, 37,1% paralisadas e nenhuma foi extinta no ano do Censo.

Tabela 1 – Distribuição da situação de funcionamento das escolas de Educação Básica do Território de Identidade Piemonte da Diamantina – 2023.

Situação de funcionamento	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Em atividade	144	85,7%	117	62,9%
Paralisada	22	13,1%	69	37,1%
Extinta (ano do Censo)	2	1,2%	-	-
Total	168	100 %	186	100 %

Fonte: elaboradora pelo autor, (2025).

Tal cenário revela a configuração de oferta da Educação Básica no Brasil, cuja participação das unidades localizadas em áreas rurais decresce em ritmo superior aos estabelecimentos urbanos. Embora exista maior número de escolas urbanas, em atividade, devido ao fato de ser nessa localização onde vive a maior parte da população do Território, o percentual de escolas paralisadas foi bem maior nos estabelecimentos rurais.

Esse cenário deve ser compreendido à luz de escolhas políticas e de um projeto histórico de desenvolvimento que incide diretamente sobre o campo. A redução mais acentuada das escolas rurais está fortemente associada ao processo de nucleação escolar, caracterizado pela desativação de pequenas unidades no meio rural e pela concentração dos estudantes em escolas-polo.

Estudos apontam que o fechamento de escolas do campo tem sido frequentemente justificado por argumentos de eficiência administrativa e melhoria da qualidade do ensino por

meio da concentração de recursos, embora tais justificativas sejam tensionadas pelos impactos negativos sobre o acesso e a permanência dos estudantes (SILVA, 2018).

Nessa direção, Furtado (2004) critica a lógica que subordina a educação do campo a parâmetros urbanos, desconsiderando as especificidades socioterritoriais das populações rurais e contribuindo para a negação de seus direitos educacionais. Pacheco Ramos, Pereira Junior e Olivera (2018) enfatizam que o fechamento de escolas do campo não se restringe a uma medida administrativa, mas representa um processo de desestruturação das comunidades rurais, na medida em que a escola constitui um espaço central de sociabilidade, identidade e reprodução cultural.

Esse movimento articula-se ao que Martins (1994) denomina de “poder do atraso”, evidenciando que a persistência de uma estrutura agrária excludente e de um modelo de desenvolvimento centrado na urbanização contribui para a marginalização histórica do campo. Assim, a maior incidência de escolas paralisadas ou fechadas em áreas rurais não deve ser interpretada como um fenômeno isolado, mas como expressão de uma lógica estrutural que privilegia a cidade em detrimento do campo, reforçando desigualdades educacionais e territoriais e tensionando a efetivação do direito à educação para as populações do campo.

Os dados apresentam consonância com resultados de outros estudos no Brasil, como Ramos (2020) e Pacheco Ramos, Pereira Junior e Oliveira (2018) e Silva e Santos (2022). Ademais ratificam uma preocupação apontada por outras pesquisas como Canário (1996) e Inep (2007) de precariedade das condições de trabalho dos docentes.

A ausência do processo educativo em consequência do fechamento de escolas interfere em três elementos básicos. O primeiro relaciona-se à negação das diretrizes, dos princípios e das metas estabelecidas nos dispositivos legais regulatórios da educação brasileira. A legislação relacionada ao campo educacional assegura o estabelecimento de políticas públicas voltadas à ampliação e à adequação às especificidades das populações do campo.

O segundo elemento incide diretamente na vida das famílias, das crianças e dos jovens das áreas rurais, pois devido à ausência de escolas, eles necessitam ajustar as suas condições de vida. Diante desse ajuste, muitas vezes chegam a abandonar os assentamentos e os locais onde vivem para conseguirem garantir o direito à educação das crianças e jovens.

O terceiro elemento relaciona-se diretamente à vida das crianças e dos jovens de área rural, pois devido à ausência de escolas próximas de onde moram precisam se deslocar por horas (muitas vezes mais tempo do que passam em sala de aula) em estradas e transportes precários. Isso sem contar a inadequação da alimentação e a inviabilidade de possuir tempo para o descanso e para as atividades de lazer.

