



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO TERRITORIAL
MESTRADO PROFISSIONAL – PLANTERR**

MARIA ORLANDIA DE MELO BELMIRO

**MEMÓRIAS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO:
da crise cacaueteira às des-re-territorialidades e reconfigurações
socioterritoriais em Coaraci, Bahia**

**FEIRA DE SANTANA (BA)
2026**

MARIA ORLANDIA DE MELO BELMIRO

**MEMÓRIAS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO:
da crise cacaueteira às des-re-territorialidades e reconfigurações
socioterritoriais em Coaraci, Bahia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial, na linha de Pesquisa de Políticas Públicas, Planejamento Territorial e Participação Social, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Planejamento Territorial.

Linha 2: Políticas públicas, planejamento territorial e participação social

Orientador: Prof. Dr. Davi Silva da Costa

**FEIRA DE SANTANA (BA)
2026**

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

B389

Belmiro, Maria Orlândia de Melo

Memória do fechamento das escolas no campo: da crise cacauceira às des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais em Coaraci, Bahia / Maria Orlândia de Melo Belmiro. – 2026.

236 f.: il.

Orientador: Davi Silva da Costa

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial, Feira de Santana, 2026.

1.Planejamento territorial. 2.Educação no/do Campo. 3.Políticas educacionais. 4.Des-re-territorialidades. 5.Memórias. I. Costa, Davi Silva da, orient. II.Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 37(1-22)

MARIA ORLÂNDIA DE MELO BELMIRO

**MEMÓRIAS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO: DA CRISE
CACAUEIRA ÀS DES-RETERRETORIALIDADES E RECONFIGURAÇÕES
SOCIOTERRITORIAIS EM COARACI, BA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Planejamento Territorial
(PLANTERR) da Universidade Estadual de
Feira de Santana como parte dos requisitos
necessários para obtenção do título de
mestre em Planejamento Territorial.

Aprovada em 25 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **DAVI SILVA DA COSTA**
Data: 26/03/2026 08:56:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientador(a): Prof. Dr. Davi Silva da Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF BAIANO
Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial - PLANTERR

Documento assinado digitalmente
 **DEYSE MORGANA DAS NEVES CORREIA**
Data: 26/03/2026 09:02:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Banca: Prof^a. Dr^a. Deyse Morgana das Neves Correia
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB

Documento assinado digitalmente
 **HERON FERREIRA SOUZA**
Data: 07/04/2026 00:08:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Banca: Prof. Dr. Heron Ferreira Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF BAIANO

AGRADECIMENTOS

Senhor, a Ti toda a glória e honra, pois sem a Tua mão forte e o Teu amor infinito, nada disso seria possível. Agradeço por ter me sustentado nos momentos de fraqueza, por ter me guiado em cada passo e por ter me dado a força para perseverar até o fim. Minha eterna gratidão.

Meu amado esposo, Leandro Batista Duarte, minha eterna gratidão. Você sonhou comigo desde o primeiro momento, quando lhe revelei o desejo de trilhar este caminho. Esteve ao meu lado em todos os momentos, nos de alegria e nas incontáveis dificuldades, e não desistiu do meu sonho, mesmo quando eu tentei fazê-lo. Foi a sua voz que me encorajou, a sua paciência que me motivou e a sua dedicação que me impulsionou. Com você, li cada página de editais, enfrentei cada desafio, e é com você que partilho esta vitória.

Ao meu amado filho, Luís Fernando, meu pipo lindo, meu mais sincero obrigada. Suas orações me trouxeram paz, seus abraços me deram energia para continuar e sua compreensão acalentou meu coração. Obrigado por entender que, por vezes, precisei me ausentar para estudar, por compreender que a mamãe não podia estar presente para ler aquele livro, para fazer aquela brincadeira ou para simplesmente passear. Você foi meu bálsamo, minha maior fonte de inspiração e amor. Eu te amo infinitamente.

À minha família, na pessoa de minha mãe, Maria Irene Jesus de Melo, que me cobriu com suas orações e me consolou nos momentos em que estive fraca, buscando amparo. Você nunca mediu esforços para me ajudar, e sua fé em meu potencial é muito maior que a minha própria. Gratidão eterna por ser meu porto seguro.

A todos os professores que foram a base sólida para a minha trajetória acadêmica, minha profunda admiração e agradecimento. De modo especial, agradeço aos professores Danilo Uzêda, Tânia Azevedo, José Raimundo e Nacelice Freitas, cujos ensinamentos e sabedoria levarei por toda a vida. E, em especial ao meu orientador Davi Costa, obrigada por confiar em mim ao me escolher como sua orientanda. Com vocês, desejo manter parcerias acadêmicas e a amizade que tanto prezo. Minha eterna gratidão.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial (PLANTERR), especialmente aos meus amigos, meu mais sincero obrigada. Agradeço a Cláudia Lima e Jorgenses Chagas meus parceiros incansáveis desde 2023, quando iniciamos o regime na condição de aluno especial. Ao meu grupo "Chá com Bolacha", futuro grupo de pesquisa "Chá com Ciências": Viviane Lopes, Carla Oliveira, Jamile Souza, Paulo Luz e Silvana Lins, meu muito obrigada pela força, paciência para a escuta, pelos incentivos e por

nossa amizade. Nossos encontros foram importantes e regeneradores, e vocês são parte fundamental desta conquista.

Aos membros da minha Igreja Batista Alvorada, na pessoa do Pastor Hermes Júnior, meu sincero obrigada pelas orações e pelo conforto que me deram nos momentos de maior necessidade.

À minha amiga Janúzia Mendes e sua família, minha gratidão por, sem qualquer cerimônia, me oferecerem seu lar para a realização da minha Redução Eidética. Pelos passeios, sorrisos e afagos que me fizeram sentir acolhida nesta cidade de Feira de Santana.

E, por fim, ao PLANTERR, na pessoa da queridíssima Juci, a secretária mais querida que poderia existir. Uma mãe para todos nós, alunos. Gratidão por tudo, você é maravilhosa e sempre estará em meu coração.

Em uma última nota de profunda gratidão, estendo meu reconhecimento à Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), berço acadêmico e intelectual desta jornada. A presente Dissertação e Documentário Memorialístico, frutos deste processo, deve muito à estrutura, ao apoio e ao ambiente propício à pesquisa oferecido pela instituição, que, ao incentivar a investigação sobre temas locais e de relevância social, possibilita a construção de pontes entre a academia e as comunidades. À UEFS, portanto, minha eterna gratidão por abrir as portas do conhecimento e por ser a plataforma que permitiu que o silêncio das escolas e a memória do cacau ganhassem voz e visibilidade, reafirmando seu compromisso com a produção científica, a extensão universitária e o desenvolvimento regional.

RESUMO

A presente pesquisa objetivou compreender o impacto do fechamento de escolas no campo no planejamento territorial da educação em Coaraci, Bahia, analisando as consequências das des-re-territorialidades, recorrendo às memórias das comunidades afetadas e tendo como marco temporal o ano de 1989, ano que marcou o início da crise da cacauicultura no advento da praga *Moniliophthora perniciosa*. O método fenomenológico foi empregado para explorar o território, as origens e as memórias de ex-alunos(as), professores(as) e comunidade local que vivenciaram esse processo. A análise revelou que o encerramento das escolas afetou significativamente a organização comunitária, as trajetórias educacionais e que teve um impacto econômico, social e demográfico direto. Demonstrou-se a interdependência entre dinâmicas econômicas, políticas educacionais e práticas comunitárias, ressaltando que a compreensão dessas relações é fundamental para o planejamento territorial. Como produto técnico, foi elaborado um documentário memorialístico sobre a trajetória das escolas no campo em Coaraci, Bahia. O documentário visa potencializar a capacidade inventiva do território, ancorando o projeto de futuro em uma análise crítica do passado e promovendo a esperança como elemento de luta e reconstrução territorial.

Palavras-chave: Educação no/do Campo, Memórias, Des-re-territorialidades

BSTRACT

This research aimed to understand the impact of school closures in rural areas on the territorial planning of education in Coaraci/BA. Analyzing the consequences of de-re-territorialization, using the memories of the affected communities, the study took as a temporal marker the year 1989, the year that marked the beginning of the cocoa farming crisis with the advent of the *Moniliophthora perniciosa* plague. The phenomenological method was employed to explore the territory, the origins, and the memories of former students, teachers, and the local community who experienced this process. The analysis revealed that the closure of schools significantly affected community organization, educational trajectories, and had a direct economic, social, and demographic impact that is intrinsically linked to the closure of schools in rural areas. The interdependence between economic dynamics, educational policies, and community practices was demonstrated, highlighting that understanding these relationships is fundamental for territorial planning. As a technical product, a memorial documentary was produced about the trajectory of schools in rural areas in Coaraci/BA. The documentary aims to enhance the territory's inventive capacity, anchoring the project for the future in a critical analysis of the past and promoting hope as an element of struggle and territorial reconstruction.

Keywords: Rural Education, Memories, De-reterritorialities

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo comprender el impacto del cierre de escuelas en zonas rurales en la planificación territorial de la educación en Coaraci/BA. Analizando las consecuencias de la desreterritorialización, a partir de la memoria de las comunidades afectadas, el estudio tomó como referencia temporal el año 1989, año que marcó el inicio de la crisis del cacao con la llegada de la plaga *Moniliophthora perniciosa*. Se empleó el método fenomenológico para explorar el territorio, los orígenes y la memoria de exalumnos, docentes y la comunidad local que vivieron este proceso. El análisis reveló que el cierre de escuelas afectó significativamente la organización comunitaria y las trayectorias educativas, y tuvo un impacto económico, social y demográfico directo, intrínsecamente vinculado al cierre de escuelas en zonas rurales. Se demostró la interdependencia entre la dinámica económica, las políticas educativas y las prácticas comunitarias, destacando que comprender estas relaciones es fundamental para la planificación territorial. Como producto técnico, se elaboró un documental conmemorativo sobre la trayectoria de las escuelas en zonas rurales de Coaraci/BA. El documental pretende potenciar la capacidad inventiva del territorio, anclando el proyecto de futuro en un análisis crítico del pasado y promoviendo la esperanza como elemento de lucha y reconstrucción territorial.

Palabras-clave: Educación Rural, Memorias, Desreterritorialidad

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Imagem de satélite da região de Coaraci/BA.....	20
Imagem 2: Imagem representativa das principais figuras no início da vida de Maria Cacau, sua avó Raulina, sua mãe Irene, seu pai Orlando e seu avô Benedito.	22
Imagem 3: Imagem representativa de dona Irene, mãe de Maria Cacau.	23
Imagem 4: Imagem representativa do momento em que dona Raulina enterra o umbigo de Maria Cacau.....	24
Imagem 5: Imagem representação de Raulina, avó Materna de Maria Cacau.....	25
Imagem 6: Imagem ilustrativa gerada por inteligência artificial, representando o momento em que apresento a Luís Fernando o local de meu nascimento.....	27
Imagem 7: Registro do momento em que a ex-professora da extinta Escola 7 de Setembro, Alessandra realiza a leitura e a assinatura dos termos.	34
Imagem 8: Delimitação das unidades de sentido.....	39
Imagem 9: Momento em que fiquei entregue às entrevistas encontrando as <i>noeses</i>.	43
Imagem 10: Momento em que encontramos o Fenômeno – Presentes nessa imagem: Eu a autora, Professor Davi, Clau, Fran e Juju.....	45
Imagem 11: Professora Zenilda com seus alunos reunidos na lateral da Extinta Escola Francisco Benício no ano de 2002 em uma visita da Secretária de Educação à época, a Professora Doutora Josefina Castro.....	53
Imagem 12: A professora Celice com seus ex-alunos na Extinta Escola Santo Antônio.....	55
Imagem 13: Extinta Escola 7 de Setembro na Região dos Macacos.....	56
Imagem 14: Percurso dos estudantes da Praça João XXIII ao Colégio Municipal Antônio Lima de Oliveira.	61
Imagem 15: Professora Zefira com seus alunos durante uma apresentação cultural nas festividades do São João.....	101
Imagem 16: Escola Municipal Francisco Benício Santos (1982 a 2018).....	137
Imagem 17: Avenida de uma fazenda desabitada em Coaraci/BA.....	177

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa dos municípios do Território do Litoral Sul da Bahia.....	19
Mapa 2: Localização das escolas no campo de Coaraci que já existiram ao longo da história..	174
Mapa 3: Escolas no campo de Coaraci em funcionamento em 2025.	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Participantes da pesquisa e suas funções.....	32
Quadro 2: Do fenômeno à dissertação – síntese descritiva.....	40
Quadro 3: Relação entre a entrevista na perspectiva noético-noemática.	41
Quadro 4: Estrutura do Método Fenomenológico.	46
Quadro 5: Lista com o nome das Escolas no Campo de Coaraci segundo Atas da Secretaria de Educação do município.	145
Quadro 6: Lista com os nomes das Escolas Reais do município de Coaraci e sua situação.	147

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Etapas para a Redução Eidética conforme Amedeo Giorgi (1985).....	37
Figura 2: Unidades de sentido.....	40
Figura 3: Diagrama apresentando as noeses e os noemas em cada etapa do método.	42
Figura 4: Representação visual da Estrada que liga Coaraci ao distrito de Itamotinga a BA-972, com as escolas que existiam e que ainda existem.....	67
Figura 5: Gráfico comparativo em formato horizontal, dividido em duas partes: à esquerda, a média da distribuição populacional entre 1950 e 1970 (predominância rural), e à direita, a média entre 1980 e 2010 (predominância urbana).	144
Figura 6: Diagrama da Tríade do processo cíclico da Crise do Cacau, Crise do Trabalho e Crise da Escola.....	151
Figura 7: Imagem capturada do site Qedu com nomes das Escolas de Coaraci/BA.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: População residente em Coaraci/BA – 1980 a 2010.	21
Tabela 2: População urbana e rural do município de Coaraci/BA – 1950 a 2022.....	143

LISTA DE SIGLAS

BA	Bahia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CF	Constituição Federal
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
EDURURAL/NE	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EFAs	Escolas Famílias Agrícolas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAEB	Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOSANBAS	Sistema de Informações sobre Saneamento Básico
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAD	Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONGs	Organizações Não Governamentais
PLANTERR	Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PTT	Produto Técnico Tecnológico
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TDR	Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UNEB	Universidade do do Estado da Bahia
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

ÍNDICE

1.	MEMÓRIAS DE MARIA CACAU: O DESABROCHAR DA FLOR DO CACAU ...	18
2.	O SILÊNCIO DAS ESCOLAS E O AMARGO DO CACAU: UM PERCURSO FENOMENOLÓGICO PELAS MEMÓRIAS E RECONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM COARACI	31
3.	A ESCOLA ENQUANTO TERRITÓRIO: (DES)ALINHAMENTOS DIANTE DE UMA HISTÓRIA VARRIDA	48
3.1	Educação do campo enquanto debate: de onde vem a luta pelos territórios de existência e resistência?	64
3.2	A escola do campo enquanto espaço de produção de memórias e lutas	74
4	PERTENCIMENTOS, RELAÇÕES E O LUGAR DA ESCOLA.....	89
4.1.	Os papéis do(a) professor(a) antes e diante da supressão das suas existências e mediações: o doce e o amargo que não vem do cacau	98
4.2	Afetividades: a construção de memórias que significam o posicionamento no mundo-da-vida.....	109
5	RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO EDUCATIVO E OS(AS)ALUNOS(AS).....	123
5.1	Mobilidades e territorialidades em questão.....	128
6	TERRITORIALIZAÇÃO DA CACAUCULTURA E A ESCOLA NO CAMPO DE COARACI	142
6.1	Crise do Cacau e suas interrelações com as escolas e o território.....	154
6.2	Crise do Trabalho e des-territorializações.....	161
6.3	Crise da Escola e transformações da realidade vivida.....	173
	CONSIDERAÇÕES FINAIS VÃO-SE AS FLORES, APODRECEM OS FRUTOS, RENASCEM AS PLANTAS	195
	POSFÁCIO	205
	APÊNDICES.....	225
	APÊNDICE I: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)	225
	APÊNDICE II : INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS	229
	APÊNDICE III: DECLARAÇÃO DE COMPROMETIMENTO COM A RESOLUÇÃO CNS 466/2012	230
	APÊNDICE IV: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	231
	APÊNDICE V: DECLARAÇÃO DE COMPROMETIMENTO COM A RESOLUÇÃO CNS 466/2012	232
	APÊNDICE VI: DECLARAÇÃO DE QUE A COLETA DE DADOS AINDA NÃO FOI INICIADA.....	233
	APÊNDICE VII: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM.....	234
	APÊNDICE VIII: ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO.....	235

1. MEMÓRIAS DE MARIA CACAU: O DESABROCHAR DA FLOR DO CACAU

Dizem que certas crianças nascem com sinais do tempo nas palmas das mãos. Foi assim que eu, Maria Cacao, cheguei ao mundo, na madrugada abafada¹ de 24 de fevereiro de 1991, quando a terra do cacau gemia calada e as lavouras do Sul da Bahia (BA) começavam a adoecer de vez. Nasci em uma casa alugada no alto do bairro da Colina, em Coaraci/BA, onde moravam meus avôs maternos, entre paredes de cal, o cheiro de terra e silêncios antigos.

Foi Dona Raulina, minha avó e parteira, quem me trouxe ao mundo. Mulher de reza, de erva e de coragem, sabia lidar com nascimentos como quem colhe o primeiro fruto da estação. Quando nasci, de olhos abertos e com muita pressa, não me demorei a chegar ao mundo. Minha vó Raulina sussurrou: “Essa menina nasceu entre a perda e a promessa. Será raiz que brota mesmo em chão doente”.

Naqueles dias, a crise do cacau já era ferida aberta. A vassoura-de-bruxa (*Moniliophthora perniciosa*, antes classificada como *Crinipellis perniciosa*), praga devastadora, corroía os pés de cacau que antes garantiam vida, sustento e orgulho. Em 1991, o colapso se espalhou como febre: a produção caiu, os patrões demitiram e muita gente, que vivia da lavoura, ficou à deriva.

Cerqueira (2002) relaciona a cidade de Coaraci/BA como sendo fértil e marcada pelo plantio de cacau, além da relação com as águas do rio Almada, que banham as terras coaracienses. O município possui características e uma identidade rural que é originária de sua formação baseada na cultura do cacau, que sustentou a economia local e regional por muitos anos. Atualmente, a economia do município baseia-se na agricultura e no comércio local. Apesar das dificuldades econômicas advindas da crise do cacau que assolou a região cacaueira com o advento da praga da vassoura-de-bruxa, a economia do município ainda depende fortemente dessa cultura.

O município de Coaraci está localizado no território de identidade litoral Sul da Bahia, que é composto por 26 municípios, sendo eles: Almadina, Arataca, Aurelino Leal, Barro Preto, Buerarema, Camacan, Canavieira, Coaraci, Floresta Azul, Ibicaraí, Ilhéus, Itabuna, Itacaré, Itaju do Colônia, Itajuípe, Itapé, Itapitanga, Jussari, Maraú, Mascote, Pau Brasil, Santa Luzia, São José da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca (Santos, 2019). Territorialmente, limita-se com

¹ Descreve uma madrugada quente e sem ventilação, em que o ar está úmido.

os municípios de: Itajuípe, Almadina, Itapitanga, Ibicaraí, Ilhéus e Ibicuí. É atravessado pelo Rio Almada que desemboca na cidade de Ilhéus (Mapa 1).

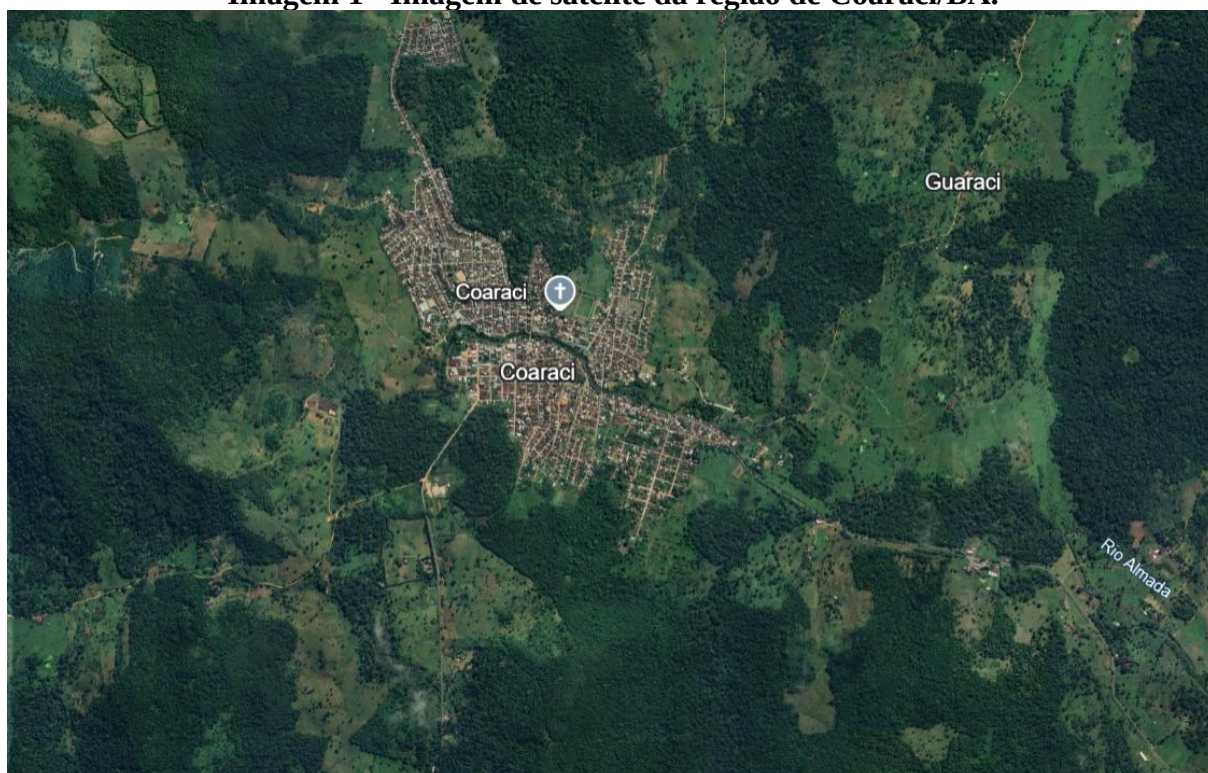
Mapa 1 - Mapa dos municípios do Território do Litoral Sul da Bahia.



Fonte: Elaboração própria da autora (2025).

A população da cidade de Coaraci/BA chegou a 17.351 habitantes no Censo de 2022, com área territorial de 274, 500 km², densidade demográfica de 63,14 hab/km² e Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$11.847,50 (IBGE, 2022). Contudo, em seus tempos áureos da cultura cacauieira, o município chegou a registrar 27.416 habitantes na década de 1980 (IBGE, 1981). Como podemos observar na imagem 1 a seguir de Coaraci/BA, ainda há grande parte de sua área coberta por mata.

Imagem 1 - Imagem de satélite da região de Coaraci/BA.



Fonte: Google Earth, captura realizada em 15 jul. 2025.

De acordo com o Censo de 2010, 91,27 % da população de Coaraci residia na zona urbana, enquanto apenas 8,73 % viviam na zona rural, o que confirma uma forte concentração populacional em áreas urbanizadas (INFOSANBAS, 2010). Embora não exista um dado oficial que discrimine a divisão da área geográfica entre zonas urbana e rural em termos de km², é possível inferir, a partir da disparidade demográfica, que Coaraci/BA apresenta um padrão comum aos municípios brasileiros: a população urbana se concentra em uma porção menor e mais densa do território, enquanto a zona rural tende a ocupar uma extensão territorial maior, mas com baixa densidade de ocupação. Reforçando a ideia de que, apesar de numericamente menos habitada, a zona rural pode representar a maior parte da área física do município, sobretudo em territórios com economia voltada ao setor agropecuário ou extrativista, como é o caso de Coaraci/BA (IBGE, 2024).

Assim, no cenário atual, o município se configura como predominantemente urbano em termos demográficos, mas possivelmente rural em termos espaciais, o que reforça a necessidade de políticas públicas territorializadas e voltadas para a realidade específica de cada espaço (IBGE, 2024).

No entanto, nem sempre essa realidade se apresentou dessa forma. A Tabela 1, a seguir, ilustra uma sequência temporal que evidencia a redução do número de residentes na zona rural

entre as décadas de 1980 e 2010. Esse período coincide com a disseminação da vassoura-de-bruxa nos cacaueiros do Sul da Bahia, que impactou fortemente a economia regional. A queda na produtividade do cacau resultou no fechamento de postos de trabalho e, conseqüentemente, no esvaziamento populacional do campo, uma vez que grande parte da população dependia diretamente dessa atividade agrícola para sua subsistência. A ausência de políticas públicas eficazes voltadas para a diversificação produtiva e para o apoio aos agricultores, aliada à dependência da monocultura do cacau, intensificou ainda mais a crise socioeconômica, contribuindo significativamente para o esvaziamento populacional do campo (IBGE, 2012; Macedo, 2009; Aguiar, 2019; Carvalho; Soares Neto; Pinheiro, 2020).

Tabela 1 - População residente em Coaraci/BA – 1980 a 2010.

Ano	População Urbana	População Rural	População Total
1980	16.338	11.650	27.988
1991	20.479	10.870	31.349
2000	21.087	6.765	27.852
2010	17.412	3.552	20.964

Fonte: Elaboração própria com base em Franco *et al.*, (2016)

O recorte temporal apresentado na Tabela 1 faz parte de movimentos migratórios que moldaram a identidade cultural da Região Cacaueira do Sul da Bahia. Santos (2013) apresenta, em sua tese, que tais fluxos passaram por duas fases principais. Na primeira (anos 1930-1990), muitos migrantes foram atraídos pelo cultivo do cacau e contribuíram, junto com descendentes locais, para uma cultura regional fortemente ligada à lavoura. Sendo este o período em que ficou conhecido como fruto do ouro, pessoas de vários lugares do Brasil e do mundo foram impulsionadas a irem para essa região, sendo elas dos mais diversos setores, seja para trabalhar no comércio, que era punjante, ou para trabalhar diretamente na lavoura, tendo sido nesse período que a população alcançou seu maior número de pessoas no município.

Foi precisamente no auge dessas punjantes migrações, que meu avô Benedito, sergipano, ainda muito jovem, migrou com sua família para o Sul da Bahia. Trabalhador de roça viveu sua juventude com o facão na mão e a esperança na terra. Mas foi ao final da década de 1980 e início de 1990, que ele começou a ver os frutos apodrecendo nos galhos antes mesmo da quebra, e dizia baixo, olhando a plantação morta: “O cacau foi nosso ouro, agora virou poeira. Mas a terra ainda escuta, e um dia responde”.

Orlando, meu pai, era caminhoneiro. Tinha vindo também de outro Estado, da Paraíba. Veio acompanhando seus pais e todos seus irmãos para a Bahia, afinal de contas naquela época o Sul da Bahia vivia uma riqueza que os rumores se espalhavam pelo mundo como o vento que

sopra as folhas secas. Sendo seu pai João Belmiro, também caminhoneiro, viu na década de 1965, nos tempos áureos do cacau, uma excelente oportunidade de migração, para trabalhar transportando em seu caminhão, o cacau de Coaraci até o porto de Ilhéus.

Na segunda fase, iniciada nos anos 1990, tem agora o processo inverso: a crise provocada pela vassoura-de-bruxa e outros fatores agro-econômicos, que gerou uma perda significativa de empregos rurais, levando ao êxodo de trabalhadores do campo e demais trabalhadores de outros setores, como o comércio local. Isso provocou uma reconfiguração socioterritorial, alterando novamente as dinâmicas econômicas, culturais e demográficas (Santos, 2013).

E para esse processo de mudanças, Haesbaert (2004), aborda que os territórios coexistem a partir das diversas territorialidades dos atores envolvidos, e que cada indivíduo também possui múltiplas territorialidades. Sendo assim, tanto os territórios como as territorialidades são dinâmicos e encontram-se em constante processo de transformação. Sendo eu, nascida no contexto dessas transformações, o meu pai, Orlando, não presenciou o meu nascimento, pois estava na estrada transportando o que ainda restava do cacau. Quando chegou em casa me viu enrolada no pano de flanela e disse com o peito estufado: “Vai se chamar Maria Orlandia. É minha filha, e carrega em si o meu nome e o peso da estrada”.

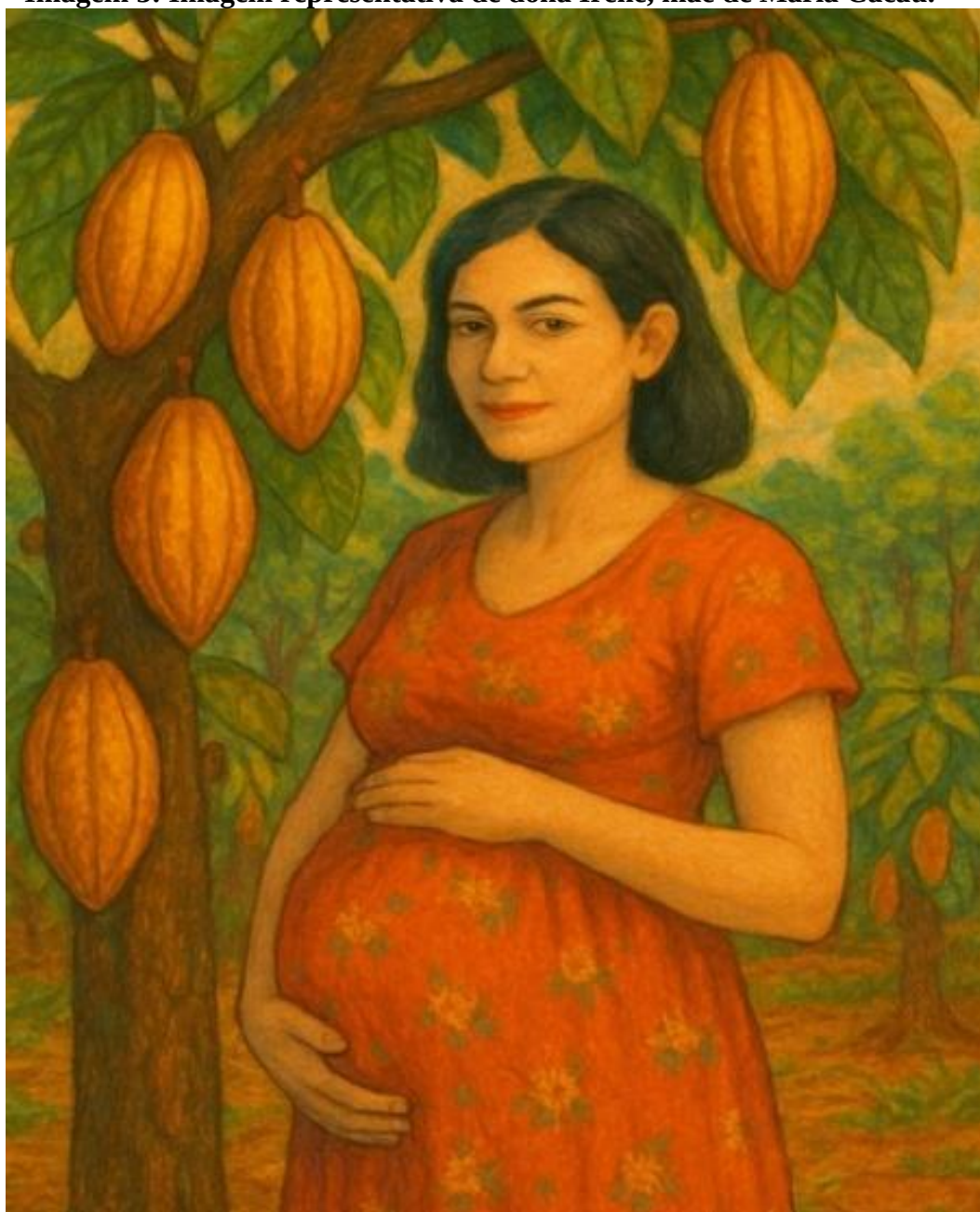
Imagem 2 - Imagem representativa das principais figuras no início da vida de Maria Cacau, sua avó Raulina, sua mãe Irene, seu pai Orlando e seu avô Benedito.



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial via ChatGPT/DALL·E (OPENAI, 2025).

Irene, minha mãe, mulher de mãos firmes e passos fundos na terra, trabalhadora da roça desde moça, bandeirava e quebrava cacau. Conhecia o cheiro da fruta madura, o barulho do facão cortando o mato e o cansaço que grudava no corpo. Mesmo grávida, resistiu até os últimos meses entre os galhos, debaixo do sol, dividindo a marmitta e a esperança. O que essa menina vai ter, é com suor do meu trabalho e “quando crescer vai estudar para ser alguém nessa vida”, dizia, com a mão na barriga e os pés descalços na terra vermelha.

Imagem 3: Imagem representativa de dona Irene, mãe de Maria Cacau.

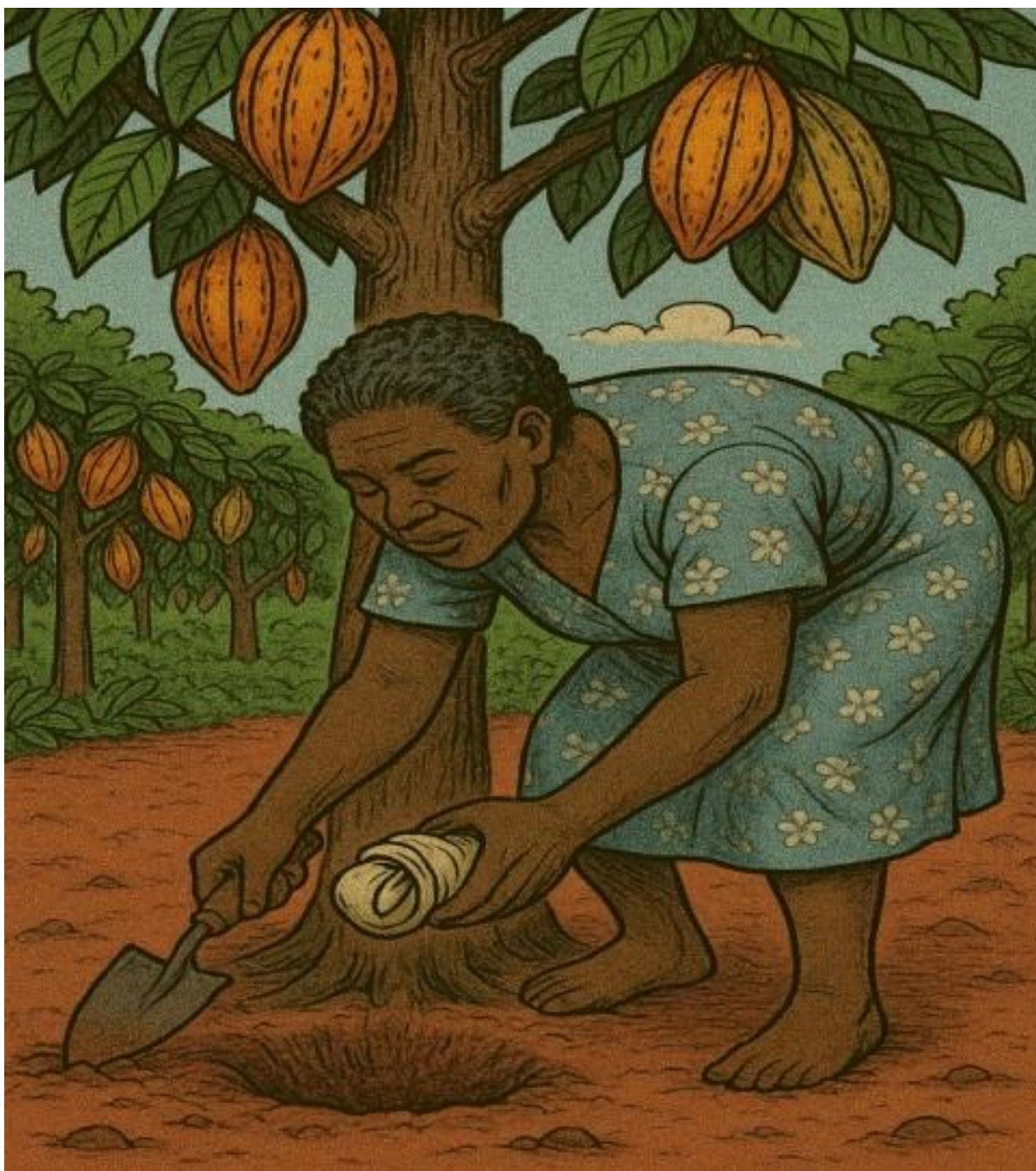


Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial via ChatGPT/DALL·E (OPENAI, 2025).

E depois que nasci, minha vó Raulina fez o que mandava a tradição antiga: cuidou de mim dando o resguardo a sua filha, esperou até o “umbigo cair” e o enterrou aos pés de um pé de cacau, o último que ainda dava fruto no quintal. Então, foi dito:

“Para que nunca se esqueça de onde veio, nem do que a terra dá, mesmo quando parece que não tem mais nada”.

Imagem 4: Imagem representativa do momento em que dona Raulina enterra o umbigo de Maria Cacau.



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial via ChatGPT/DALL·E (OPENAI, 2025).

Cresci entre a poeira da estrada, o cheiro da terra molhada e as histórias sussurradas por meus avós. E como amava estar entre eles, fui crescendo acompanhando esses dois por todos os lados: ia para roça com eles, e enquanto meu avô abria a cova (buraco no chão), eu ia jogando as sementes e minha vó fechando, arrastando o pé no chão e cobrindo a “cova”. Em outro momento, acompanhava minha avó na casa de farinha. Era perfeito sentar-se ao chão em meio a uma roda com várias mulheres e descascar a raiz da mandioca. Andava quilômetros no rastro de meus avós, era a companhia mais agradável. Com eles, aprendia sobre respeito, a importância do trabalho e a dignidade de ser quem somos, que mesmo pobres financeiramente falando, somos pessoas honradas e honestas. A roça, aos poucos, foi virando lembrança, mas eu continuei brotando firme como muda nova em lavoura de esperança.

Imagem 5: Representação de Raulina, avó Materna de Maria Cacau.



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial via ChatGPT/DALL·E (OPENAI, 2025).

Minha formação na educação básica ocorreu integralmente em escolas públicas localizadas na zona urbana, tanto do município quanto do estado. Essa trajetória contrasta com a de minha mãe, de meus tios e até mesmo de alguns primos contemporâneos a mim, cuja experiência educacional se deu em escolas no campo. Desde cedo, acreditei que a única forma de mudar a minha própria realidade era pela educação, afinal de contas minha mãe nunca me deixou esquecer disso. Agarrei-me aos estudos como quem se agarra a um tronco em rio forte. E não larguei. Sempre amei o movimento, o corpo, o brincar, por isso tornei-me professora de Educação Física, profissão escolhida com o coração batendo forte pelo esporte desde os tempos de escola.

Nunca fui de parar na primeira colheita. Durante a graduação, encontrei uma paixão inesperada: a Educação Física Adaptada. Vi ali uma possibilidade de justiça, inclusão e afeto. Fiz dela minha especialização e, depois de formada, passei a atuar principalmente com pessoas com deficiência, transformando espaços em campos de possibilidades. Anos depois, enquanto navegava, em busca de cursos, pelo site da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), onde havia realizado a minha primeira graduação, algo brilhou em meus olhos: Especialização em Educação do Campo. Foi como um chamado antigo, uma brisa vinda do cacauero adormecido. Aquilo me moveu. Senti que era hora de voltar, não com os pés na terra, mas com a palavra, com a escuta, com o saber. E ali comecei uma nova colheita. Descobri que a Educação do Campo era mais que uma teoria: era a história do meu povo escrito em sala de aula.

Hoje, quando visito a Colina com meu filho Luís Fernando, aponto a casa onde nasci e digo: “Aqui, entre o fim do cacau e o recomeço da nossa história, eu vim ao mundo. Meu umbigo tá enterrado ali, ó... debaixo de onde existia um pé de cacau. Sou filha da crise, neta da terra, herdeira da coragem de Irene, Raulina e Benedito, e carrego no nome o desejo de meu pai Orlando”.

Imagem 6: Imagem ilustrativa gerada por inteligência artificial, representando o momento em que apresento a Luís Fernando o local de meu nascimento.



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial via ChatGPT/DALL·E (OPENAI, 2025).

Com a alma de quem conhece a terra e o peso das palavras, decidi que era hora de escrever um novo capítulo. Quando ouvi falar da seleção para o mestrado em Planejamento Territorial na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), um chamado acendeu dentro de meu peito, como se fosse a própria semente do cacau esperando para brotar. A memória das escolas fechadas e o eco dos risos das crianças que não mais corriam pelos corredores de terra batida, apertaram minha garganta.

A autora Bosi (2003), em *O tempo vivo da memória – Ensaios de Psicologia Social*, aborda a memória como sendo um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, contado pela cultura e pelo participante. Esse trecho expressa claramente como Bosi vê a memória não apenas como registro do passado, mas como um ato ativo e singular, profundamente marcado por contextos culturais e experiências pessoais.

E eu, Maria Cacau, sabia que havia algo a ser dito, memórias a serem partilhadas. Algo que precisava ser contado, não só por mim, mas pela terra que me pariu, pelos braços que semearam a esperança e pela memória daqueles que, na sua luta silenciosa, viram as escolas no campo se apagarem com o fechamento das portas, como o último estalo da madeira queimando na fogueira.

A crise cacauera, que arrancara o sustento do chão, também havia arrancado o futuro de tantas crianças que, sem a escola, ficaram à deriva. Senti a dor de cada sala vazia, de cada criança sem acesso à educação, de cada sonho interrompido pela ausência do saber. O chão da Colina, tão firme sob meus pés quando criança, agora parecia vacilar sob o peso da desilusão.