Nas localidades rurais se encontram a maior parte dos grupos étnico-raciais, como é o caso das escolas em áreas remanescentes de quilombos com 13,7% comparado com 0,8% nas escolas urbanas. Contudo, seja em contexto urbano (99,2%) ou rural (86,3%) a grande maioria das escolas não estão em áreas de localização diferenciada² (Tabela 2).

Tabela 2 – Distribuição da localização diferenciada das escolas de Educação Básica do Território de Identidade Piemonte da Diamantina – 2023.

Situação de funcionamento	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
A escola não está em área de localização diferenciada	143	99,2%	101	86,3%
A escola está em área remanescente de quilombo	1	0,8%	16	13,7%
Total	144	100 %	117	100 %

Fonte: elaboradora pelo autor, (2025).

Essa tendência é percebida também no estudo de Lima, Santos e Azevedo (2021). Importante compreender que o reconhecimento das unidades escolares em localizações diferenciadas, por exemplo, em áreas quilombolas ou em áreas de assentamentos, ou em áreas indígenas permite uma maior possibilidade de construção de uma identidade, conforme apontado por Inep (2007).

A presença de escolas em áreas de localização diferenciadas, como comunidades quilombolas, é de extrema importância por diversas razões, tanto do ponto de vista educacional quanto social, cultural e político. Essas escolas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão, na preservação de identidades culturais e no combate às desigualdades históricas que afetam essas comunidades.

As comunidades quilombolas, como áreas rurais e indígenas, enfrentam frequentemente exclusão social e educacional. A presença de escolas nessas áreas garante que crianças, jovens e adultos dessas comunidades tenham acesso à educação, um direito fundamental, e ajuda a reduzir as desigualdades no acesso à escolarização. A ausência de escolas próximas muitas vezes obriga os estudantes a percorrerem longas distâncias ou abandonar os estudos, o que perpetua o ciclo de pobreza e exclusão. Portanto, escolas em quilombos garantem que a educação chegue a todos.

² O termo localização diferenciada refere-se à classificação das escolas segundo contextos territoriais e socioculturais específicos, que demandam políticas educacionais próprias. Essa categoria inclui escolas situadas em assentamentos, terras indígenas, comunidades remanescentes de quilombos e comunidades tradicionais (como ribeirinhos, extrativistas, entre outros).

As escolas em áreas quilombolas têm o potencial de trabalhar com currículos que respeitam e valorizam a cultura, a história e os saberes dessas comunidades. A educação nessas escolas pode incluir a história da resistência quilombola, a preservação das tradições orais, práticas comunitárias e costumes que fazem parte da identidade coletiva. Essa valorização cultural é importante para fortalecer a autoestima dos estudantes e garantir que a educação reflita e respeite a diversidade cultural do Brasil, combatendo a invisibilidade histórica imposta a essas populações.

A precariedade das unidades educacionais rurais é sempre maior que a urbanas em relação à existência de diferentes espaços da infraestrutura administrativa (Tabela 3). Em relação aos ambientes administrativos, 82,8% das escolas urbanas possuíam sala de diretoria, 75,9% possuíam secretaria, 65,5% tinham sala de professores, 65,5% banheiro para funcionários e 64,4% possuíam almoxarifado.

Notamos que pouco mais da metade das escolas rurais possuem a infraestrutura administrativa de diretoria (55,2%) e secretaria (51,7%), ademais pouco mais de um terço das escolas em contextos rurais possuem almoxarifado (42,2%), banheiro de funcionários (38,8%) e sala de professores (34,5%).

Tabela 3 – Distribuição da infraestrutura administrativa escola das escolas públicas de educação básica do Território de Identidade Piemonte da Diamantina – 2023.

Infraestrutura administrativa	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Diretoria	72	82,8%	64	55,2%
Secretaria	66	75,9%	60	51,7%
Almoxarifado	56	64,4%	49	42,2%
Sala dos professores	57	65,5%	40	34,5%
Banheiro funcionários	57	65,5%	45	38,8%
Total	87	100%	116	100%

Fonte: elaboradora pelo autor, (2025).

Nossos dados dialogam com os achados do relatório Panorama da Educação do Campo (INEP, 2007), que evidenciava a acentuada precariedade das escolas rurais brasileiras, muitas das quais sem condições mínimas de funcionamento, com maior concentração nas regiões Norte e Nordeste. Entretanto, uma análise longitudinal mais refinada indica que não se pode estabelecer uma leitura estática ou linear desse cenário. Estudos mais recentes apontam avanços significativos nas condições infraestruturais das escolas do campo ao longo das últimas décadas, ainda que marcados por desigualdades persistentes.