Isso me fez lembrar a minha vó Dona Raulina, que dizia que a terra jamais esquecia, mesmo quando parecia não dar mais nada. Pensei em meu avô Benedito, que sempre dizia que a terra escuta e, um dia, ela responde. Senti que era a minha vez de ouvir a terra e, mais importante, fazer com que a terra ouvisse o grito das escolas fechadas.

Decidi, então, que o mestrado não seria apenas um caminho acadêmico, mas uma missão: eu não queria apenas estudar os efeitos da crise, queria contar a história daqueles que haviam sido esquecidos pelo sistema, os filhos da roça que, sem a escola, ficavam à margem, perdidos nas ruas de uma cidade que já não reconheciam mais como sua.

Com o papel na mão, me vi diante do computador, as palavras dançando na tela como a chuva fina que caía na Colina. Cada frase que escrevia era como um passo dado naqueles mesmos caminhos que minha mãe percorreu, entre a roça e a sala de aula. Eu não era mais a menina que brincava com os outros na Praça de Coaraci. Agora sou a mulher que se levanta para reivindicar a educação daqueles que, como minha mãe, mereciam ter sua voz ouvida. E assim, surgiu o meu projeto para a seleção do mestrado, nascendo da terra e da luta: "Memórias do fechamento das escolas no campo: da crise cacauera às des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais em Coaraci/BA".

Um estudo que se estendeu como raízes fincadas, semeando o que estava na memória e replantando as esperanças de um amanhã que poderá florescer novamente. Quando entreguei a inscrição, respirei fundo, sentindo a terra pulsar em minhas veias. Sabia que, ao final da jornada, quando as palavras se transformassem em teses e estudos, o cacau já teria se transformado em um fruto de conhecimento, uma colheita de resistências, uma renovação das raízes da educação que, assim como eu, não se deixará quebrar.

A história das escolas no campo fechadas em Coaraci agora estava em minhas mãos. Com o coração acelerado, eu percebia que a terra revelaria suas respostas. É nesse contexto que emerge a pergunta-problema desta pesquisa: De que maneira o fechamento das escolas afeta/ou

o planejamento territorial da Educação no Campo do município e quais as consequências das desterritorialidades decorrentes desses fechamentos?

Foi nesse chão que percebi que a crise cacaujeira não arrancou apenas o sustento das famílias, mas também fechou portas de escolas, silenciando corredores que antes ecoavam vozes infantis. Ao iniciar o mestrado em Planejamento Territorial, propus como Objetivo Principal: Compreender de que modo o fechamento das escolas no campo impacta/ou o planejamento territorial da educação em Coaraci/BA, analisando as consequências das des-re-territorialidades, através das memórias das comunidades do entorno dessas escolas, tendo como marco temporal a crise cacaujeira.

Os objetivos secundários foram:

1. Realizar entrevistas com pessoas que vivenciaram o fechamento dessas escolas, reconstruindo, a partir de suas memórias, como esses processos ocorreram;
2. Relacionar essas memórias às transformações socioterritoriais derivadas das des-re-territorialidades, analisando documentos oficiais e dados do IBGE, de modo a compreender como o fechamento das escolas impactou o planejamento territorial da educação em Coaraci/BA;
3. Elaboração do documentário memorialístico sobre a trajetória das escolas no campo em Coaraci/BA, a fim de potencializar a capacidade reinventiva do território à medida que o projeto de futuro se assenta no olhar crítico sobre o passado vivido e o esperar enquanto luta, trazendo a memória como instrumento de reconstrução territorial.

Assim, antes de apresentar o percurso metodológico adotado, considero fundamental evidenciar que esta pesquisa está enraizada na escuta atenta, no olhar fenomenológico e no compromisso com a memória como instrumento de reconstrução territorial.

O texto que segue se organiza em capítulos que conduzem o leitor por esse itinerário: a Metodologia, intitulada “O Silêncio das Escolas e o Amargo do Cacau: um Percurso Fenomenológico pelas Memórias e Reconfigurações da Educação no Campo em Coaraci”, descreve a abordagem fenomenológica, as ferramentas utilizadas e o produto técnico (o documentário).

O Capítulo 3 discute a escola enquanto território, sendo compreendida como um território social e simbólico, para além de seu espaço físico. Como território, ela organiza e regula relações entre sujeitos, saberes e comunidade, sendo palco de trocas culturais, conectando o espaço escolar à vida da comunidade. O fechamento dessas escolas, desestrutura essa rede de relações sociais e educacionais, explicitando nas consequências de um planejamento territorial da educação que, ao priorizar a racionalidade econômica em detrimento

das especificidades do campo, produz processos de des-re-territorializações que inviabiliza a permanência das comunidades em seus territórios.

O Capítulo 4 aborda “Pertencimentos, relações e o lugar da escola”, analisando como suas relações internas e externas moldam o território escolar. Nesse contexto, a escola não é apenas um local de ensino, mas um ponto de articulação social, cultural e simbólica, que influencia a identidade das comunidades ao seu redor. O capítulo discute como os vínculos afetivos, as práticas cotidianas e a memória coletiva se entrelaçam com a função educacional, destacando a importância da escola como mediadora de relações sociais e como elemento estruturante do território.

O Capítulo 5 analisa “Relações entre território educativo e os(as) alunos(as)”, considerando como o fechamento de escolas no campo impacta/ou essas interações. A escola é compreendida como mediadora entre a comunidade e o espaço rural, influenciando trajetórias educativas, vínculos sociais e práticas cotidianas. Ao mesmo tempo, o capítulo discute as des-re-territorializações decorrentes da perda desses espaços, mostrando como a interrupção da centralidade escolar afeta a organização social e o planejamento territorial da educação. A memória das comunidades é considerada como elemento-chave para compreender a resiliência, as adaptações e a percepção local das transformações, evidenciando a dimensão histórica e afetiva das mudanças educacionais no território.

O Capítulo 6 examina a territorialização da cacauicultura e a escola, destacando como a organização produtiva e econômica da região influencia a distribuição e o funcionamento das instituições educacionais. A análise evidencia que a dependência da monocultura do cacau moldou o território rural, afetando fluxos populacionais, acessibilidade escolar e relações comunitárias. Nesse contexto, a escola é compreendida como um elemento integrante do território produtivo, cuja presença ou fechamento reflete e reforça processos de centralidade, exclusão e des-re-territorialidades, revelando a interdependência entre dinâmica econômica e estrutura educacional.

Por fim, a conclusão, intitulada “Vão-se as flores, apodrecem os frutos, renascem as plantas” integra os conceitos de memória, território e educação, enfatizando como o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA, após a crise cacaueira, impactou o planejamento territorial da educação e gerou processos de des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais. A análise evidencia que o fechamento dessas escolas repercute na organização comunitária, nas trajetórias educativas e na preservação da memória local. A conclusão ressalta a interdependência entre dinâmicas econômicas, políticas educacionais e práticas comunitárias, mostrando que compreender essas relações é essencial para pensar estratégias de planejamento territorial. Encerra com o Posfácio e as Referências que sustentam esta colheita.

2. O SILÊNCIO DAS ESCOLAS E O AMARGO DO CACAU: UM PERCURSO FENOMENOLÓGICO PELAS MEMÓRIAS E RECONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO NO CAMPO EM COARACI

Este capítulo detalha o percurso metodológico e reflexivo que fundamenta a abordagem fenomenológica desta pesquisa. Partindo das memórias e experiências vividas por professores(as), estudantes e membros das comunidades campesinas de Coaraci/BA, cujas trajetórias se entrelaçam com a história das escolas no campo que foram extintas ou paralisadas ao longo das últimas décadas. Nesse contexto, buscou-se compreender como o fechamento dessas instituições de ensino se articula à crise da cacauicultura — fenômeno que impactou profundamente a economia, o território e as relações sociais locais — e como essas transformações repercutiram na reconfiguração das práticas educativas e identitárias da população do campo.

A partir dessa perspectiva, o capítulo expõe as etapas do percurso fenomenológico que orientou a investigação, destacando a utilização da entrevista compreensiva como técnica central para a reconstrução das memórias dos(as) participantes, bem como o rigor metodológico adotado na análise das entrevistas, assegurado pela aplicação da redução fenomenológica e da redução eidética, conforme Husserl (2006) e Giorgi (1985). Além de apresentar o Quadro 1, com os(as) participantes e suas respectivas funções, o texto explicita o processo ético de coleta, transcrição e validação das entrevistas, bem como o modo pelo qual as unidades de sentido emergiram a partir da intencionalidade das falas e experiências narradas. Assim, delineia-se um caminho que, ao articular memória, experiência e território, permite compreender o fenômeno educativo no campo em Coaraci/BA como expressão viva de resistência, identidade e reterritorialização social diante do declínio do ciclo do cacau.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, que detalha os(as) participantes da pesquisa e suas respectivas funções, proporcionando uma visão clara dos papéis desempenhados por cada um(a) no desenvolvimento desta investigação, facilitando a compreensão da organização e dinâmica do estudo.

Quadro 1: Participantes da pesquisa e suas funções.

Nome	Função / Vinculação às Escolas
Alessandra Santos Silva	Ex-professora das extintas Escolas Antônio Ferreira de Freitas e 7 de Setembro
Celice	Ex-professora da extinta Escola Santo Antônio e Francisco Benício
Geane Vieira de Matos	Ex-professora das extintas Escolas São Raimundo, Alegria e Monte Oliveira
Gildélia de Oliveira Mello	Ex-professora das extintas Escolas Doutor João Batista Homem Del-Rei e Francisco Benício
Maria Irene Jesus de Melo	Ex-estudante de Escolas no Campo de Coaraci
Maria Raimunda	Ex-professora das Extintas Escolas Antônio Ferreira de Freitas, Santo Antônio e São José
Marileuza Argolo Castro	Ex-gestora de Escolas no Campo (2009–2016)
Nilzete Santos Pereira	Mãe de ex-alunos de Escolas no Campo
Orlando Soares dos Santos	Ex-professor das Escolas Aline Reis e Jerônimo Jasmineiro
Rosemeire Cardoso dos Santos	Ex-professora das extintas Escolas Santo Antônio e Antônio Scher
Tatiane Jesus de Melo	Ex-estudante de Escolas no Campo de Coaraci
Valter Oliveira Celestino	Ex-professor das extintas Escolas João Mendes, Monte Oliveira e Alegria
Zefira Ramos Nery	Ex-professora da extinta Escola 7 de Setembro (Macacos)
Zenilda Santos da Silva	Ex-professora da extinta Escola Francisco Benício

Fonte: Dados coletados por meio de entrevistas realizadas pela autora desta dissertação (2025).

Cabe destacar que, para facilitar a distinção entre os discursos das entrevistas, os excertos ou citações diretas provenientes das transcrições das entrevistas com os(as) participantes da pesquisa são apresentados em *itálico*, diferenciando-se assim das citações diretas dos autores bibliográficos utilizados como referências ao longo do trabalho.

Esta pesquisa foi realizada com os(as) alunos(as), professores(as) e membros das comunidades que fizeram e fazem parte das memórias da Educação no Campo de Coaraci/BA, a fim de suscitar questões a serem refletidas sobre o fechamento das escolas, os seus motivos e as consequências ocasionadas.

Para a viabilização do produto técnico desta pesquisa, um documentário audiovisual, as entrevistas foram registradas com suporte de câmera digital e microfone de lapela sem fio, para que pudesse ser detectado o áudio da entrevista sem causar ruídos e dar nitidez ao áudio; e com *Ring Light Iluminador* com Tripé, para que a câmera pudesse capturar as imagens de forma nítida e dar qualidade visual ao vídeo. Tais recursos foram fundamentais para assegurar a qualidade estética e sonora necessária ao registro memorialístico.

A importância de um documentário memorialístico reside em sua capacidade de resgatar e preservar as vozes e experiências daqueles que vivenciaram a história da educação no campo em Coaraci, oferecendo uma perspectiva humana e afetiva que registros formais (documentos em papel) muitas vezes não capturam. Ao dar protagonismo aos(às) educadores(as), estudantes e membros da comunidade, o documentário legitima suas memórias como fontes históricas valiosas, combatendo a invisibilidade dessas trajetórias e garantindo que a riqueza dessas histórias e da luta pela educação seja perpetuada. Além de ser um produto de pesquisa, torna-se um artefato cultural e pedagógico que fortalece a identidade local, inspira futuras gerações e promove uma compreensão mais profunda e afetiva da história da educação no campo de Coaraci.

Em consonância com os princípios éticos da pesquisa, após a gravação e transcrição, as entrevistas foram integralmente entregues aos(às) participantes para leitura, conferência e autorização formal de uso. Esse procedimento visou assegurar que cada colaborador(a) pudesse validar o conteúdo ou solicitar alterações, garantindo que o material representasse fielmente suas falas e percepções. Somente após a manifestação expressa de concordância — etapa integrante do processo de consentimento informado — os textos foram incorporados ao *corpus* da pesquisa. Tal cuidado metodológico buscou preservar a integridade das informações, evitar eventuais inconsistências e prevenir qualquer forma de constrangimento aos(às) participantes.

Antes de dar início às entrevistas, foram entregues aos(as) participantes da pesquisa o Registro de Consentimento Livre Esclarecido (RCLE), onde está descrito como a pesquisa iria acontecer, quais etapas da pesquisa seriam necessárias para que o(a) participante convidado(a) pudesse receber as informações e manifestar a sua decisão, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida (Apêndice IX). Neste documento, também poderia se confirmar se a pesquisa poderia fazer uso de sua imagem e voz e como funcionaria todo esse processo de apresentação e elucidação que compreende o registro desses termos.

A Imagem 7 apresenta um registro visual desse momento, retratando a professora Alessandra, uma das participantes dessa pesquisa durante a leitura do RCLE, ocasião em que lhe foram esclarecidos todos os aspectos da pesquisa e garantido o tempo necessário para análise do documento antes de sua assinatura.

Imagem 7: :Registro do momento em que a ex-professora da extinta Escola 7 de Setembro, Alessandra, realiza a leitura e a assinatura dos termos.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Para essa Coleta de Dados², foi utilizada como técnica de reconstrução das memórias, a entrevista compreensiva, entendendo que “toda entrevista é de uma riqueza profunda e de uma

² A presente pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Feira de Santana, respeitando as normas da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que orienta os estudos em Ciências Humanas e Sociais. Após análise, o projeto obteve parecer favorável, garantindo que os procedimentos metodológicos adotados asseguram a proteção dos participantes, a confidencialidade das informações e o respeito à dignidade humana. Dessa forma, foi conduzida em

complexidade infinita” (Kaufmann, 2013, p. 40). A entrevista compreensiva, conforme delineada por Kaufmann (2013) constitui-se, nesta pesquisa, como um espaço de manifestação das experiências vividas dos sujeitos, permitindo que o fenômeno da educação no campo se revele a partir do modo como é percebido, sentido e recordado pelos participantes.

Na perspectiva fenomenológica, essa modalidade de entrevista não busca acumular dados empíricos, mas instaurar um encontro intencional entre pesquisadora e participantes, em que a escuta se orientou a partir da suspensão dos juízos prévios (*epoché*) e pela abertura àquilo que o discurso do outro faz aparecer. Assim, o gesto compreensivo aproxima-se de um exercício hermenêutico: ao narrar, o(a) participante mobiliza sua consciência e projeta significados que emergem no próprio ato da fala, e a pesquisadora, por sua vez, busca captar as essências dessas vivências, não como fatos isolados, mas como expressões do modo de ser-no-mundo do(a) entrevistado(a).

A entrevista compreensiva, nessa leitura, torna-se o lugar em que o fenômeno se mostra em sua complexidade, possibilitando a apreensão do sentido que os sujeitos atribuem às suas experiências educativas e às transformações de seu território (Kaufmann, 2013). Do mesmo modo, a memória, conforme compreendida por Bosi (2015), é aqui mobilizada como via de acesso à experiência vivida, uma estratégia metodológica que permite reencontrar, no relato do(a) participante, a tessitura entre o passado e o presente da consciência. Na fenomenologia, recordar é um ato intencional, um movimento da consciência que se volta para o vivido, ressignificando-o à luz do agora.

Nesse sentido, a memória não é apenas um depósito de lembranças, mas um modo de presença do fenômeno, pois cada rememoração traz à tona os significados sedimentados nas experiências de vida. Em diálogo com Bosi (2015), entende-se que as narrativas memoriais expressam a historicidade dos(as) participantes e o modo como as vivências coletivas, como o fechamento das escolas e o declínio da cacauicultura, continuam a habitar o presente das comunidades. Assim, trabalhar com a memória é, neste percurso fenomenológico, permitir que o vivido volte a aparecer, revelando as essências do fenômeno educativo no campo por meio das vozes que o experimentaram.

Para a condução desta pesquisa, optei por utilizar o método filosófico fenomenológico, reconhecendo a sua intenção e possibilidade de revelar a essência das experiências tal como são vividas. Deste modo, estruturei nessa escrita tal qual esse processo ocorreu, seguindo as etapas

sequenciais e complementares, que orientaram o método de forma sistemática. Esse encadeamento metodológico me permitiu acompanhar, de forma rigorosa, o movimento da consciência em direção ao fenômeno, assegurando a fidelidade da experiência vivida pelos(as) participantes da pesquisa.

Sendo assim, trago de forma esquemática o método a partir de Husserl (2006), que propõe estudar os fenômenos como eles se apresentam à consciência, ou seja, o foco não está no objeto em si, mas em como ele é percebido e vivido pelo sujeito, que nesse caso, são aqueles(as) que possuem memórias com as escolas que foram fechadas no campo do município de Coaraci.

Husserl (2006) propõe a técnica da epoché, ou redução fenomenológica, que consiste em “suspender” ou “colocar entre parênteses” o julgamento sobre a existência objetiva do mundo para focar apenas na experiência tal como é vivida. O objetivo é eliminar pressupostos, crenças ou preconceitos e analisar a essência da experiência.

Para operacionalizar essa abordagem, utilizei a estratégia de redução eidética proposta por Giorgi (1985), um dos métodos mais conhecidos na tradição fenomenológica. A partir das descrições escritas dos(as) participantes (trarei detalhes logo mais neste capítulo), segui o procedimento que se estrutura em quatro passos, visando à extração das chamadas “unidades de sentido”, ou seja, os temas e essências que emergem dos relatos e revelam a estrutura do fenômeno investigado. Esses passos são os seguintes:

Figura 1: Etapas para a Redução Eidética, conforme Amedeo Giorgi (1985).



a. Leitura geral do texto

Primeira leitura integral da entrevista ou descrição, buscando compreender o todo e captar o sentido global da experiência relatada.



b. Identificação das unidades de sentido

Retorna-se ao texto para realizar uma leitura mais detalhada, com o objetivo de identificar e discriminar unidades de sentido



c. Transformação das unidades de sentido

Analisa-se cada unidade de sentido e expressa-se, de modo mais direto e interpretativo, o que ela contém de essencial para a compreensão do fenômeno



d. Síntese da estrutura da experiência

Reúne-se todas as unidades de sentido transformadas em uma declaração coerente e integradora, que descreve a estrutura da experiência vivida pelo sujeito em relação ao fenômeno estudado

Fonte: Elaboração da autora com base em Moreira *apud* Giorgi, 2002.

Cada uma das etapas acima corresponde a uma estratégia de garantir a aparição do fenômeno para que o suscite. Ao que tange essa pesquisa e em consonância com o princípio da *epoché*, entendido como a suspensão do juízo, retomo as reflexões construídas no grupo de estudos “Entre-Colchetes”³, nas quais essa etapa foi amplamente debatida. Os(as) colegas que já haviam atravessado esse momento relatavam a dificuldade de executá-lo, uma vez que, como afirma Merleau-Ponty (1999), nossa percepção está sempre impregnada de significados pré-existentes, moldados por nossa história e pelo mundo vivido. De fato, somos portadores(as) de ideias, conceitos e experiências que tendem a se projetar sobre o fenômeno. Na intenção desta superação, Husserl (2006) descreve a *epoché* como o gesto de “colocar entre parênteses” todo o conjunto de pressupostos para que o fenômeno possa se mostrar em sua pureza.

Quando chegou a minha vez de realizar essa suspensão, busquei deliberadamente afastar quaisquer pensamentos prévios e concentrar-me unicamente na vivência presente. Esse processo iniciou-se com a leitura das entrevistas compreensivas, momento em que, como destaca Giorgi (2009), a atenção fenomenológica se volta ao material descritivo com abertura e rigor, permitindo que as estruturas essenciais emergjam.

Durante a leitura, ao buscar o significado subjacente às experiências narradas, inspirei-me também na perspectiva hermenêutico-fenomenológica de Van Manen (1990), que enfatiza a necessidade de manter um vínculo reflexivo com o texto, explorando suas nuances sem impor categorias externas. Nesse movimento, aproxima-se a proposta de Colaizzi (1978), que recomenda a identificação e a extração de significados relevantes, para então agrupá-los em temas que expressem a essência vivida pelos(as) participantes. Ao ler cada entrevista, foi possível identificar pontos de convergência entre os relatos, evidenciando conceitos e situações recorrentes que se repetiam de uma narrativa a outra.

Esse movimento implica uma transição do “mundo natural”, onde as coisas são tomadas como dadas e objetivas, para o “mundo como aparece”, isto é, para a descrição direta dos fenômenos tais como são percebidos e vivenciados. A redução eidética fenomenológica concentra-se em como elas aparecem à consciência, enfatizando a estrutura intencional da experiência, e não no “se” tal objeto existe no mundo externo. Após a redução, a fenomenologia busca descrever as essências (ou estruturas universais) da experiência. Diferente de um método explicativo, aqui se trata de descrever, não explicar causalmente.

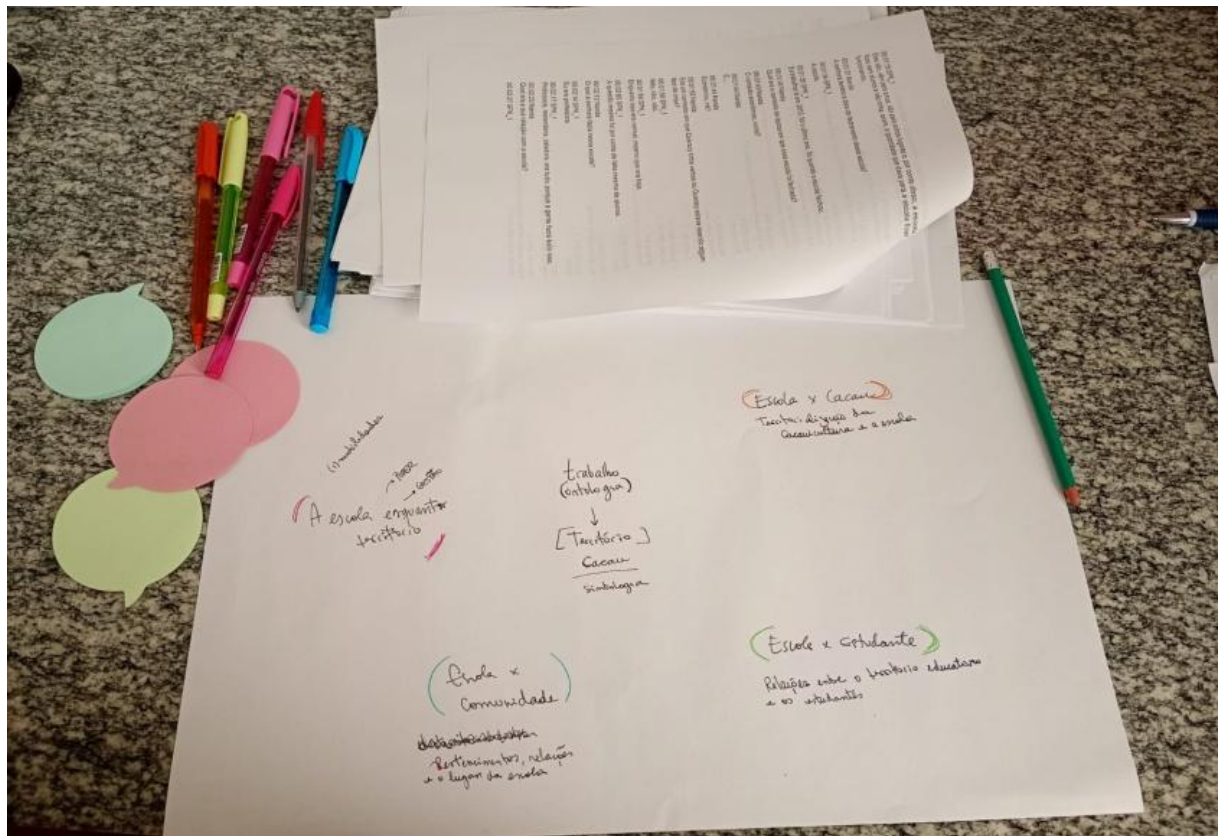
A variação imaginativa é utilizada para identificar os aspectos essenciais de um fenômeno, diferenciando-os dos elementos acidentais ou contingentes. Consiste em imaginar

³Entre-colchetes - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Subjetividades, Fenomenologia e Ação Humana

mentalmente diferentes modificações ou variações na experiência descrita, observando quais características podem ser alteradas sem que o fenômeno deixe de ser o que é. Esse processo permite ao pesquisador isolar a estrutura universal do fenômeno, ao perceber quais elementos são indispensáveis e quais são meramente circunstanciais, garantindo uma compreensão mais clara e rigorosa da essência da experiência (Husserl, 1996; Giorgi, 2009).

Seguindo, as Unidades de sentido são a operacionalização da busca husserliana pelas essências. O processo de construção encontra-se apresentado em uma de suas etapas na Imagem 8, a seguir.

Imagem 8: Delimitação das unidades de sentido.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Para a construção dessas unidades e a compreensão mais aprofundada dos sentidos atribuídos pelos(as) participantes, foi necessário recorrer a estratégias metodológicas que possibilitassem o resgate das experiências vividas e das percepções associadas a elas. Funcionam assim, como descrito no Quadro 2:

Quadro 2: Do fenômeno à dissertação – síntese descritiva.

1. Coleta de dados → relatos, entrevistas, observações.
2. Leitura e análise fenomenológica → identificação das unidades de sentido (trechos que carregam significado sobre o fenômeno).
3. Agrupamento por temas ou significados comuns → as unidades que compartilham sentido formam categorias ou eixos temáticos.
4. Estruturação da dissertação → cada categoria/tema, baseada em unidades de sentido, pode virar um capítulo ou seção.

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

As unidades de sentido funcionam como passos intermediários que auxiliam no relato para a descrição fenomenológica. A partir dessas unidades de sentido, estruturam-se os capítulos que compõem a redação final, os quais, no presente estudo, foram organizados nos seguintes eixos:

Figura 2: Unidades de sentido.

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

A Fenomenologia compreende que a intenção diz respeito justamente à relação de consciência que estabelecemos com um objeto, configurando-se como um diálogo entre a mente e o mundo, que são correlatos, na busca pela verdade (Sokolowski, 2012).

Para chegar a este ponto da construção das unidades de sentido, precisei compreender que, ao realizar a análise das entrevistas compreensivas, era fundamental adotar o conceito de

intencionalidade, que designa o princípio segundo o qual toda consciência é sempre consciência de algo (Husserl, 2006). Assim, busquei focar na forma como os(as) entrevistados(as) direcionavam sua consciência para determinados objetos ou temas durante suas falas, especialmente as escolas, os espaços comunitários e as experiências educativas que marcaram suas trajetórias. Compreendi que suas vivências são sempre “de algo”, e que, portanto, cada fala carrega em si uma direção intencional, revelando o modo como o sujeito se relaciona com o fenômeno vivido.

Essa abordagem exigiu de mim olhar não apenas para o conteúdo explícito das respostas, mas também para a relação subjetiva que cada participante estabelece com o objeto de sua fala, identificando como o sentido emerge desse vínculo intencional entre consciência e mundo. Ao articular essa leitura à perspectiva de Bosi (2015), reconheci que as memórias evocadas não se reduzem a simples lembranças do passado, mas constituem atos de consciência intencionais, nos quais o vivido se reatualiza no presente. Assim, ao narrar as escolas que foram fechadas, os(as) entrevistados(as) não apenas descreviam fatos, mas reconstituíam os significados que essas experiências ainda têm em suas vidas, permitindo-me apreender o fenômeno em sua dimensão mais profunda e humana.

Dessa forma, procurei captar o modo pelo qual o(a) entrevistado(a), através de suas memórias, vivenciou e atribui significado à sua experiência, reconhecendo que cada relato é uma manifestação da consciência intencional que estrutura o fenômeno conforme aparece à percepção. Ao enfatizar essa dinâmica, a análise fenomenológica das entrevistas permitiu desvelar as essências das experiências vividas, evitando interpretações pré-concebidas e privilegiando a descrição fiel dos modos como os fenômenos foram constituídos na consciência dos participantes (Gadamer, 1999). Durante a leitura das entrevistas, cada relato traz atos da consciência (noeses) e conteúdos vividos (noemas). Situo um exemplo no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Relação entre a entrevista na perspectiva noético-noemática.

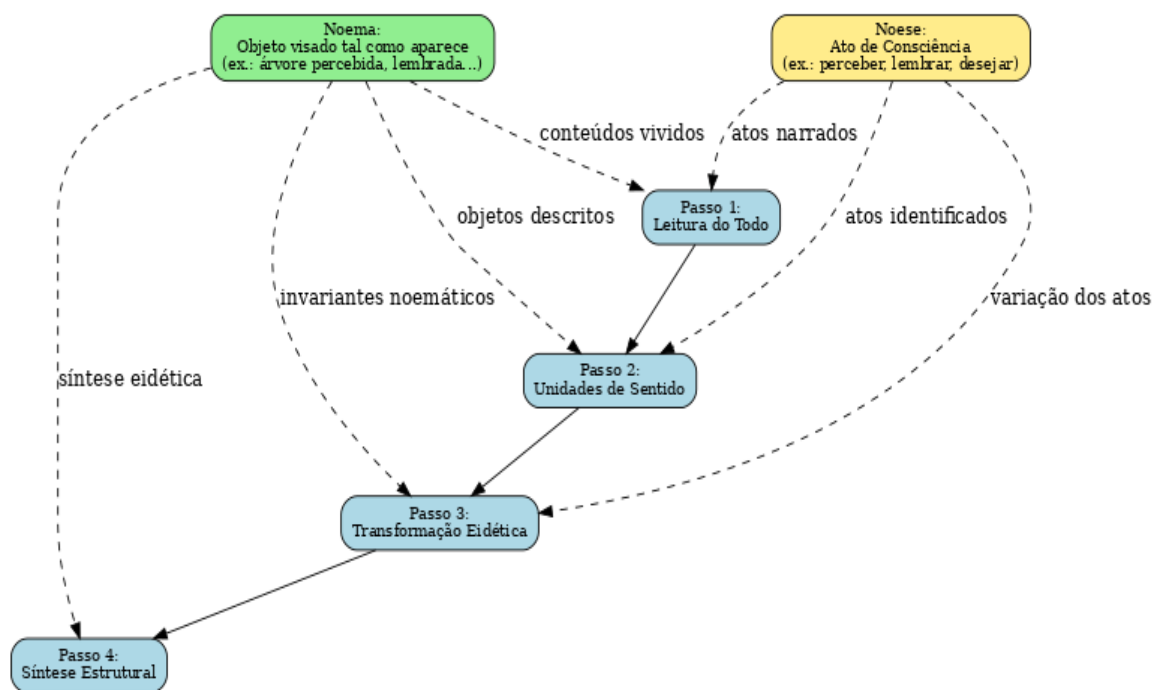
Trecho da Entrevista: <i>“Era uma sala cheia, lotada. Era uma sala pequena, com mais de 50 alunos, porque era no tempo do cacau, né?”</i>
Noese → “Sala lotada” “Era uma sala pequena”
Noema → <i>“com mais de 50 alunos, porque era no tempo do cacau, né?”</i>
A fenomenologia distingue dois aspectos da experiência:
Noese: o ato de perceber, pensar ou experienciar algo.
Noema: o conteúdo ou objeto intencional da percepção, tal como aparece à consciência.

Fonte: Elaboração da autora, 2025.

Toda experiência é intencional, ou seja, a consciência está sempre “de olho” em algo. O diagrama que apresento a seguir, busca ilustrar, de maneira esquemática, a inserção dos conceitos de noese e noema em cada etapa do método fenomenológico. A distinção entre esses dois polos da correlação intencional, permite compreender como a experiência é estruturada na relação sujeito-mundo. Assim, o esquema organiza visualmente o processo pelo qual a consciência, em sua atividade intencional (noese), constitui e confere sentido ao objeto visado (noema), evidenciando a dinâmica essencial da fenomenologia husserliana.

A Figura 3 apresenta o diagrama construído para explicitar a articulação entre noese e noema em cada etapa do método fenomenológico adotado nesta pesquisa. Essa representação esquemática tem como finalidade visualizar a correlação intencional que estrutura toda experiência vivida, evidenciando como a consciência (noese) se dirige a um objeto ou conteúdo significativo (noema), constituindo o fenômeno tal como ele se manifesta.

Figura 3: Diagrama apresentando as noeses e os noemas em cada etapa do método.



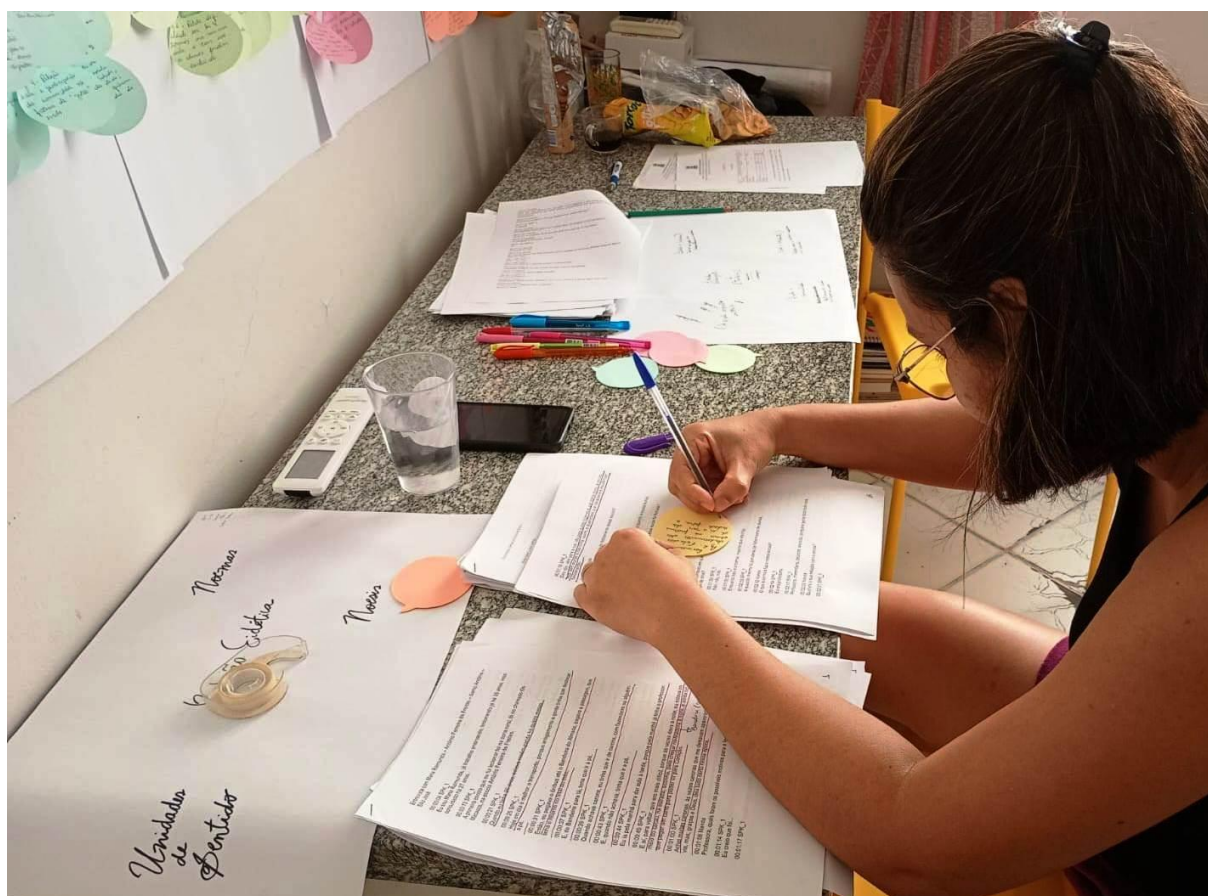
Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial via ChatGPT/DALL·E através dos comandos da autora com base em HUSSERL, 2006). (OpenAI, 2025).

Ao organizar visualmente essa dinâmica através de um diagrama, permite-se compreender de que modo, durante a leitura e análise das entrevistas compreensivas, cada ato de consciência do(a) participante, sua percepção, lembrança ou emoção, corresponde a um conteúdo vivido, revelando a estrutura essencial da experiência. Dessa forma, a imagem não apenas ilustra o percurso metodológico, mas também reafirma o princípio central da

fenomenologia husserliana: toda consciência é sempre consciência de algo, e é nessa relação intencional que o fenômeno, aqui investigado, se faz visível à reflexão (HUSSERL, 2006).

Para chegarmos até esse processo, o professor Davi pegou uma folha de papel A3 e então empregamos a técnica de segmentação do texto em Unidades de Sentido e a reflexão sobre o modo como cada unidade revela a consciência do(a) entrevistado(a), o que ajudou a diferenciar noeses e noemas (Giorgi, 2009; Van Manen, 2014). Na Imagem 9, podemos verificar a folha A3 com cada passo que seria percorrido: Redução Eidética, *Noemas*, *Noesis* e a Unidade de Sentido.

Imagem 9: Momento em que fiquei entregue as entrevistas encontrando as *noeses*.



Fonte: Acervo Pessoal da autora (2025).

Na Imagem 9, é possível observar, à minha frente, folhas de papel A3 fixadas na parede, onde estão organizadas as *noeses* que posteriormente se tornaram os capítulos da dissertação. Os *noemas* correspondem às falas dos(as) participantes da pesquisa, registradas nos *post-its* que, quando incorporadas ao texto final da dissertação, constituem os chamados enxertos, ou seja, as citações diretas dos entrevistados.

Após identificar os *noemas* e iniciar o exame das *noeses*, fui conduzida ao chamado “terceiro turno”. Nesse momento, o professor Davi e os demais colegas não estavam presentes. Realizei essa etapa no período noturno, depois de passar o dia inteiro acompanhada pelo professor e pelas colegas Clau⁴ e Juju⁵. Agora, encontrava-me nessa missão solitária, os *post-its*, as canetas e as entrevistas, em uma imersão destinada a aprofundar a identificação das *noeses*. O processo mostrou-se exaustivo, e eu não conseguia recordar a última vez em que havia escrito tanto. Minha mão direita e seus dedos doíam intensamente. Ainda assim, havia uma meta a ser cumprida dentro do prazo estabelecido.

O aspecto positivo foi que o professor Davi só retornaria no período da tarde do dia seguinte, o que me garantiu, pela manhã, a companhia de Juju e Fran⁶. Em um gesto que jamais esquecerei: Juju, ao perceber meu cansaço extremo, passou a escrever por mim enquanto eu ditava os trechos das entrevistas.

Por meio da redução eidética, passou a ser possível compreender as subjetividades trazidas pelos(as) participantes da pesquisa, à medida que a essência das questões levantadas por eles, percebendo o sentido primordial que estava sendo veiculado com o discurso. Assim, tornou-se possível chegar a um entendimento a respeito do fechamento das escolas no campo a partir da crise cacauieira em Coaraci, e de como se deu e tem se dado as des-re-territorialidades⁷ e reconfigurações socioterritoriais⁸ dessa localidade, através das Memórias entrecruzadas dos(as) participantes.

Após as essências, iniciou-se a tarefa de encontrar o fenômeno, que seria o nível mais próximo da realidade dessa construção. O fenômeno é entendido, na Fenomenologia, como

⁴ Claudine Reis De Jesus é Graduada em Pedagogia e Historiadora, Especialista em Coordenação Pedagógica e Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Catu.

⁵ Juciene Malaquias dos Santos é Mestra em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano Campus Catu; Graduada em Letras Vernáculas com habilitação em Língua Espanhola pela Faculdade Jorge Amado.

⁶ Francelina Jaime Walaque é Mestranda em Planejamento Territorial pela UEFS), no PLANTERR. Licenciada em Administração Pública pela Universidade Católica de Moçambique (UCM).

⁷ Des-re-territorialidades referem-se aos processos de deslocamento, transformação ou desconstrução dos territórios tradicionais, culturais ou sociais, rompendo com fronteiras fixas e possibilitando novas formas de organização e relações espaciais. Segundo Deleuze e Guattari, “a desterritorialização implica a retirada ou deslocamento das relações que definem um território, abrindo caminho para a reterritorialização em novos contextos” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 26).

⁸ As reconfigurações socioterritoriais referem-se aos processos dinâmicos pelos quais as relações sociais, econômicas e políticas transformam a organização e o significado dos territórios, influenciando identidades, práticas culturais e formas de apropriação do espaço. Essas transformações implicam mudanças na forma como os territórios são produzidos e vivenciados, resultando em novas configurações espaciais e sociais (Santos, 2006; Harvey, 2008).

“tudo o que aparece que se manifesta ou se revela por si mesmo” Moreira, (2002, p. 63). Então, o esforço da redução fenomenológica e da eidética é justamente deixar que o fenômeno apareça e isso é feito a partir de uma aproximação, pelas formas que são discutidas.