Dados sistematizados pelo Observatório do GEPEDDECC/Formacampo (2026) revelam uma evolução importante, especialmente no período entre 2013 e 2023, com ampliação de dependências escolares e melhoria em indicadores básicos de infraestrutura. De

modo convergente, Santos e Nunes (2020), ao analisarem dados até 2020, evidenciam progressos relacionados ao acesso a serviços essenciais, ainda que de forma desigual entre regiões. Esses avanços podem ser associados à implementação de políticas públicas e programas federais voltados à educação do campo, particularmente a partir dos anos 2000, que contribuiram para a ampliação de investimentos em infraestrutura escolar.

Assim, embora os dados de 2007 revelem um cenário de forte precarização, sua comparação com os dados mais recentes deve ser realizada com cautela analítica, reconhecendo que, apesar das permanências estruturais, houve melhorias graduais nas condições de oferta educacional no meio rural. Tal perspectiva permite uma interpretação mais equilibrada, que evita tanto a invisibilização dos avanços quanto a desconsideração das desigualdades ainda existentes.

A análise dos dados evidencia que as escolas urbanas, em geral, são mais bem equipadas e possuem melhores infraestruturas administrativas e de suporte ao corpo docente e funcionários. A diferença mais notável está na presença de salas dos professores, com um indicador nas escolas urbanas mais que o dobro das rurais, seguido por disparidades significativas na presença de secretarias e banheiros exclusivos para funcionários.

Essas disparidades refletem um desequilíbrio no desenvolvimento das escolas em áreas urbanas e rurais, sugerindo que as escolas rurais carecem de recursos físicos adequados para proporcionar um ambiente de trabalho satisfatório. Essa carência pode impactar diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos, bem como o bem-estar e a motivação dos profissionais da educação que desenvolvem o trabalho em escolas de contextos rurais.

É necessário que políticas públicas mais incisivas sejam desenvolvidas para diminuir essa lacuna, garantindo equidade no acesso a infraestrutura escolar adequada e, conseqüentemente, melhores condições de ensino e aprendizagem em áreas rurais.

A tabela 4 traz dados sobre a presença de três estruturas fundamentais para a alimentação escolar: refeitório, cozinha e despensa em áreas urbanas e rurais.

Observamos na tabela 4 que a cozinha é o principal elemento da infraestrutura de alimentação das escolas, pois aparecem em 96,6% nas escolas urbanas e 99,1% nas escolas rurais. A despensa é encontrada em 74,7% das escolas urbanas e 45,7% das escolas rurais. Por fim, o refeitório encontra-se presente em menos da metade (43,7%) das escolas urbanas e menos de um terço (27,6%) das escolas rurais. Essa tendência é apresentada também no estudo de Ramos (2020).

Compreendemos que os dados sobre infraestrutura no país têm avançado, como apontam Teixeira, Ferreira e Carneiro (2023) ao realizarem um estudo com dados do Censo Escolar (2020), porém esse avanço deve ser questionável quanto à qualidade proposta pelos documentos legais, sendo necessário a promoção de políticas públicas eficientes, isto é, que tenham correta aplicabilidade nos espaços escolares, com o intuito de promover a construção de ambientes educacionais melhores estruturados.

Tabela 4 – Distribuição da infraestrutura de alimentação escolar das escolas públicas de educação básica do Território de Identidade Piemonte da Diamantina – 2023.

Infraestrutura de alimentação escolar	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Refeitório	38	43,7%	32	27,6%
Cozinha	84	96,6%	115	99,1%
Dispensa	65	74,7%	53	45,7%
Total	87	100%	116	100%

Fonte: elaboradora pelo autor, (2025).

A análise revela que, embora as escolas rurais tenham uma cobertura excelente em relação às cozinhas, enfrentam desafios significativos em termos de infraestrutura de refeitórios e despensas. A ausência de refeitórios adequados em mais de 70% das escolas rurais sugere que os alunos não têm um local apropriado para realizar as refeições, o que pode impactar a experiência escolar e o bem-estar dos estudantes.