Costumava brincar sobre como seria essa experiência, pois sempre ouvi a expressão “o fenômeno vai aparecer”, o que me soava quase cômico. Eu questionava: como assim aparecer? Seria como mágica, em que todos ficariam reunidos em círculo e, de repente, o fenômeno surgiria? Curiosamente, foi basicamente dessa forma que ocorreu, ao final do segundo dia da redução eidética. Não sei se de modo intencional, mas o professor Davi posicionou um banquinho no centro, e todos nós nos sentamos ao redor enquanto íamos desvendando o fenômeno. Foi uma das sensações mais felizes que já experimentei: *a presença/ausência da cacauicultura se relaciona com presença/ausência das escolas no campo de Coaraci/BA.*

Ressalto, contudo, que essa experiência não necessariamente se repete em todas as pesquisas que envolvem o método fenomenológico; no meu caso específico, aconteceu dessa maneira. A imagem a seguir retrata precisamente esse momento em que o fenômeno foi revelado.

Imagem 10: Momento em que encontramos o Fenômeno – Presentes nessa imagem: Eu, a autora, Professor Davi, Clau, Fran e Juju.



Fonte: Arcevo pessoal da autora (2025).

No terceiro dia tive o prazer de conhecer a Vivi⁹ dos Gatos, hoje doutoranda, uma pessoa espetacular, que esteve comigo e com o professor Davi no último dia de redução.

O mais interessante desse processo é que essas pessoas aprenderam junto comigo e compartilharam seus saberes, permitindo uma construção coletiva que tornou o momento mais leve e menos cansativo. Foi especialmente bom não ter me sentido sozinha nesse processo; cada pessoa presente estará marcada para sempre na minha história e guardada na minha memória com muito carinho. Para uma melhor compreensão desse processo, trago um quadro explicativo sobre cada passo de como esse processo estruturou-se (Quadro 4).

Quadro 4: Estrutura do Método Fenomenológico.

Etapa	Conceito central	O que se faz	Finalidade
1. Epoché (<i>Suspensão</i>)	Suspender o “juízo natural”	Colocar entre parênteses as crenças sobre a existência independente do mundo	Libertar a análise de pressupostos e pré-conceitos
2. Redução Fenomenológica	Focar na experiência vivida	Passar do “mundo natural” para o “mundo como aparece”	Acessar o fenômeno como é dado à consciência
3. Intencionalidade	Consciência sempre “de algo”	Analisar a relação sujeito–objeto no ato de consciência	Compreender que o sentido emerge do vínculo intencional
4. Redução Eidética	Busca das essências (<i>eidos</i>)	Usar variação imaginativa para separar o essencial do acidental	Captar a estrutura universal do fenômeno

Fonte: Elaboração da autora com base em Husserl (2008).

Dessa forma, assim se concluiu o processo de redução eidética, tal como proposto pelo método fenomenológico que orientou esta pesquisa. Ao final deste percurso, dispunha de todos os elementos necessários para dar início à redação da dissertação, o que me proporcionou uma sensação de grande alívio e de dever cumprido, ainda que de modo parcial, pois, a partir de então, começaria efetivamente a fase de escrita. Aquilo que, no início, me causava receios e inseguranças, a própria fenomenologia, que me pareceu assustadora pela sua complexidade, passou a me trazer tranquilidade à medida que o processo avançava. A forma como tudo me transcorreu fez perceber que, na verdade, eu estava o tempo todo em um lugar seguro metodologicamente, ainda que só ao final tenha sido capaz de reconhecer plenamente isso e afirmar: este método era exatamente o que eu precisava. Com o material já sistematizado,

⁹ Viani da Silva Soares é Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Letras Língua Espanhola e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestra em Educação Profissional e Tecnológica, pelo IFBaiano. Mestra em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba (UEPB). Atualmente é Doutoranda do Programa de Educação e Contemporaneidade da UNEB, campus I, Salvador/BA.

restava apenas articular as ideias e transferi-las para o texto, utilizando, neste caso, o recurso do computador como suporte.

O percurso metodológico aqui apresentado possibilitou mapear, de forma sistemática e reflexiva, a experiência vivida pelos participantes da pesquisa, articulando memória, intencionalidade e contexto social. Por meio da fenomenologia, foi possível acessar a essência das experiências relacionadas ao fechamento das escolas no campo de Coaraci/BA, compreendendo não apenas o evento em si, mas as marcas simbólicas, afetivas e territoriais que ele deixou nas comunidades. A análise das entrevistas, realizada a partir da redução fenomenológica e eidética, das unidades de sentido e da relação noese-noema, permitiu captar como os sujeitos vivenciam, interpretam e dão significado às transformações de seu território educacional.

Esse percurso metodológico, ao conjugar rigor teórico e experiência vivida, estabeleceu a base necessária para avançarmos na discussão sobre a escola enquanto espaço de sociabilidade, identidade e territorialidade. A partir das essências identificadas nas entrevistas, é possível perceber que o fenômeno investigado não se limita à ausência física das escolas, mas se manifesta nas redes de relações sociais, nos saberes compartilhados e nas memórias coletivas, constituindo-se como parte integral do território das comunidades.

No capítulo seguinte, “Escola enquanto território: (des)alinhamentos diante de uma história varrida”, se inicia a análise interpretativa, discutindo a escola enquanto território social e simbólico. São abordadas as implicações do fechamento das escolas sobre a organização das relações entre sujeitos, saberes e comunidade, e como essas rupturas provocam processos de des-re-territorialidades, desestruturando redes sociais e educacionais e impactando o planejamento territorial da educação. Essa discussão permite conectar as experiências vividas, identificadas neste capítulo, às transformações socioculturais e espaciais que moldam o cotidiano e a memória educativa no campo em Coaraci/BA.

3. A ESCOLA ENQUANTO TERRITÓRIO: (DES)ALINHAMENTOS DIANTE DE UMA HISTÓRIA VARRIDA

Debruçar-me sobre a história da Educação no Campo em minha cidade natal trouxe recordações e aprendizados que até então nunca haviam passado pelos meus pensamentos. Embora minha mãe, meus tios e alguns primos tenham sido alunos(as) de escolas no campo, o conhecimento que eu tinha sobre essa realidade estava entrelaçado às dificuldades dos(as) alunas(os) permanecerem durante todo o período letivo, dificuldades essas, muitas vezes, provocadas pelas constantes mudanças de emprego dos(as) seus responsáveis.

A realidade vivenciada por meus familiares, infelizmente não era algo isolado. Durante a pesquisa de campo, a ex-diretora das Escolas no Campo de Coaraci, a senhora Marileuza, relatou que:

Porque os meninos tinham que sair. Meninos pequenos, as mães ficam mais preocupadas. Os grandes já dão trabalho e os pequenos, para saírem de uma localidade para outra, leva mais preocupação para a família. Quando a escola era alina fazenda, era mais tranquilo (Entrevista com Marileuza, 2025).

No trecho destacado acima, a ex-diretora das escolas no campo rememora momentos em que as famílias precisavam decidir entre permitir que seus filhos se deslocassem para outras localidades a fim de prosseguir os estudos ou mantê-los em casa, interrompendo a escolarização. Essa difícil escolha se devia ao fechamento das escolas existentes nas comunidades, ou, como preferem dizer, à sua “nucleação” com outras unidades mais distantes.

O processo de nucleação escolar, em Coaraci/BA, tem se configurado como uma política de reorganização da rede de ensino que, sob a justificativa de otimizar recursos e melhorar a qualidade da educação, resulta frequentemente no fechamento de pequenas escolas no campo e na transferência dos estudantes para unidades mais distantes. Embora, do ponto de vista administrativo, essas escolas não sejam formalmente extintas, mas “nucleadas”, na prática isso significa o encerramento das atividades nas comunidades, obrigando crianças e famílias a enfrentarem longos deslocamentos diários para garantir a continuidade dos estudos. Esse fenômeno, conforme destacam Silva (2022) e Santos (2019), tem ocorrido em diversos municípios baianos, especialmente nas regiões rurais, como reflexo de políticas educacionais que priorizam a racionalização de custos em detrimento da permanência e do pertencimento territorial dos alunos.

Essa política, amplamente adotada, desconsidera aspectos fundamentais da vida no campo, como as condições precárias das estradas vicinais, a distância entre as comunidades e as escolas nucleadas, além do impacto social e afetivo causado pela perda do vínculo entre a

escola e o território comunitário. Tal prática contraria o que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, em seu Art. 3º, que determina que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

De acordo com Silva e Souza (2020), o fechamento e a nucleação de escolas no campo provocam não apenas o afastamento físico dos alunos de suas comunidades, mas também uma ruptura simbólica com o espaço de socialização e identidade local. Essa situação, evidenciada por relatos da ex-gestora da educação no campo em Coaraci, confirma que o sistema educacional, ao “nuclear” as escolas, ignora a realidade das famílias rurais, impondo-lhes escolhas difíceis entre o direito à educação e a permanência de seus filhos próximos ao lar, como expressa a ex-diretora ao lembrar: “*Meninos pequenos, as mães ficam mais preocupadas.*”

Nesse contexto, observa-se que os impactos da nucleação ultrapassam a dimensão estrutural e atingem também aspectos culturais e simbólicos da vida no campo. Caldart (2003), em *A Escola do Campo em Movimento*, destaca que um dos principais obstáculos ao avanço da educação básica no meio rural é justamente de ordem cultural, pois muitas comunidades interiorizam a ideia de que, para ter acesso a uma educação de qualidade, é preciso deixar o campo e estudar na cidade. Por outro lado, permanecer no campo é, muitas vezes, associado à desnecessidade de maiores conhecimentos escolares. Essa percepção reforça o distanciamento entre o campo e a escola, e ajuda a compreender como políticas como a nucleação acabam por fortalecer representações históricas de desvalorização dos saberes e modos de vida rurais.

Os processos de nucleação e fechamento das escolas no campo de Coaraci, Bahia, tiveram impacto direto na paisagem social e no tecido comunitário, fragilizando os vínculos locais e contribuindo para o êxodo rural. Carvalho (2010, p.96) destaca que “o fechamento das escolas no campo fragiliza os vínculos comunitários e representa um retrocesso para a educação contextualizada e emancipatória”.

A pesquisadora aborda nesse trecho uma triste realidade do que acaba sendo inculcado aos povos camponeses, esse pensamento de inferioridade, de que não precisam dar continuidade aos seus estudos para trabalharem no campo, fazendo-lhes entender que o pouco já lhe basta. E desta feita, lembro-me, em especial, de minha tia mais velha, que por sinal, é uma mulher não alfabetizada, cuja trajetória de vida sempre esteve ligada ao trabalho no campo — primeiro com os pais, meus avós, e depois com seu esposo. Toda sua vida transcorreu de fazenda em fazenda, mudando-se sempre que necessário. Essas mudanças, que na Geografia chamamos de *des-re-*

territorialização, aconteciam tanto dentro do mesmo território, o Sul da Bahia, quanto de forma interestadual, como na ocasião em que ela se mudou com a família para o estado de Minas Gerais.

A categoria des-re-territorialização, conforme proposta por Deleuze e Guattari (1995), refere-se aos processos pelos quais indivíduos e grupos sociais são deslocados de seus territórios de pertencimento, sejam eles físicos, culturais ou simbólicos, e, simultaneamente, buscam reterritorializar-se em novos espaços, reconstruindo suas identidades e modos de vida. No campo da Geografia, autores como Haesbaert (2004) ampliam essa discussão ao compreender o território como um espaço múltiplo e vivido, atravessado por dimensões materiais e simbólicas, e no qual os sujeitos produzem sentidos de pertencimento e identidade. Embora Milton Santos (2000) não trabalhe diretamente com a noção de des-re-territorialização, suas reflexões sobre o território como espaço usado e construído pelas relações sociais contribuem para compreender as desigualdades e os deslocamentos impostos pela lógica econômica e globalizante.

Mas como a escola entra nesse contexto? Para isso, preciso recordar parte da trajetória de minha tia. Ela teve quatro filhos, que eram matriculados na escola mais próxima sempre que a família se mudava para uma nova fazenda. Com o passar do tempo e com os filhos crescendo, os três mais velhos passaram a trabalhar com o pai na lida do campo e, aos poucos, foram se afastando da escola. Essa parte da história eu não posso explicar em detalhes, mas compreendo que, além das responsabilidades adquiridas com o trabalho, a escola foi se tornando desinteressante para eles. Afinal, já estavam rapazes, e as séries em que estavam matriculados eram compostas, em sua maioria, por crianças muito mais novas. Por conta das constantes mudanças, eles não conseguiam concluir o ano letivo, sendo obrigados a recomeçar em outra escola, muitas vezes no mesmo nível em que haviam parado anteriormente.

No contexto campestre, a des-re-territorialização expressa a instabilidade e a precarização que marcam a vida de muitas famílias do campo, obrigadas a deslocar-se constantemente em busca de trabalho e condições mínimas de sobrevivência. Essa dinâmica, além de desarticular laços comunitários e identitários, repercute diretamente na trajetória educacional desses sujeitos. Conforme analisam Caldart (2004) e Molina (2009), a escola, quando não reconhece os saberes e as especificidades do campo, torna-se um espaço de exclusão simbólica, reforçando o sentimento de não pertencimento. Por outro lado, a Educação do Campo, enquanto projeto político e pedagógico, propõe uma reterritorialização emancipatória, isto é, a construção de um território educativo em que o sujeito campestre possa afirmar sua identidade, valorizar sua cultura e acessar o conhecimento sem romper com suas raízes.

A reprovação, evasão e a desistência podem ser analisadas sob o aspecto de que as populações mais pobres acabam sendo as mais atingidas em detrimento das más condições de acesso e de permanência (Dos Santos; Dos Santos; 2020). Diante do que dizem as autoras, reflete exatamente o que foi mencionado pela ex-professora da Escola 7 de Setembro, a professora Alessandra:

“Era um momento crítico, principalmente em relação ao cuidado com o aluno. Porque o aluno do campo tem suas especificidades. São crianças que precisam de cuidado, atenção. E eles tiveram que... Alguns tinham que ir para trabalhar. Era um contexto muito crítico. A escola também oferecia pouco recurso, muito pouco recurso. O lugar da escola, banheiro, a estrutura da escola não era a dos melhores. Então, era um momento crítico também (Entrevista com Alessandra, 2025).

Esse foi o contexto descrito pela professora Alessandra. Essa realidade impactava diretamente o processo de ensino-aprendizagem, limitando as possibilidades de uma prática educativa mais significativa e comprometendo o bem-estar tanto dos(as) educadores(as) quanto dos(as) alunos(as). O sentimento de abandono por parte do poder público e a constante luta para manter a qualidade do ensino, mesmo em meio às adversidades, revelam a resistência e o comprometimento dessas profissionais com a educação. Vejamos o que disse a professora Zenilda:

Aí, ensinava numa escolinha bem pequena, bem pequeninha mesmo, precária, não tinha banheiro, não tinha nada, só tinha mesmo aquelas cadeirinhas de antigamente (Entrevista com Zenilda, 2025).

A ex-professora Zenilda oferece um testemunho carregado de memórias e experiências vividas em meio à escassez de recursos para essas escolas, embora tenha iniciado sua carreira no magistério no tempo áureo do Cacau, mais precisamente no ano de 1982. Ela recorda as salas superlotadas, o imprevisto constante para suprir a ausência de materiais didáticos e o esforço para manter o funcionamento da escola. Apesar das adversidades, Zenilda rememora com afeto os laços criados com seus alunos e a comunidade local, que muitas vezes serviram de alento e motivação para seguir. Seu relato, ao mesmo tempo em que denuncia o abandono das instituições públicas, revela a potência das vivências docentes como formas de resistência, cuidado e construção de sentidos para a educação. Disse Zenilda:

Porque era no tempo do cacau, né? O tempo do cacau. E ali tinham muitas famílias. Era uma fazenda grande, tinha muita família. Então, aquelas famílias ali tinham o quê? Mãe que tinha 10, 15 filhos, 12 filhos. E ali todo mundo estudava na mesma salinha. Na mesma salinha. A gente não tinha participação de nada, não participava de nada, não conhecia a secretária. Era só nós e nós mesmas, né? Só os professores mesmo, que eu acho que já colocavam lá mesmo, porque era como se fosse um castigo. Irpraroça, trabalhar no campo, era como se fosse um castigo (Entrevista com a professora Zenilda, 2025).

A fala da professora Zenilda revela, de forma sensível, as condições históricas e sociais que marcaram a educação no campo em Coaraci durante o período de auge da produção cacauieira. Ao rememorar sua experiência docente, a entrevistada expõe um cenário de superlotação escolar e estrutura precária, na qual salas pequenas abrigavam alunos de diferentes idades, pertencentes a famílias numerosas que viviam e trabalhavam nas fazendas. Essa realidade evidencia a ausência do Estado e a falta de políticas públicas voltadas à valorização da educação no campo, uma vez que os professores atuavam de maneira isolada, sem apoio pedagógico ou contato com a gestão educacional, *“era só nós e nós mesmas”*.

Além disso, a percepção de que ser enviado para lecionar ou trabalhar no campo era *“como um castigo”* reflete a desvalorização simbólica e institucional do espaço rural e de seus profissionais, reforçando a lógica histórica de marginalização do campo como lugar de atraso e exclusão, em contraste com a cidade, vista como centro do saber e do progresso. A fala, portanto, não apenas narra uma experiência individual, mas denuncia uma estrutura desigual que persiste em atribuir ao campo um papel secundário no projeto educacional brasileiro.

A Imagem 11 retrata a professora Zenilda com seus alunos e a então secretária de Educação, professora Doutora Josefina Castro, durante uma visita à Extinta Escola Francisco Benício, no ano de 2002. A fotografia registra um momento significativo de aproximação entre a gestão pública e a escola no campo, cenário historicamente marcado pela distância e pela invisibilidade institucional. Contudo, o relato de Zenilda remete a um período anterior, na década de 1980, quando iniciou sua trajetória docente em condições extremamente precárias, muito antes da atuação de Josefina como secretária.

Seu testemunho revela as dificuldades estruturais e simbólicas enfrentadas pelos(as) professores(as) do campo, que muitas vezes exerciam sua função em contextos de isolamento e desvalorização. Nesse sentido, a imagem ganha valor histórico e afetivo, por representar uma mudança gradual de paradigma, da negligência à tentativa de reconhecimento, e por evidenciar a força e a persistência dos(as) educadores(as) no campo, que, mesmo diante da ausência de políticas públicas, mantiveram viva a missão de educar e resistir em seus territórios.

Imagem 11: Professora Zenilda com seus alunos reunidos na lateral da Extinta Escola Francisco Benício no ano de 2002 em uma visita da Secretária de Educação à época, a Professora Doutora Josefina Castro.



Fonte: Foto cedida pela professora Zenilda de seu acervo pessoal, mas que também está registrada no livro “Escrevendo o passado e o futuro da Educação de Coaraci”, 2002.

De acordo com Santos e Carvalho (2002), a Escola Francisco Benício passou por melhorias em sua infraestrutura no ano de 2001, incluindo a troca do piso e a construção de um banheiro, conforme registrado na obra *“Escrevendo o passado e o futuro da educação de Coaraci”*. Considerando que a escola foi fundada em 1982, constata-se que ela permaneceu dezenove anos sem dispor de banheiro, o que evidencia as condições precárias a que muitas instituições no campo estavam submetidas.

Tal situação, longe de ser um caso isolado, reflete uma realidade recorrente nas escolas rurais de Coaraci, marcada pela negligência das políticas públicas e pela ausência de investimentos básicos em infraestrutura. Esse mesmo cenário é posteriormente rememorado pela professora Celice, ao narrar experiências semelhantes vivenciadas na extinta Escola Santo Antônio:

Bem, quando eu falo em mudança de paisagem, eu acho muito interessante, porque quando eu cheguei nessa escola, não tinha banheiro na escola. E aquilo me inquietou, porque às vezes que eu tive problemas estomacais, eu dava vontade de fazer xixi, eu tinha que ir no mato mesmo, literalmente. E pra eu ir no mato, tinha que ter do um aparato. É interessante repensar essas memórias, porque me inquietou tanto que um dia eu fui à Câmara de Vereadores. E eu fui solicitar de um dos vereadores que eu tinha contato e que tinha ligação direta com o pessoal da fazenda, eu fui solicitar que botasse um projeto de lei para fazer um banheiro na escola. Como é que se tem uma escola e não se tem um banheiro? E a resposta dele foi muito interessante para mim, impactante. A resposta que ele me deu, né? Quando você tiver vontade, você faz no mato. E impactou, porque eu nunca esperei de um legislador responder uma professora que está preocupada não só consigo, mas com o próprio alunado entender o que é um banheiro, fazer suas necessidades sem um local apropriado. Mas, após espedido, veio o banheiro. Se eu não me sentisse inquietada com aquela situação, talvez o banheiro não teria... Nem antes do fechamento e nem depois (Entrevista com a professora Celice, 2025).

Tal como discutem Caldart (2004) e Molina (2009), a educação do campo nasce das lutas concretas das comunidades rurais, que buscam afirmar seu direito à escola como parte do direito à vida digna no território. Essas lutas, muitas vezes silenciosas e cotidianas, expressam o que Arroyo (2012) chama de pedagogia das resistências, em que educadores e educadoras constroem práticas educativas que desafiam a lógica da exclusão e afirmam o valor dos sujeitos camponeses. A atitude da professora Celice, ao transformar sua inquietação em ação, exemplifica esse movimento: sua prática docente vai além do ensino formal, tornando-se ato político de reterritorialização, no qual a escola se afirma como espaço de dignidade, luta e memória coletiva.

A Imagem 12 apresenta a professora Celice com seus(uas) alunos(as) na porta da Extinta Escola Santo Antônio, uma pequena instituição composta por um único cômodo, característica comum em algumas escolas no campo de Coraci/BA, nas quais turmas multisseriadas reúnem estudantes de diferentes idades e níveis de ensino. A fotografia revela não apenas um espaço físico, mas um território de resistência e pertencimento, onde o ato de ensinar se realiza em meio a inúmeras limitações estruturais.

Imagem 12: A professora Celice com seus ex-alunos na Extinta Escola Santo Antônio.



Fonte: Acervo pessoal da professora Celice, cedida para essa pesquisa, 2025

As memórias compartilhadas por essas três professoras (Zenilda, Alessandra e Celice) revelam, de forma contundente, as condições desumanas enfrentadas pela comunidade campesina no acesso à educação. Estudar, para essas populações, era um ato de resistência diante do descaso e da negligência institucional. A ausência de banheiros nas escolas é um exemplo simbólico e concreto dessa realidade. Para os legisladores e gestores públicos, não havia urgência ou sequer reconhecimento da necessidade de garantir condições mínimas de dignidade, como o direito ao saneamento.

Em muitos relatos, era naturalizado que crianças e educadores(as) recorressem ao mato para suas necessidades fisiológicas, como se fossem desprovidos de direitos básicos. Essa lógica revela o modo como o poder público tratava (e, em muitos casos, ainda trata) essas populações: como se fossem inferiores, como se pudessem ser ignoradas. Ao negar-lhes o acesso a uma infraestrutura escolar adequada, o Estado reitera a histórica exclusão e marginalização dos sujeitos do campo, tratando-os de maneira análoga, sem voz, sem vez, sem direitos.

Na Imagem 13 a seguir, trago a Escola 7 de Setembro onde a professora Alessandra atuou com docente. É possível verificar através desse registro que é mais uma escola composta de um único cômodo.

Imagem 13: Extinta Escola 7 de Setembro na Região dos Macacos.



Fonte: Acervo pessoal da autora (2025).

Retomando a história dos meus primos, até agora falei dos três filhos mais velhos, mas quero destacar também a decisão difícil que meu primo mais novo precisou tomar para continuar seus estudos. Ele teve que permanecer sozinho na cidade enquanto seus pais e irmãos estavam na “roça” trabalhando. Se quisesse concluir o ensino médio, teria que se afastar da família, e sei o quanto foi doloroso para ele esse momento, não apenas pela distância física dos seus entes queridos, mas também pelas dificuldades financeiras que enfrentou para manter-se na cidade. Ressalto que, naquela época, não havia qualquer possibilidade de estudar e permanecer no campo. Ele ainda cursava o Ensino Fundamental II quando, mais uma vez, meu tio precisou mudar-se de cidade e ficou desempregado por um período, de início trabalhando de empreitada, passava a semana, às vezes 15 dias na “roça”, e vinha nos fins de semana.

Quando finalmente conseguiu um emprego de carteira assinada, foi o momento em que meu primo precisou tomar a decisão de ficar na cidade e continuar seus estudos ou acompanhá-los e abdicar da escola, visto que não havia escolas que ofertassem esse nível, tampouco o Ensino Médio, na zona rural.

Essa é apenas uma pequena e resumida parte da história de alguns familiares, mas que infelizmente não diferem de tantos outros, e ao deparar-me com as entrevistas durante esta pesquisa, pude ouvir vários relatos tanto de ex-professores(as), ex-alunos(as) e pais / mães de ex-alunos (as) de algumas das escolas que foram fechadas em Coaraci, Bahia. Dentre essas, trago o trecho da professora Maria Raimunda, no qual ela relata o que significou para ela e para a comunidade o fechamento da escola onde trabalhou:

Péssimo, ruim. Foi ruim porque, poor mais que saiba a maioria, tinha algumas crianças, só que eram cinco, seis, não dava para formar uma sala, uma escola. Então, teria que pegar o carro, a prefeitura deu o carro para ir buscar, se quiser trazer para a rua. Tinha crianças que ia macordar às cinco horas da manhã. Às vezes,

vinhas em um café para podervir para estudar aqui. Então, até perigoso nas estradas para essas crianças virem de lá para cá (Entrevista com a professora Maria Raimunda, 2025).

Os meus primos também passaram por essa realidade: ficavam esperando o carro na porta da cancela da fazenda, mas nem todos os dias o carro aparecia. Esse momento da história de meus familiares, que até então me parecia apenas uma vivência pessoal, revela na verdade elementos centrais das desigualdades educacionais que marcam a vida de muitas famílias camponesas no Brasil. Ao revisitar essas memórias, reconheço como as trajetórias escolares dos meus primos e de tantas outras crianças e jovens do campo foram (e muitas vezes ainda são) profundamente atravessadas por políticas públicas insuficientes, ausência de infraestrutura educacional e uma lógica urbana que historicamente negou o direito à Educação no e do Campo.

Percebe-se que o deslocamento até a escola é um fator preponderante para que tenha o acesso à escola, seja pelas más condições da infraestrutura das estradas, pelo transporte que nem sempre acomoda os alunos de forma adequada ou ainda pelas questões relacionadas às chuvas e à manutenção dos carros que quebram e não são substituídos a tempo dos(as) alunos(as) não ficarem sem aula. E nesse segmento, o professor Valter, entrevistado durante essa pesquisa, diz que:

Eu me lembro de uma das memórias onde a Toyota, o carro, ele entrava. Então, assim, se ele entrasse comigo, ele me levava até a escola. Mas, se chovesse, aí eu tinha que andar na faixa de um quilômetro, um quilômetro e meio, porque era barro. Aí, assim, quando chovia, eu já sabia que eu tinha que arregaçar a calça, e às vezes vinha até descalço porqu eenchia de barro os pés. E ele ficava me esperando na pista (Entrevista com professor Valter, 2025).

Nessa exposição do professor Valter, observa-se a existência das dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) para chegar até o local de trabalho. Esse professor se deslocava da cidade até o campo, porém nos períodos de chuva, deparava-se com esse problema de acesso até a escola. Sendo assim, podemos verificar que a logística enfrentada para que essas aulas acontecessem está entrelaçado tanto com o deslocamento dos(as) alunos(as) para a cidade, quanto dos(as) professores(as) que saem da cidade para o campo.

A precariedade no transporte escolar e a logística dificultosa para o acesso às escolas, especialmente durante o período de chuvas, evidenciam uma gestão desarticulada e pouco atenta ao planejamento do calendário letivo. A ausência de ações preventivas, como a manutenção das estradas vicinais, demonstra a falta de sensibilidade com as realidades do campo. Além disso, a não adoção de um calendário escolar adaptado às dinâmicas territoriais e sazonais reforça a desconexão entre a política educacional e a vida concreta das comunidades campesinas.

Nesse sentido, a pedagogia da alternância surge como uma proposta viável e transformadora, pois consideram o tempo, o espaço e a experiência dos sujeitos do campo como dimensões centrais do processo educativo (Guhur, 2010; Caldart, 2004). Como lembra Arroyo (2012), é necessário romper com os modelos urbanos e homogêneos de educação, reconhecendo os sujeitos do campo como portadores de saberes, direitos e histórias próprias, que devem ser respeitadas e incorporadas na organização da escola.

A professora Geane, que lecionou na extinta Escola Alegria, relata as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, especialmente em relação ao acesso à escola e à permanência de professores naquela localidade. Ela destaca que a logística para chegar até a comunidade era extremamente complexa, agravando-se nos períodos de chuva, o que muitas vezes inviabilizava o funcionamento regular das aulas. Além da dificuldade de deslocamento, a manutenção de profissionais na escola era um desafio constante, já que muitos docentes desistiam diante das condições adversas.

No entanto, essa realidade não se restringia aos(as) educadores(as): quando os(as) alunos(as) precisavam sair do assentamento para continuar seus estudos na zona urbana, especialmente no ensino fundamental II, enfrentavam os mesmos obstáculos logísticos. O trajeto longo, precário e, por vezes, perigoso, revelava o quanto a permanência e o acesso à educação, mesmo nos anos seguintes, continuavam sendo marcados por exclusões e barreiras estruturais impostas pela ausência de políticas públicas voltadas à realidade do campo.

A Escola Alegria, o acesso é muito difícil. Eu lembro que antes de mim foi professor Edvaldo, que Morava em Itabuna. Aí ele vinha na segunda, voltava na sexta e dormia lá. Depois que ele pediu dispensa do município, foi embora, mandava um, ficava uma semana, não queria mais, mandava outro, mandava outro. Aí eu trabalhava na Camaçari, lá em cima, na estrada de Ibicaraí. Foi quando o Waldir me fez a proposta de vir para a Alegria. A contra proposta foi quando comecei a ter 40 horas no município. Ele me dava mais 20 horas, porque ninguém queria. E aí eu fui lá, para a Alegria, tranquilo. Só que o acesso é realmente muito difícil. Quando chovia, tinha vezes que ficava uma semana sem aula. E lá era um assentamento. Então, esse assentamento, as crianças crescendo, então, estavam descendo, vindo para o Colégio Coaraci, para o CEC (Entrevistacom a professora Geane, 2025).

Neste mesmo seguimento, a discussão acerca da valorização do(a) professor(a) do campo que passa necessariamente pela garantia de condições adequadas para o seu deslocamento, alojamento e permanência nas comunidades campesinas, evitando a rotatividade que prejudica o projeto pedagógico e a relação com os(as) alunos(as), a professora Alessandra, que trabalhou na extinta Escola 7 de Setembro, situada na Fazenda São Paulo, Região dos Macacos, Zona Rural de Coaraci – BA, trouxe uma fala de grande relevância:

O município acreditava que ter um professor que tivesse um veículo para ir, para vir, seria melhor do que a gente passar a semana lá. Então, o professor, ele foi contratado

porque ele tinha moto, ele tinha como ir e vir todos os dias. Então ele foi contratado para isso. Ele ia para a escola, dava sua aula e poderia vir para casa novamente (Entrevista com a professora Alessandra, 2025).

A professora Alessandra que morava na comunidade, discute em sua fala a importância do(a) professor(a) que vive onde atua como educador(a), destacando como isso influencia positivamente sua prática pedagógica, por meio de uma relação mais profunda com os sujeitos do campo, seus saberes e modos de vida. E essa relação se mostra na prática quando a professora Alessandra faz um resgate em suas memórias e nos conta:

Eu me lembro muito, muito das noites de lua cheia. As casas, muitas vezes, não tinham energia elétrica. E nós ficávamos naquele... Era muita gente, as fazendas eram lotadas, tanto de trabalhadores como de crianças, porque as famílias eram numerosas. Aí, se eu fechar os olhos, eu vejo todo mundo sentado, cada um contando causos e mais causos. E aí era...fantasma, era muito bom. E a gente tomava um cafezinho, ali todo mundo sentado, tudo escuro, a noite linda. Eu tenho muitas lembranças muito boas. Foi de 2001 a 2007 (Entrevista com a professora Alessandra, 2025).

A partir das memórias da professora Alessandra, que mesmo não sendo pertencente aquela comunidade, criou um vínculo a partir do convívio diário com aquelas pessoas. Além de professora, ela passou a fazer parte daquele contexto, pois aquelas pessoas passaram a ser seus vizinhos, amigos e companheiros, reforçando o que disse. Porém quando essa realidade do(a) professor(a) que mora na comunidade é substituída por um professor que, por ter um veículo para se locomover da cidade até o campo, é contratado substituindo o(a) professor(a) que vivia na comunidade, gera uma ruptura abrupta, daquela comunidade com o(a) professor(a) e com a escola.

Sendo assim, tanto a experiência da minha família, como as experiências relatadas pelos(as) professores(as) através de suas memórias confirmam o que autores como Arroyo (2004), Guhur, (2010) e Caldart (2008) denunciam em suas pesquisas: o campo foi, durante décadas, concebido apenas como lugar de produção, e não como espaço de vida, cultura, saberes e direitos. A escola, quando existia, era pensada sob uma ótica urbana, descolada da realidade do campo, muitas vezes reproduzindo currículos descontextualizados, horários incompatíveis com o ritmo da vida campesina, e desconsiderando as especificidades territoriais, culturais e produtivas das populações camponesas.

A descontinuidade escolar sofrida pelos meus primos, em especial a dificuldade de permanecer nas escolas após as mudanças de território, é reflexo direto de uma política educacional que negligenciou por muito tempo as necessidades da população do campo. A ausência de escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas áreas campesinas evidenciam

essa exclusão histórica. O isolamento geográfico, os custos de deslocamento e a falta de programas de permanência escolar tornam a continuidade dos estudos um desafio quase intransponível, especialmente para famílias com poucos recursos financeiros.

Diante desse cenário, trago um trecho da entrevista com a professora Geane abordando uma memória acerca do deslocamento dos(as) alunos(as) de Ensino Fundamental 2 do campo para a cidade:

É um choque terrível. Eulembroque a gente trabalhava na Escola Alegria. Aí os meninos do sexto ano vinham de picafe, porque a Estrada não permite outro carro, então vinham de picafe. Quando eles chegavam em um córregozinho, eles lavam os pés, e aí quando chegam, paravam ali na colina, eles paravam, pediam para o motorista parar ali para eles descerem, para ninguém perceber que eles desciam de carro. E era Paulo. Na época, ele mandava parar para descerem ali, aí eles desciam tudo. Aí, na hora de pegar o carro de volta, eles faziam o mesmo, eles vinham tudo pra Praça da Colina, daí pra Roça. Que eles não aceitavam serem vistos no carro da roça (Entrevista com a professora Geane, 2025).

Os(as) alunos(as) provenientes da zona rural demonstram um temor concreto de serem identificados como “da roça” e, com isso, expostos a apelidos, exclusão e isolamento entre os colegas, o que os leva a pedir ao motorista que os deixe descer em locais mais afastados da escola. Essa estratégia configura uma forma de autoproteção diante do estigma rural-urbano e evidencia como o deslocamento cotidiano desses estudantes não é apenas físico, mas também simbólico, repercutindo em seu pertencimento social dentro da escola.

Assim, a escolha por descer fora da rota habitual não se limita a uma peculiaridade logística, mas representa uma resposta concreta à pressão de classificação social e ao medo de “ser rotulado”, que atravessa o cotidiano desses jovens.

A imagem 14, capturada por meio do *Google Maps*, tem como objetivo ilustrar o percurso realizado pelos alunos desde sua chegada à cidade (zona urbana) até a Escola Antônio Lima de Oliveira. Durante o trajeto, os estudantes solicitam ao motorista que faça uma parada na Praça João XXIII (Praça da Colina), indicada por uma seta vermelha na imagem. Em seguida, eles seguem pela Rua Antônio Sacramento até chegar ao Colégio de Ensino Fundamental II, anteriormente denominado Colégio Municipal de Coaraci e atualmente conhecido como Colégio Municipal Antônio Lima de Oliveira.

Imagem 14: Percurso dos estudantes da: da Praça João XXIII ao Colégio Municipal Antônio Lima de Oliveira.



Fonte: Imagem obtida por meio de captura de tela do Google Maps (2025).

A noção de *sujeito desterritorializado* pode ser compreendida a partir do conceito de desterritorialização formulado por Deleuze e Guattari, que descrevem esse processo como o abandono ou ruptura de um território, produzindo linhas de fuga e recomposições que afetam modos de subjetivação (Deleuze; Guattari, 1997). Esse processo relaciona-se à dinâmica do estigma discutida por Goffman, que demonstra como certos marcadores sociais são percebidos como desvalorizados e geram vergonha, levando os sujeitos a adotar estratégias de ocultamento para evitar o olhar depreciativo dos outros (Goffman, 1988).

No contexto escolar, tais mecanismos são intensificados pela violência simbólica analisada por Bourdieu, que evidencia como normas culturais dominantes, frequentemente associadas ao meio urbano, se impõem como legítimas, produzindo nos estudantes do campo sentimentos de inadequação (Bourdieu, 1989). Como observa Arroyo, essas tensões são recorrentes entre sujeitos da educação do campo, que, ao chegarem à escola urbana, veem suas referências socioculturais desconsideradas, o que os leva a vivenciar constrangimentos identitários e a buscar formas de se proteger do julgamento alheio (Arroyo, 2012). Nesse movimento, muitos(as) estudantes rurais desenvolvem práticas como descer do transporte escolar longe da instituição para evitar serem identificados como “da roça”, revelando os efeitos concretos desses processos de desterritorialização, estigmatização e violência simbólica.

Suas identidades, construídas em espaços familiares e rurais, encontram dificuldades de expressão em um território urbano que impõe normas, estigmas e hierarquias sociais diferentes.

Nesse contexto, o território escolar urbano atua tanto como um espaço de aprendizagem quanto como um ambiente onde o pertencimento e a aceitação são negociados continuamente. A desterritorialização desses(as) estudantes evidencia como a perda do espaço de origem interrompe a construção identitária que se desenvolvia na conjugação entre lugar e espaço, revelando a complexidade do vínculo entre território, experiência cotidiana e formação do sujeito.

Especialmente ao refletir sobre os impactos sociais, subjetivos e políticos do deslocamento forçado desta desterritorialização, tem-se o caso de alunos(as) do campo que precisam estudar na cidade por não haver escolas de Ensino Fundamental 2 e nem Ensino Médio no Campo, deixando-os apenas com duas opções, migrar para a cidade ou desistir de continuar os estudos. Desterritorializar, nestes casos, é separar os sujeitos de suas histórias, suas lutas, suas subjetividades. Arroyo (2012) explicita que essa desterritorialização não é neutra, faz parte de um processo de exclusão sistemática dos sujeitos do campo, das periferias, dos povos originários.

No contexto da Educação do Campo, Saviani (2008), discute que a educação escolar brasileira está inserida em sociedades capitalistas, e que a escola como aparato ideológico do Estado desempenha papel na reprodução de relações de classe. Essa lógica curricular e pedagógica, que não reconhece as especificidades dos povos campestinos, acaba por gerar uma sensação de inadequação e vergonha nos(as) alunos(as) oriundos(as) dessas realidades do campo quando desterritorializados(as).

A professora Maria Raimunda recorda com sensibilidade a inquietação das famílias diante da necessidade de seus filhos deixarem o campo para continuar os estudos na cidade. Segundo ela, os pais demonstravam grande preocupação não apenas com o deslocamento físico, muitas vezes longo e cansativo, mas, sobretudo, com o que seus filhos poderiam enfrentar ao chegar em um ambiente urbano e desconhecido.

Eles tinham medo do que poderia acontecer, sabe? Acho que pensavam até na possibilidade de os filhos sofrerem algum tipo de bullying por serem do campo. E na zona rural, a gente queira que não queira, a gente tenta fazer uma educação boa para eles, um ensinamento bom, mas tem suas dificuldades, porque era uma professora só, com quatro salas, quatro séries diferentes, muitos alunos, então, acabavam faltando conteúdo para eles (Entrevista com a professora Maria Raimunda, 2025).

O receio das famílias desses(as) alunos(as) que estavam sendo desterritorializados(as) revela um sentimento, abordado pela professora, pois elas sabiam que seus(as) filhos(as) vinham de uma realidade distinta, com outros modos de vida, falas e costumes, o que os(as) tornavam vulneráveis a situações de preconceito e exclusão. Para a professora Maria Raimunda, essa angústia revelava o quanto a transição do campo para a cidade não era apenas geográfica,

mas também afetiva e simbólica, um processo carregado de medo, incerteza e resistência a essa mudança.

Para Romão (2006), a Educação do Campo deve romper com essa lógica excludente e promover a valorização dos sujeitos, reconhecendo o saber campesino e a cultura local como elementos centrais no processo educativo. Ele defende que o sentimento de vergonha está relacionado ao apagamento e à invisibilidade desses sujeitos na escola e na sociedade, que naturaliza o preconceito contra o rural e o camponês.

Molina (2004) complementa que essa vergonha é também um efeito do processo de “aculturação” imposto pelo contato com a cultura urbana dominante, na qual o sujeito do campo se sente pressionado a abandonar suas referências para conseguir se inserir socialmente. Isso gera um conflito interno entre o desejo de pertencimento ao novo grupo e a rejeição da própria origem. Quando a reterritorialização acontece, o necessário seria a garantia das identidades e, ainda, que ela fosse espontânea e não traumática.

Retomando a história de minha tia e seus filhos, após esses relatos memorialísticos e as discussões dos autores sobre essa temática, podemos perceber que a decisão do meu primo mais novo, de ficar sozinho na cidade para estudar, evidencia o alto custo subjetivo, emocional e econômico que muitas vezes recai sobre os jovens do campo que desejam continuar os estudos. Essa ruptura do vínculo com a terra e com a família, imposta pela necessidade de estudar longe, representa um processo violento de (des)territorialização, que vai além da mudança física: é também simbólica, cultural e afetiva.