Além disso, a falta de despensas em mais da metade das escolas rurais levanta preocupações sobre a segurança alimentar, já que alimentos podem ser armazenados de forma inadequada, comprometendo a qualidade das refeições servidas. O armazenamento inadequado também pode gerar desperdício de alimentos, especialmente em áreas onde o abastecimento é menos frequente.

Essas disparidades evidenciam a necessidade de políticas públicas que priorizem a melhoria da infraestrutura nas escolas rurais, garantindo que o direito à alimentação escolar de qualidade seja assegurado para todos os estudantes, independentemente da localização geográfica.

Uma análise da tabela sobre a infraestrutura de acessibilidade em escolas urbanas e rurais revela importantes discrepâncias e semelhanças entre os dois tipos de unidades de ensino, evidenciando desafios quanto à acessibilidade, especialmente nas escolas rurais.

No que tange a presença de Banheiro acessível, nas escolas urbanas, 60,9% possuem banheiros acessíveis para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, um índice

INFRAESTRUTURA DAS ESCOLAS RURAIS DO PIEMONTE DA DIAMANTINA-BAHIA:
DESIGUALDADES E ASSIMETRIAS

Michael Daian Pacheco Ramos • Amália Catharina Santos Cruz • Elizeu Clementino de Souza

significativamente maior do que nas escolas rurais (34,5%). Isso indica que as escolas rurais enfrentam maiores barreiras em termos de infraestrutura básica para atender alunos com deficiência (Tabela 5).

A presença de Salas de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) em apenas 33,3% das escolas urbanas e 22,4% das rurais é preocupante. Essas salas são essenciais para dar suporte pedagógico individualizado a alunos com deficiência, e sua ausência limita significativamente a capacidade da escola de oferecer uma educação inclusiva de qualidade. Nas escolas rurais, onde o acesso a outros serviços de apoio pode ser mais difícil, essa ausência se torna ainda mais impactante (Tabela 5).

Tabela 5 – Distribuição da infraestrutura de acessibilidade das escolas públicas de educação básica do Território de Identidade Piemonte da Diamantina – 2023.

Infraestrutura de acessibilidade	Urbana		Rural	
	Freq.	%	Freq.	%
Banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	53	60,9%	40	34,5%
Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	29	33,3%	26	22,4%
Corrimão e guarda corpos	23	63,9%	13	36,1%
Pisos táteis	9	10,3%	5	4,3%
Portas com vão livre de, no mínimo, 80 cm	28	32,2%	32	27,6%
Rampas	64	73,6%	64	55,2%
Sinalização sonora	2	2,3%	1	0,9%
Sinalização tátil (piso/paredes)	2	2,2%	1	0,9%
Sinalização visual (piso/paredes)	4	4,6%	1	0,9%
Total	87	100%	116	100%

Fonte: elaboradora pelo autor, (2025).

A análise do item "corrimãos e guarda-corpos" revela algumas diferenças importantes que podem impactar diretamente a segurança e mobilidade de estudantes com deficiência ou mobilidade reduzida. A presença de corrimãos e guarda-corpos é mais comum nas escolas urbanas, com 63,9% das unidades apresentando esses recursos, enquanto nas escolas rurais essa porcentagem cai para 36,1%. Essa diferença é bastante relevante, especialmente porque corrimãos e guarda-corpos são elementos básicos de acessibilidade, não apenas para alunos com deficiência, mas também para pessoas com mobilidade reduzida, como idosos e crianças pequenas (Tabela 5).

A ausência generalizada de sinalização acessível, como sinalização sonora, tátil e visual, é um ponto crítico, tanto em escolas urbanas quanto em unidades rurais. Em ambos os contextos, esses indicadores apresentam menores percentagens, sendo praticamente inexistentes nas escolas rurais (menos de 1% em todas as categorias) e muito escassos nas

urbanas. Esse cenário sugere que alunos com deficiência visual ou auditiva enfrentam desafios profundos de mobilidade e orientação dentro das instituições escolares (Tabela 5).

O fato de 44,8% das escolas rurais e 26,4% das escolas urbanas não possuírem rampas é preocupante, pois limita a inclusão de alunos com deficiência física e mobilidade reduzida. A falta de rampas também pode afetar funcionários, professores e familiares que têm dificuldades de locomoção ou mobilidade reduzida (Tabela 5).

A falta de portas largas o suficiente para permitir a passagem de cadeiras de rodas pode restringir o acesso de alunos com deficiência física a certas salas de aula, banheiros e outras áreas da escola. A diferença entre os dois contextos, escolas urbanas (32,2%) e rurais (27,6%) de apenas 4,6 pontos percentuais, indica que esse é um problema generalizado, presente tanto em áreas urbanas quanto rurais (Tabela 5).

Essa inadequação das portas também revela que há uma carência de aplicação das normas de acessibilidade nas escolas em geral, o que representa um obstáculo significativo para a inclusão de alunos com deficiência. A pequena diferença entre escolas urbanas e rurais indica que essa é uma questão estrutural que afeta ambos os contextos de forma similar. Observamos que resultados semelhantes foram identificados no estudo de Santos e Capellini (2021) onde apontam a necessidade de ampliação e melhoria da infraestrutura física, maior disponibilidade de recursos materiais e recursos adaptados, principalmente na classe comum.

Conclusão

Ao comparar dados censitários sobre a Educação Básica ofertada no Território de Identidade Piemonte da Diamantina-Bahia, tornou-se realçada a diferença estrutural abissal existente entre as escolas urbanas e as rurais. Na busca pela valorização dos profissionais da educação, por meio da oferta de melhores condições de trabalho, encontra-se um panorama preocupante, marcado pela precariedade dos aspectos de infraestrutura das escolas. Tais fatores dificultam a melhoria da oferta da educação com qualidade.

É comum encontrar escolas nas localidades rurais sem salas de direção e de professores, secretarias, laboratórios, bibliotecas, refeitórios, banheiros, cozinha. Tais estruturas são fundamentais para compor ambiente adequado ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos.

As escolas rurais no Território de Identidade Piemonte da Diamantina enfrentam desafios significativos em termos de infraestrutura e funcionamento, especialmente em

relação à acessibilidade, com uma maior proporção de escolas paralisadas e menos investimentos em infraestrutura administrativa e de alimentação.

As escolas urbanas do Território de Identidade Piemonte da Diamantina possuem uma estrutura mais sólida em termos de funcionamento e infraestrutura administrativa, garantindo, em grande parte, o atendimento escolar regular. No entanto, há uma necessidade premente de melhorar a acessibilidade e os espaços para alimentação.

Embora não tenha sido analisada, alguns fatores podem indicar que a realidade das escolas rurais se torna ainda mais precária à medida em que se afasta dos grandes centros urbanos. É necessário, de antemão, identificar medidas que levem em conta a distância ou a densidade populacional dos municípios do país.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27.833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 de set. 2024.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. *In*: Barroso, João. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996. p.167-189.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa. Escolarização básica no Brasil: evoluções, permanências e contrastes entre a população rural e urbana. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e8998, 2021. DOI: 10.20873/uft.rbec.e8998. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/8998>. Acesso em: 23 mar. 2026.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil**. 2004. Disponível em: <http://www.fao.org/docrep/pdf/009/y5517s/y5517s00.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

GEPEMDECC. FORMACAMPO. **Observatório da Educação do Campo: porcentagem de dependências escolares**. FORMACAMPO, 2026. Disponível em: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/OBSERVATORIO/dados-pesquisadores-gepemdecc-formacampo/5.%20Porcentagem%20de%20Depend%C3%AAscias.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2026.

HAGE, Salomão Mufarrej. A transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2026.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 17 set. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Classificação e Caracterização dos espaços rurais e urbanos no Brasil: uma aproximação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?view=detalhes&id=2100664>. Acesso em: 17 set. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 17 set. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 17 de set. 2024.

LIMA, Marcio Alexandre Barbosa; SANTOS, Robson dos; AZEVEDO, Alexandre Ramos de. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação: um panorama (2007-2019). **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. v. 3, n.4, 2021. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/4889>. Acesso em: 17 set. 2024.

MARTINS, José de Souza. **O Poder do Atraso: Ensaios de Sociologia da História Lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.

NEVES, Eloisa Dias. Trabalho de professores em contexto rural: uma investigação. In: **Anais da 30ª Reunião da ANPED**. Caxambu, MG. 2007. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/o-trabalho-de-professores-em-contexto-rural-uma-investigacao/>. Acesso em: 17 set. 2024.