A Educação do Campo, como movimento político-pedagógico, surge justamente em contraposição a essa lógica que extirpa das populações camponesas, o direito a pertencer e construir seus modos de vida nos seus territórios. Ela defende uma escola do campo e não apenas no campo, ou seja, uma escola construída a partir das demandas, culturas, práticas e saberes dos povos do campo. Uma escola que valorize o território, a coletividade, o trabalho e os projetos de vida das famílias camponesas. Que respeite os calendários agrícolas, que ofereça formação para a vida no campo com dignidade, e que reconheça os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo.

Revisitar essas memórias me fez entender que a luta por uma Educação do Campo não é apenas um tema de pesquisa, mas também uma luta concreta por justiça social, por reconhecimento e por permanência. É sobre garantir que as novas gerações não precisem se afastar de sua terra, de suas raízes, para acessar um direito básico: a educação.

A escola enquanto território é uma concepção que considera o espaço escolar como um local que não é apenas físico, mas também social, cultural e simbólico. Nessa perspectiva, a

escola é vista como um território de aprendizagens, relações, subjetividades e práticas pedagógicas, com uma dinâmica própria que envolve as relações entre os sujeitos (alunos, professores, funcionários, comunidade), as influências externas e as representações que esses sujeitos constroem sobre o espaço.

Essa perspectiva amplia a compreensão da escola para além de seu espaço físico, revelando-a como um território de aprendizagens, relações e práticas que se entrelaçam com o cotidiano e a cultura dos sujeitos que a frequentam. Quando deslocamos essa análise para o contexto da Educação do Campo, percebemos que a escola adquire funções ainda mais estratégicas: torna-se um espaço de integração entre as práticas pedagógicas e a vida comunitária, articulando saberes locais, tradições e demandas específicas das populações rurais. Assim, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também um território de resistência e afirmação identitária, permitindo compreender de onde emerge a luta pelos territórios de existência e como esses espaços se configuram como fundamentais para a construção de sujeitos culturalmente reconhecidos.

3.1 Educação do campo enquanto debate: de onde vem a luta pelos territórios de existência e resistência?

No contexto camponês, a escola pode assumir características ainda mais específicas, representando não apenas um espaço de aprendizado, mas um elo de integração entre as práticas pedagógicas e a vivência da comunidade. Aqui, o território escolar tem uma relação direta com o contexto agrário, as tradições locais e as necessidades da população.

No entanto, no decorrer dos últimos anos, mais precisamente após a década de 1980, tem-se notado o rápido crescimento no processo de fechamento das escolas no campo brasileiro. Comparando as regiões brasileiras, a partir dos dados registrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), observa-se que o fechamento é ainda mais acelerado na região Nordeste, território em que somente no ano de 2019 foram fechadas mais de 29 mil escolas no campo (INEP, 2019). Tal condição torna-se ainda mais agravante quando se faz uma comparação com o analfabetismo na mesma região, que chega a 13,9%, sendo esta a maior taxa entre todas as regiões brasileiras (IBGE, 2019). Esses dados demonstram que existem várias lacunas referentes às políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo; compreendo assim, que a educação, ainda que seja um direito garantido na Constituição Federal (Brasil, 1988), não vem sendo efetivada na práxis de forma satisfatória no contexto camponês (Oliveira; Silva; Silva, 2023).

A professora Alessandra aponta as adversidades enfrentadas por pais, mães e alunos(as) que permaneceram no campo após o processo de fechamento da escola local, destacando os impactos sociais e educacionais decorrentes dessa medida.

Alguns ainda permanecem lá. Eu ainda tenho contato com alguns. Geralmente, aos sábados, eu vou de manhã cedo para a feira e encontro muitos na feira cedo. E eles falam que sem a escola fica difícil, porque ainda continua tendo alunos. Poucos, mas ainda continua tendo. E você colocar o transporte lá e trazer um filho pequeno aqui para a cidade é muito complicado, é muito difícil. Se tivesse continuado, uma escola lá no mesmo lugar, mesmo que tivesse poucos alunos, mas ter mantido a escola lá (Entrevista com a professora Alessandra, 2025).

O que tem se observado é a implantação de uma política de fechamento das escolas no campo, reforçada pela lógica elitista que relega a educação do campo a planos inferiores, a partir da crença de que os(as) camponeses(as) não precisam de estudos específicos e contextualizados, nem tão pouco de aprofundamento intelectual (Leite, 1999). Tal política se refere a uma prática atrelada aos ideais que se fundamentam nos moldes neoliberais¹⁰, cujos alicerces se sustentam historicamente na negação dos direitos camponeses.

Essa lógica é historicamente refletida na precarização da infraestrutura do prédio escolar, do transporte, das estradas vicinais, dos materiais didáticos não contextualizados para a educação do campo, assim como nos professores(as) que não dialogam com as ideologias dos(as) camponeses(as) (Luther, Gerhardt, 2018). Sendo, portanto, o fechamento das escolas a culminância desse projeto de precarização, que aprofunda ainda mais as desigualdades educacionais existentes entre o campo e cidade, levando a uma série de consequências tanto na dimensão social quanto econômica.

Tatiane, ex-estudante do campo, relata que o fechamento da escola rural esteve diretamente relacionado às dificuldades de transporte enfrentadas pelos(as) professores(as). De acordo com seu depoimento, as condições precárias das estradas e a longa distância entre a zona urbana e a instituição dificultavam o acesso dos(as) docentes, ocasionando faltas recorrentes e comprometendo a continuidade das atividades pedagógicas. Segundo ela, esse contexto foi um dos principais argumentos utilizados pela administração municipal para justificar o encerramento das atividades escolares, ainda que a medida tenha trazido impactos negativos significativos para a comunidade local.

O pessoal, às vezes, informou: por meio de transporte, localidade de professores, locomoção de professores. Por isso que muitas das zonas rurais foram fechadas (Entrevista com a ex-estudante Tatiane, 2025).

¹⁰ O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, a livres mercados e ao livre comércio (Harvey, 2008).

Em resposta a essa estratégia de precarização e fechamento das escolas do campo, setores da sociedade civil têm se organizado para denunciar essas ações e, ao mesmo tempo, propor a concretização das políticas voltadas para o fortalecimento da Educação do Campo. Dentre essas articulações, uma das principais foi o movimento nacional por uma educação do campo, que surgiu a partir do Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997, o qual reuniu estudiosos(as), camponeses(as) e movimentos sociais para pensar em políticas públicas e ações em torno da garantia do direito dos sujeitos do campo a uma educação que dialogue com seus modos de vida (Oliveira; Silva; Silva, 2023).

A professora Geane aponta que o possível motivo para o fechamento da escola estaria relacionado à lógica de contenção de gastos por parte do município. Segundo ela, manter a escola funcionando exigia investimentos que, do ponto de vista da gestão, poderiam ser reduzidos ao transferir os(as) alunos(as) para outras unidades mais centralizadas. No entanto, para a comunidade local, a ausência da escola representou uma perda significativa. “*Fez muita falta*”, enfatiza Geane, explicando que ali os alunos(as) contavam com a presença próxima de um(a) professor(a) que podia orientar, acompanhar de perto e estabelecer vínculos com as famílias.

Embora o prédio escolar ainda exista fisicamente, tornou-se um espaço sem função, abandonado, o que, para ela, simboliza não apenas a descontinuidade de uma estrutura, mas o esvaziamento de um direito fundamental: o acesso à educação no próprio território. Ainda, a presença da escola em sua ruína, torna-se um recado àquelas pessoas de que seu abandono não será esquecido e de que as memórias construídas naquela escola e a partir dela, vão ser diariamente lembradas, agora como passadas e advindas da negligência.

A professora Celice, que acompanhou de perto o processo de encerramento das atividades da Escola Santo Antônio, apresenta sua perspectiva sobre os motivos que levaram ao fechamento da instituição. Em seu relato, ela também discute a alternativa encontrada pela gestão municipal para atender os(as) alunos(as) que permaneceram na comunidade: a política de nucleação, que consistiu na transferência desses(as) alunos(as) para a escola mais próxima. A seguir, Celice expõe sua análise sobre esse processo.

Fechar uma escola é sempre muito complicado para um professor, a gente vê com muita dor, muita tristeza fechar a escola, mas assim, por outro lado, em questão de gestão financeira para um ente federado, é necessário, você não tem como manter uma escola apenas com um aluno, então você precisa fechar para ter uma gestão financeira e levar aquela criança, aquela única criança, para uma escola mais próxima. E foi o que aconteceu. A escola mais próxima era a própria escola dentro do Distrito de Itamotica, que é chamada de sede e não no campo. Então, foi a solução para uma gestão financeira, para não honerar o ente federado (Entrevista com a professora Celice, 2025).

A seguir apresento a figura 4, criada com o auxílio da Inteligência Artificial, por meio da qual busco representar as Escolas que a professora Celice aborda em sua fala, como um modo de demonstrar visualmente as escolas que foram sendo fechadas nesse trecho que liga Coaraci ao distrito de Itamotinga, a BA-972.

Figura 4: Representação visual da Estrada que liga Coaraci ao distrito de Itamotinga, a BA-972, com as escolas que existiam e que ainda existem.



Fonte: Imagem gerada por inteligência artificial via ChatGPT/DALL - E (OpenAI, 2025).

Assim como a professora Celice, que narra os impactos do fechamento da Escola Santo Antônio e a adoção da política de nucleação como solução para os(as) alunos(as) remanescentes, a professora Zenilda também traz um importante testemunho sobre a desativação progressiva da Escola Francisco Benício. Em sua fala, ela descreve como o processo se deu de forma gradual, com o encerramento sucessivo de turmas, até culminar no fechamento completo da unidade escolar. Ambas as experiências revelam aspectos comuns das políticas de reorganização da educação no campo, marcadas por decisões administrativas que, muitas vezes, desconsideram as particularidades das comunidades afetadas.

*Aí, a escola vai e fecha. Fechou por quê? Porque acabou o cacau, né?
O dono faleceu também, aí não tava mais contratando ninguém. O pouco cacau que eles tinham, eles tava dando a meia, né? Aí, e ainda queria as pessoas que não tivessem família. As pessoas sozinhas e não queriam mais as pessoas que tivessem*

família. Aí foi, fecharam a escola, fecharam de manhã. Pegaram e tinham quatro alunos, mais ou menos, aí pegaram esses alunos e levaram para São Roque, era para nuclear. A de cá, Francisco Benício com a de São Roque (Entrevista com a professora Zenilda, 2025).

O fechamento dessas escolas tem provocado impactos profundos nas comunidades do campo de Coaraci, refletindo não apenas na perda de espaços educativos, mas também de centros de convivência social e cultural. Durante entrevista realizada por mim, a ex-aluna Irene expressou sua preocupação com essa realidade:

Eu fico triste, porque tem muitos alunos e poucas escolas, porque muitas escolas estão se fechando, principalmente nas zonas rurais, porque fica a dificuldade de carro, estrada ruim, e também moradores, poucos moradores nas fazendas, então a maioria tudo vinha para a cidade, aí é um dos motivos das escolas, muitas já fecharam e outras já estão tentando fechar (Entrevista com Irene, 2025).

O relato evidencia que, além do êxodo rural, questões de infraestrutura e transporte dificultam a permanência dos(as) alunos(as), contribuindo para o encerramento progressivo dessas instituições e acentuando as desigualdades entre campo e cidade.

Para além dos fechamentos de escolas do Ensino Fundamental I, destaca-se a ausência de unidades de Ensino Fundamental II nas áreas campesinas, para além de duas únicas escolas que estão situadas nos distritos de Itamotinga e São Roque, ocorrendo a concentração dos(as) demais alunos(as) do campo nas duas únicas unidades de ensino na área urbana: Colégio Municipal de Coaraci e Centro Educacional de Coaraci. A ausência de ensino médio ou técnico no campo força os(as) alunos(as) que querem dar continuidade aos estudos a deslocar-se para a cidade, onde existe uma única escola de Ensino Médio pertencente à rede Estadual, sendo este o Colégio Estadual Almakazzi Gally Galvão.

Sobre essa questão, a ex-diretora Marileuza confirma essa informação e diz:

Não, no campo não existe o Fundamental 2, é só o Fundamental 1. Só existe o Fundamental 2 nos distritos. As escolas isoladas, como a gente chama as escolas do campo, as escolas isoladas não tem Fundamental 2, é só fundamental 1. E a gente começou também a colocar a educação infantil. Porque muitos iam com os irmãos, ficavam lá. Aí a gente começou a colocar educação infantil. E se vacilarem, nos mandam até de creche para as escolas (Entrevista com a ex-gestora Marileuza, 2025).

O processo de fechamento de escolas, intensificado com a nucleação tende a reduzir a população das comunidades do campo, pois muitos pais acabam mudando para distritos ou cidades para acompanharem seus(as) filhos(as) (Ribeiro, 2013).

Em oposição ao modelo neoliberal, existem as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) que são identificadas e constituídas a partir de quatro pilares ou princípios, sendo eles: 1º Fortalecimento das associações; 2º Pedagogia da alternância; 3º Educação integral do jovem e 4º Desenvolvimento Sustentável (Menezes, 2002).

Os pilares das EFAs fazem jus aos princípios do modo de vida territorial camponês como sendo partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Sendo assim, entender o território camponês torna-se relevante para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo, sendo esta adequada à lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade do campesinato, e que colabore em sua ação de oposição política e cultural. Embora em Coaraci não existam EFAs, este modelo foi apresentado como um exemplo comparativo, evidenciando que é possível implementar estratégias similares no município.

Para Haesbaert (2002), o conceito de território é o mais difundido na Geografia e a maioria dos trabalhos focaliza sua destruição, ou seja, a desterritorialização, sem deixar claro que a concepção de território se encontra por trás deste processo. A desterritorialização que acontece num local, comumente provoca uma reterritorialização em outra. A este processo denominou-se de Territorialização-Desterritorialização-Reterritorialização (TDR), pois a criação de territórios seria representada pela territorialização, a sua destruição, mesmo que venha a ser temporária, de desterritorialização, e pela sua recriação a partir de processos de reterritorialização.

Deste modo, Costa (2007) traz, em seu estudo, que o encontro com uma nova realidade certamente provocará uma desterritorialização, que por vezes pode gerar uma ruptura cultural com as novas ressignificações e mudanças de comportamentos, e que esses fatores, certamente implicam em conflitos.

E não longínquo dessa realidade, Caldart (2008) aborda a Educação do/no campo como sendo também um território imaterial de conflitos, e que pode vir a tornar-se força material na luta política por territórios concretos, para que não ocorra uma alteração do que realmente seja uma Educação do Campo, tanto politicamente quanto pedagogicamente, de modo que o campo não representa apenas uma ideia, mas que o campo é o lugar real das lutas sociais, das classes que lutam pela terra e pelo trabalho.

Sendo assim, a criação de um projeto de Educação do Campo está relacionada com as experiências educativas alternativas que os movimentos socioterritoriais camponeses principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), desenvolvem em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária.

A batalha pela Educação do Campo se torna provável pela ocorrência dos movimentos socioterritoriais camponeses permanecerem arquitetando sua luta pela terra e por outra concepção de desenvolvimento para a sociedade distinto do projeto hegemônico do latifúndio-agronegócio (Caldart, 2005, 2012; Camacho, 2014, 2017, 2018).

Para Caldart (2004, 2012), a Educação do Campo é raciocinada a partir da experiência político-pedagógica dos movimentos socioterritoriais camponeses porque tem procedência nas disputas/conflitos territoriais no campo. Sendo assim, a peleja pela Educação do Campo tem procedência na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais encarados pelos camponeses e, por conseguinte, na procura por saídas por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. Por isso, na Educação do Campo, a discussão sobre o campo-disputas/conflitos de territorialidades, modo de vida camponês, movimentos socioterritoriais, antecede uma discussão pedagógica.

A Educação do Campo, considerada uma “política pública de desenvolvimento” para áreas rurais, concentra-se na população camponesa, que possui uma ligação profunda com o campo, dependendo dele para subsistência. Contudo, essa política também abrange aqueles que vivem da terra apenas para a produção de mercadorias, como é o caso do agronegócio (Santos e Miguel, 2012).

O termo “Educação do Campo” nasceu durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho 1998, realizada pelos movimentos sociais, educadores(as) e instituições que apóiam as questões agrárias e lutam para oferecer uma educação diferenciada ao homem e à mulher do campo. A partir desse ponto, começou a ser chamada de Educação do Campo através dos diálogos estabelecidos durante o Seminário Nacional que aconteceu em Brasília entre os dias de 26 a 29 de novembro 2002. Essa deliberação, logo em seguida, foi reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012).

Teve como objetivo impor junto ao Estado a prática dessa educação, assumindo assim, os seguintes compromissos:

A educação do campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo [...] e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça, o zelo pela natureza [...] A educação do campo deve prestar especial atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressam em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A escola é um lugar privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando saberes, e promovendo a produção de suas próprias expressões [...] a Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares... [...] (Kudlavic; Almeida, 2008, p. 24-25).

Assim, é neste contexto que ocorreu a mudança da nomenclatura de educação rural para Educação do Campo, através de reivindicações por uma educação diferenciada que adotasse como formação educacional a realidade do universo da agricultura camponesa.

As expressões "no" e "do" campo conjecturam a ideia de que a Educação do Campo deve agrupar os valores, costumes, cultura, produção e modo de vida das populações do campo, rejeitando a imposição de uma educação que pertença às cidades e que não tenha vinculação com as comunidades camponesas, ou seja, uma educação contextualizada a realidade dos povos camponeses. Nesse contexto, fica estabelecido que o direito à Educação do/no Campo pertence a todos que vivem "do" e "no" campo, não se restringindo apenas àqueles que vivem excepcionalmente "do" campo (Cavalcante, 2010).

Embora, a Constituição Federal de 1988, já tenha assegurado à educação como um direito público subjetivo, conforme o Art. 205, um dos direitos de todos(as) e um dos deveres do Estado e da família, a Lei não estabelece diferenciação entre o currículo do campo e o da cidade. No contexto da legislação educacional brasileira, a Educação no Campo é tratada na Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O artigo 28 dessa lei dispõe explicitamente sobre a temática, estabelecendo que:

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: 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)

No entanto, tais dimensões ainda não contemplavam o ideal de Educação do e no Campo almejado pelos movimentos sociais do campo, visto que não garantiram de fato, para crianças e jovens, os direitos ao acesso e à permanência em uma educação de qualidade (Bavaresco; Rauber, 2014).

A qualidade a qual se refere o autor está relacionada às principais formas de manter os(as) alunos(as) no campo, promovendo a reprodução social desses sujeitos, valorizando a sua cultura, o modo de vida dos(as) trabalhadores(as) do campo, ou seja, o próprio trabalho como princípio educativo (Soares, 2012). Deste modo, sendo despertada a consciência de que o campo e a cidade não são isolados um do outro, mas sim, que um precisa do outro, compreendendo que existe uma interdependência de ambos tendo profissionais aptos para atuarem nessas escolas com um currículo contextualizado à realidade em que esses sujeitos estão inseridos.

Por meio da construção (formação/educação) desses(as) cidadãos(ãs) em sua plenitude, esses sujeitos são capazes de conhecer e compreender a realidade na qual estão inseridos, possibilitando, a partir de suas forças, lutar por seus interesses, conquistar assim o que lhes é de direito: Uma educação inserida e voltada à realidade do campo (Barros; Lihtnov, 2016).

E em consonância com as lutas pelo direito à Educação do Campo, é alcançada a Resolução CEB nº 1 de 03/04/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes estão destinadas a todas as instituições de ensino que ofertam a modalidade de Educação do Campo no país, independentemente do nível de formação. O Art.2º desta resolução diz:

Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos alunos(as), na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

O artigo 2º, parágrafo único, dessas Diretrizes destaca que a identidade da escola do campo deve se vincular às questões próprias de sua realidade, valorizando a temporalidade e os saberes dos(as) alunos(as), bem como a memória coletiva que orienta futuros. Essa referência à memória coletiva dialoga diretamente com a perspectiva de Halbwachs (2013), que entende a memória não como uma experiência puramente individual, mas como construída socialmente em contextos compartilhados. Na escola do campo, os saberes e práticas locais, transmitidos de geração em geração, funcionam como estruturas de memória que moldam a percepção de identidade dos estudantes e da comunidade.

Além disso, Halbwachs (2013) argumenta que a memória coletiva é estruturada e preservada por grupos sociais específicos, que selecionam e reinterpretem acontecimentos de acordo com suas necessidades e projetos coletivos. No contexto educacional rural, isso significa que a escola deve ser um espaço de preservação e reelaboração desses saberes, reconhecendo a experiência histórica da comunidade como base para a construção do conhecimento. Ao valorizar a memória coletiva, a escola do campo não apenas legitima práticas culturais locais, mas também fortalece vínculos sociais e identitários entre os estudantes e suas comunidades.