PACHECO RAMOS, Michael Daian; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antônio; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Infraestrutura de escolas rurais de Educação Básica: desigualdades na relação

com o ambiente urbano. **Nodos Y Nudos**, v. 6, n. 45, 2018. DOI: 10.17227/nyn.vol6.num45-9617. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/9617>. Acesso em: 22 mar. 2026

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Principais resultados**. Brasília: IBGE, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 17 set. 2024.

RAMOS, Michael Daian Pacheco. **Condições de Trabalho Docente de Professores de Escolas Rurais do Território Piemonte da Diamantina-Bahia**. 2020. 392fls. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC). Departamento de Ciências Humanas, Campus I, Universidade do Estado da Bahia Faculdade de Educação. Salvador, 2020. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/a7476beb-a141-4208-92f9-af2c06f7de08/full>. Acesso em: 23 mar. 2026.

SANTOS, Arlete Ramos dos; NUNES, Cláudio Pinto. Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro. Salvador: EDUFBA, 2020. 229p.
SANTOS, Camila Elidia Messias dos; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Inclusão escolar e infraestrutura física de escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. e07167, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7167>. Acesso em: 1 nov. 2025.

SEI. Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia. **InfoTerritórios**. Território de Identidade Piemonte da Diamantina. 2025. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/informacoes_por/territorio/indicadores/pdf/piemontedadiamantina.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

SILVA, André Luiz Batista da; SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo em perspectiva historiográfica nos periódicos de História da Educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 494–516, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.8861. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/8861>. Acesso em: 23 mar. 2026.

SILVA, Maria do Socorro. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 13, n. 34, p. 77-94, 31 ago. 2018. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1412>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SILVA, Sandra Mara do Carmo; SANTOS, Arlete Ramos dos. Fechamento de escolas do campo no território de identidade baiano do Médio Rio de Contas. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 1, p. e11368, 2022. DOI: 10.22481/redupa.v1.11368. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/11368>. Acesso em: 17 set. 2024.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infraestrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental 1998-2005**. IPEA (Texto para discussão 1338), 2008. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/ed9fef84-7c0a-4c01-847c-27216c9a324a/content>. Acesso em: 22 mar. 2026.

SOUSA, Rosiane Costa de. **Refigurar a vida-profissão: (auto)biografia, condições de trabalho e adoecimento**. 2021. Tese. (Doutorado em Educação e Contemporaneidade). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: https://bdt.d.ibict.br/vufind/Record/UNEB-8_80cc733368baa569f29282a85c543b69. Acesso em 1 nov. 2025.

TEIXEIRA, Ellen Dean Ribeiro; FERREIRA, Valdivina Alves; CARNEIRO, Rosana Roriz Carneiro Silva. Infraestrutura e insumos escolares: indicadores de qualidade para o desempenho escolar. **Educação Por Escrito**, v. 14, n. 1, p. e42823, 2023. DOI: 10.15448/2179-8435.2023.1.42823. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/42823>. Acesso em: 1 nov. 2025.

UNICEF. FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**. UNICEF, 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Michael Daian Pacheco Ramos. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da UNEB. Membro do LEPEL-UNEB e GRAFHO.

Contribuição de autoria: Conceitualização; Análise Formal; Metodologia; Supervisão; Redação e Escrita

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6043241728305153>

Amalia Catharina Santos Cruz. Doutora em Educação pela UFSC. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade da UNEB. Membro do LEPEL-UNEB.

Contribuição de autoria: Conceitualização; Análise Formal; Metodologia; Supervisão; Redação e Escrita

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5299048271106394>

Elizeu Clementino de Souza. Doutor em Educação pela UFBA. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Bolsista produtividade 1B. Membro do GRAFHO.

Contribuição de autoria: Conceitualização; Análise Formal; Metodologia; Supervisão; Redação e Escrita

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3968241717391173>

Como referenciar

RAMOS, Michael Daian Pacheco; CRUZ, Amalia Catharina Santos; SOUZA, Elizeu Clementino de. Infraestrutura das escolas rurais do Piemonte da Diamantina-Bahia: desigualdades e assimetrias. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e16874, 202X. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.16874