Deste modo, há a articulação entre os saberes locais, a ciência, a tecnologia e os movimentos sociais na busca por soluções que promovam a qualidade de vida coletiva. Nesse sentido, a perspectiva halbwachsiana permite compreender que o fenômeno de recordação e localização das lembranças não pode ser efetivamente analisado se não forem levados em consideração os contextos sociais que atuam como base para o trabalho de reconstrução da memória. A escola do campo, ao se apoiar nessa memória, cria um espaço de aprendizagem que integra tradição e inovação, fortalecendo a capacidade dos(as) alunos(as) de se situarem historicamente e de atuarem de forma crítica e consciente em suas comunidades.

Tendo sido esse mais um grande avanço nas conquistas para a Educação do Campo, em 28 de Abril de 2008 foi emitida a Resolução nº 2, que estabelece algumas diretrizes

complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Básica no Campo. Em seu Artigo 1º pode-se observar o seguinte:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida (Brasil, 2008)

Percebe-se que esta Resolução nº 2 abarca as características e os princípios legais que compõem a Educação no Campo e explicita sobre as responsabilidades que cabem ao Poder Público na garantia dos direitos à Educação no Campo dentro das necessidades e particularidades dos povos do campo.

E dessas lutas pela Educação do Campo, Santos (2012) cita, em sua pesquisa, como forma de resistência campestre, a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo que reconhecem e legitimam as lutas levando em consideração as suas especificidades, sendo elas: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008; Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). E o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), que foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, por iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Diante do exposto até aqui, se faz necessário destacar que, para chegar até tais Decretos, Resoluções e Leis para a geração de Políticas Públicas, é preciso considerar que houve e ainda há lutas para que se cumpra na práxis a Educação do/no Campo e dentro do mesmo contexto a reforma agrária, compreendendo que na questão agrária está contido o movimento maior das lutas de classe na sociedade capitalista. Importa considerar que a Educação do Campo nasceu do processo de luta dos movimentos camponeses na construção de uma política pública educacional para as áreas da reforma agrária. É também um novo horizonte na perspectiva dos direitos que surge dentro da luta pela terra e vai ampliando para outras dimensões do desenvolvimento.

É nesta perspectiva que se vinculam os conflitos territoriais no campo, em que, historicamente, governos, empresas e negócios pautados na ordem dominante, tentam, a todo o momento, impor um conjunto de propostas, projetos, programas e comedimentos educacionais

e em vários outros campos, que desapropriam os(as) trabalhadores(as) dos contornos de representação de sua essência (Dos Santos e Garcia, 2020). Dessa forma, a luta pelo acesso a melhores condições, à educação e à terra como forma de resistência camponesa à inserção e expansão do capitalismo e das políticas neoliberais no campo é necessária e justa.

Dessa forma, a classe trabalhadora do campo historicamente tem sido uma contraposição aos ideais apregoados pelo ideário neoliberal capitalista. Assim, o campo como um lugar de vida é também um espaço de resistência no enfrentamento ao capital.

Contra essa oposição, vêm sendo destruídas as comunidades camponesas, através de processos que impossibilitam a permanência de famílias no campo, a exemplo do fechamento de escolas do campo, que está fundamentado em um projeto de sociedade para a classe dominadora (Dos Santos e Garcia, 2020). Segundo os dados do INEP, apresentados pelo MST (2015), a maioria das escolas fechadas pertence à rede municipal e as regiões que mais fecharam escolas no ano de 2014 foram à região Norte e Nordeste, sendo que apenas no Estado da Bahia foram 872 escolas fechadas. Segundo Santos (2019), com base nos dados do QEdU, entre 2015 e 2018 foram fechadas 1.550 escolas do campo.

Diante desse cenário de desestruturação das comunidades camponesas e do fechamento sistemático das escolas no campo, torna-se evidente que tais processos não impactam apenas a oferta educacional, mas incidem diretamente sobre a vida social, cultural e afetiva das populações rurais. A retirada dessas instituições do território fragiliza vínculos comunitários, interrompe tradições e compromete a transmissão de saberes construídos coletivamente, gerando um vazio que ultrapassa a dimensão material da escola. É justamente nesse ponto que se torna fundamental compreender a escola no/do campo não apenas como um equipamento educacional, mas como um espaço simbólico e político que sustenta memórias, identidades e formas de resistência.

3.2 A escola do campo enquanto espaço de produção de memórias e lutas

A escola enquanto território-de-vida vai além do prédio e do espaço físico. Ela engloba também o significado que as pessoas atribuem a esse espaço, as memórias, os afetos, as disputas e as construções culturais que são realizadas no dia a dia. A escola é vista como um território escolar em relação com o território comunitário. As relações entre a escola e a comunidade podem influenciar a dinâmica e as práticas escolares, contribuindo para o desenvolvimento de um ensino mais inclusivo e contextualizado.

Ao refletir sobre esse aspecto, articulando os princípios da Educação do Campo presentes nas Resoluções, Leis e Diretrizes com as memórias de situações singulares

compartilhadas por algumas professoras, fui levada a pensar sobre os processos de individualização vivenciados por certos sujeitos no contexto social. Um exemplo emblemático desse fenômeno ocorreu em uma das fazendas da região, onde a escola foi fechada após o fazendeiro se recusar a abrir as porteiras da propriedade. A justificativa apresentada foi a mudança de governo, que impossibilitou que sua afilhada continuasse atuando como professora da escola. Esse episódio evidencia como interesses pessoais e relações de poder ainda interferem diretamente no direito à educação, especialmente no campo. Vejamos o que disse a professora Geane sobre essa situação:

Quando eu cheguei lá naquela região, o dono da fazenda ele tinha uma resistência, ele teve uma resistência porque a afilhada dele era professora e ele não queria, não aceitava outra pessoa lá. Mas, por muito conversar com ele, era no governo de Gima ainda então, ele aceitou. Trabalhei lá 2007 a 2008. Quando mudou a gestão, eu cheguei lá em 2009, ele já não aceitava mais a escola lá. Então, já estava cheio de madeira, cheio de coisas da fazenda. Então a escola fechou naquele momento, porque ele não aceitava uma nova gestão e uma professora que não fosse a afilhada dele (Entrevista com a professora Geane, 2025).

E a fala de Marileuza:

E teve um caso engraçado, eu acho engraçado, porque eu nunca ouvi dizer que o fazendeiro não quisesse mais que a escola fosse na fazenda dele. Ele foi na secretaria e falou, a gente ainda ficou assim, praver se ele deixava, mas ele disse que não, que a fazenda dele não ia mais funcionar escola não. E não deixou, no dia que eu fui visitar, ele não me deu nem a chave pra poder entrar na escola. Depois, com muito cuidado, foi que a gente pediu pra abrir e tirou o material. Aí, a gente jogou essa escola aqui pra uma fazenda mais à frente, mas era muito distante. Perdeu aluno. Depois, esses alunos agora estão vindo pra cá, pro assentamento (Entrevista com a professora Marileuza, 2025).

As memórias aqui se cruzam entre a ex-diretora Marileuza Argolo e a professora Geane, ambas marcadas pela mesma situação. A professora Geane recorda o momento em que foi impedida de entrar na escola por decisão do fazendeiro, que se recusou a manter as porteiras abertas após a mudança de governo, uma atitude motivada pelo fato de sua afilhada não poder mais permanecer como docente na unidade. Marileuza, por sua vez, rememora o desafio de ter que mediar esse conflito, que culminou no encerramento das atividades escolares naquela localidade. Diante da inviabilidade de permanência da escola na fazenda, a solução encontrada foi a adoção da política de nucleação, com a transferência dos(as) alunos(as) para uma escola mais adiante. O episódio revela como interesses privados podem se sobrepor ao direito coletivo, impactando diretamente o acesso à educação no campo.

Caldart (2009) problematiza a escola como parte de um projeto social no campo, e denuncia a contradição entre o espaço público e o latifúndio privado. Ela afirma que a Educação do Campo "é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje no Brasil

latifúndio e agronegócio". Essa perspectiva ajuda a entender o caso do fazendeiro que impede o acesso dos(as) alunos(as): é a materialização dessa lógica de poder no campo.

Nesse mesmo contexto das escolas no Campo, Arroyo (2004) reforça que a escola no campo é um “território de conflitos”, um espaço de disputa entre saberes hegemônicos e camponeses. Sua reflexão sobre o “apossamento do latifúndio do saber” evidencia as tensões que emergem quando interesses particulares – como os do fazendeiro, interferem no projeto coletivo da escola

A decisão do proprietário, ao fechar a escola, resultou no deslocamento dos(as) alunos(as) para unidades nucleadas localizadas a grandes distâncias, configurando uma ruptura nos vínculos territoriais e culturais dos(as) alunos(as). Nesse sentido, Arroyo (2004) destaca que tais processos “desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes”, comprometendo a continuidade de um projeto educativo que considere a especificidade do campo. Assim, o episódio ilustra a disputa entre projetos antagônicos no campo: um que prioriza interesses privados e outro que busca garantir a educação como direito social e coletivo.

De acordo com as memórias dos(as) entrevistados(as), na maioria das vezes, as comunidades nem sequer eram informadas sobre o fechamento das escolas no município de Coaraci, Bahia. Esses encerramentos ocorriam de forma repentina, sem qualquer consulta prévia ou comunicação oficial, impedindo a preparação dos(as) alunos(as), familiares e educadores(as) para a reorganização necessária. Tal ausência de diálogo reflete um processo centralizador e autoritário, que desconsidera as especificidades locais e fragiliza os vínculos culturais e territoriais essenciais para a Educação do Campo. Conforme apontam Molina e Caldart (2015), a desterritorialização das comunidades rurais por meio da nucleação escolar promove um “desenraizamento” que compromete a identidade e a reprodução cultural dos sujeitos do campo.

Arroyo (2004) também destaca que a educação do campo deve considerar a dimensão territorial e cultural para garantir a permanência e o protagonismo dos(as) alunos(as) em seus territórios, pois o deslocamento forçado resulta na perda das raízes e na desvalorização dos saberes locais. Dessa forma, o fechamento abrupto e não comunicado das escolas representa uma violação dos direitos das comunidades rurais, configurando um processo que precariza a Educação do Campo e reafirma as desigualdades no espaço rural.

Quando questionada sobre o fechamento das escolas nas quais atuou, a ex-professora Gildélia informou desconhecer as circunstâncias, pois tais encerramentos ocorreram após sua saída. Entretanto, como cidadã de Coaraci, ela levanta uma importante questão: “*não houve*

nenhum anúncio prévio à comunidade, tampouco qualquer consulta sobre o fechamento dessas unidades escolares”.

O professor Valter destaca as graves consequências do fechamento das escolas para as comunidades rurais, ressaltando especialmente os desafios enfrentados pelos adultos que desejam continuar seus estudos. Segundo ele, a ausência de escolas próximas torna inviável a mobilidade noturna desses moradores, que muitas vezes não dispõem de transporte adequado ou segurança para deslocamentos à cidade, comprometendo o acesso à educação e ampliando as desigualdades educacionais no campo.

A gente sabe que a educação é a bandeira sempre a ser levantada. Sempre a ser levantada. E a gente sabe que, a partir do momento que se fecha uma escola, se fecha uma oportunidade para uma pessoa, para um cidadão. Muitas pessoas que estudavam não tiveram a oportunidade de estudar por diversas situações. Na escola do campo, às vezes, atuando à noite, muitos adultos queriam estudar, queriam ter a oportunidade de, pelo menos, aprender um pouco, se sentir cidadão. E a gente via que alguns ficavam tristes. Então, a gente vê que pelo menos pelo ser cidadão, principalmente nas pessoas adultas, porque as crianças, a gente vê que ainda tem condições do município, onde a escola fecha, o município é responsável de ir lá e buscar, mas para os adultos fica praticamente inviável estudar à noite, principalmente para as pessoas adultas (Entrevista com o professor Valter, 2025).

Arroyo (2004) destaca que a educação no campo precisa considerar as especificidades da vida rural, incluindo as dificuldades de deslocamento e os horários incompatíveis com as atividades agrícolas. Para ele, a educação de adultos no campo enfrenta o desafio da distância e da falta de infraestrutura, o que compromete a permanência e o sucesso desses(as) alunos(as) (Arroyo, 2004).

Caldart aponta que as condições socioeconômicas e a infraestrutura precária dificultam o acesso dos adultos do campo à educação formal. Ela enfatiza que a escola rural deve estar integrada à comunidade e respeitar seus ritmos, para que a educação adulta seja efetiva e significativa (Caldart, 2009). Rodrigues (2017) reforça que os processos de nucleação e fechamento de escolas aumentam o afastamento das pessoas adultas das oportunidades educacionais, pois o deslocamento para escolas distantes e a incompatibilidade de horários agravam as barreiras já existentes.

O professor Valter continua em sua fala trazendo elementos impactantes acerca das problemáticas que o fechamento de uma escola acarreta. Ele diz:

De modo geral, eu vou lhe dizer que aí vem uma questão principalmente para o município. Vai ser as perdas de alunos, as perdas de alunos, que poderia dizer o que mais? Eu vou dizer que é oportunidade mesmo. Acho que para o município nem tanto como para uma comunidade. Para o município, ele vai perder financeiramente em números, mas para a comunidade, com certeza, essas perdas são maiores (Entrevista com o professor Valter, 2025).

O professor Valter aprofunda sua reflexão ao destacar os impactos profundos que o fechamento de uma escola no campo causa, sobretudo para a própria comunidade. Em sua fala, ele evidencia que, embora o município sofra perdas financeiras com a redução no número de matrículas, os prejuízos enfrentados pelas comunidades são significativamente mais graves. Para ele, o encerramento de uma escola representa a perda de oportunidades educacionais concretas para os sujeitos do campo, especialmente para aqueles que não têm condições de se deslocar para longe, como os adultos. A escola, nesse contexto, não é apenas um espaço de ensino, mas um ponto de encontro, de referência e de pertencimento territorial. O fechamento, portanto, rompe com os laços comunitários e amplia a exclusão social, evidenciando que, enquanto o município contabiliza números, a comunidade sente o esvaziamento de direitos e de perspectivas.

Fechar uma escola no campo representa um retrocesso significativo, pois compromete o acesso à educação de qualidade para crianças e jovens que vivem em áreas rurais. Essas escolas não são apenas espaços de aprendizagem, mas também centros de convivência e fortalecimento da comunidade local. Ao encerrar suas atividades, obrigam-se os(as) alunos(as) a percorrerem longas distâncias até centros urbanos, o que muitas vezes leva à evasão escolar. Além disso, essa medida contribui para o esvaziamento do campo e o aumento das desigualdades sociais, indo na contramão de uma educação inclusiva e democrática. Nesse contexto, a fala do professor Orlando, em entrevista concedida durante esta pesquisa, reforça a importância da escola no campo e os impactos negativos de seu fechamento:

Hoje, olhando hoje, naquela época já, eu diria que foi um retrocesso, né? Agora, hoje, mais ainda. Hoje, muito mais ainda, porque hoje não existe uma cultura, hoje, que você queira desenvolver, que não exija conhecimento. Do lar, a vida hoje, sem conhecimento, é difícil. Então, dificultou muito a vida daquelas pessoas que ainda residem nessa região e em outras regiões. Dificultou muito mesmo (Entrevista com o professor Orlando, 2025).

Diversos autores da Educação do Campo destacam que o fechamento de escolas no campo é uma violação do direito à educação e uma expressão das desigualdades históricas entre o campo e a cidade. Segundo Caldart (2004), a escola do campo deve ser pensada a partir das realidades, saberes e necessidades das populações camponesas, garantindo uma educação contextualizada e emancipadora.

Arroyo (2012) também aponta que a lógica de centralização das escolas e sua substituição por unidades urbanas, nega a identidade e o modo de vida das comunidades campesinas, enfraquecendo seus laços socioculturais. Para Molina (2014), essa prática desconsidera as especificidades territoriais e contribui para a marginalização das populações do campo no acesso a políticas públicas. Assim, o fechamento de escolas rurais não apenas

compromete a aprendizagem, mas também desestrutura projetos de vida e de permanência no campo, indo contra os princípios de justiça social e equidade educacional.

Segundo relato da professora Maria Raimunda, o fechamento das escolas no campo ocorreu mesmo quando ainda havia alunos, devido às dificuldades estruturais e à migração forçada de famílias:

Algumas ainda, quando fechou, ainda tinham movimentos nas fazendas, ainda tinham alunos. Eu percebi que foi assim, a dificuldade de professores para ficar lá na escola era trabalhoso para poder ir, porque a gente tinha que ser professora, zeladora, tudo. Eu mesma, quando trabalhava na zona rural, eu tinha que capinar, eu tinha que limpar, pegar água de rio para as crianças beberem, aquela coisa toda. [...] Aconteceu muito de as escolas terem fechado, de não ter mais família na zona rural, com o cacau que foi acabando. Então, foram os fazendeiros despachando o pessoal, e aí as crianças foram, vieram para a zona urbana ou foram embora para as cidades maiores, então, ficaram crianças para poder estudar (Entrevista com a professora Maria Raimunda, 2025).

A migração forçada das famílias do campo para a cidade, mencionada no relato da professora, está diretamente ligada à crise na produção de cacau no sul da Bahia. Com a queda da lavoura cacaueira, principalmente a partir da disseminação da vassoura-de-bruxa na década de 1990, muitas fazendas reduziram drasticamente sua produção ou foram abandonadas. Isso levou ao desemprego em massa de trabalhadores camponeses, que perderam suas principais fontes de renda e foram obrigados a deixar o campo em busca de melhores condições de vida nas áreas urbanas. Como consequência, as comunidades camponesas foram esvaziadas, e as escolas do campo, antes ativas, passaram a perder seus(as) alunos(as), não por falta de importância, mas por falta de gente. Esse processo acentuou o fechamento das unidades escolares e contribuiu para a desestruturação das redes locais de educação e vida comunitária.

A professora Zefira, em seu relato, evidencia as dificuldades enfrentadas pelas escolas no campo diante da redução constante do número de alunos(as), situação diretamente ligada ao processo de esvaziamento das comunidades camponesas. Ela relembra como, mesmo tentando manter a escola em funcionamento, a queda na matrícula tornou insustentável sua permanência, levando ao encerramento das atividades escolares. Sua fala expressa não apenas os desafios administrativos, mas também a dor de ver a escola esvaziada e os vínculos comunitários desfeitos:

Diminuiu né? A quantidade de alunos e... eu ficava sem saber o que fazer, a Secretária de Educação também. Mas a gente ia assim... Chegou um ponto de ficar só... eu tinha o quê? Mais ou menos uns 12 alunos. E chegou o ponto de a gente só ficar com quatro, até sete, e aí não poderia mais, porque se permanecesse essa quantidade de alunos, era prejuízo para o município, em tudo se falando, em merenda, em transporte. E aí houve uma conversa com os pais e vieram todos pra rua (Entrevista com a Professora Zefira, 2025).

Freire (1996, p. 45) enfatiza que “a educação deve ser um ato de amor, de coragem, que possibilita ao educando compreender sua realidade e transformá-la; a perda do espaço escolar no campo é a perda de um instrumento essencial para essa transformação”. Essas reflexões evidenciam que o fechamento das escolas presentes em espaços rurais representa não apenas um prejuízo educacional, mas também um grave impacto social e cultural para o campo.

A professora Celice reforça a ideia de que o fechamento das escolas no campo acarreta perdas significativas para os fazendeiros, pois a presença de uma instituição pública no território traz vantagens financeiras e sociais para a região. Segundo ela:

[...]Acho que quem perdeu mais aí foi o próprio fazendeiro. Acredito. Quando se tem uma instituição do poder público dentro de um território, aquele território vai receber alguma vantagem financeira por ter aquela política pública ali dentro. Acho que quem perdeu muito foi o próprio fazendeiro, porque como as famílias já tinham ido embora, já não tinham um quantitativo muito grande, acredito que não foi, não fez grande diferença naquela localidade onde eu trabalhei. Em outras localidades que teve escolas que fecharam, talvez sim houve um impacto, porque agora eu não consigo me lembrar com exatidão todas as escolas que foram fechadas ou que não foram fechadas e foram nucleadas justamente para não impactar tanto naquela região daquela localidade (Entrevista com a professora Celice, 2025).

Esse depoimento evidencia que o fechamento das escolas não afeta apenas os(as) alunos(as) e suas famílias, mas também compromete a dinâmica econômica e social do campo, refletindo diretamente no interesse e nas perdas dos próprios proprietários rurais. Autores da geografia destacam que o fechamento das escolas no campo está intrinsecamente ligado aos processos de reorganização territorial e à intensificação da migração Campo-Cidade.

Segundo Milton Santos (2000), a retirada de serviços públicos essenciais, como a educação, contribui para o esvaziamento das áreas campesinas, reforçando a concentração populacional nas cidades e a perda da diversidade territorial. Além disso, José Eli da Veiga (2001) argumenta que a exclusão social e econômica no campo, refletida no fechamento das escolas, acelera o deslocamento das populações em busca de melhores oportunidades urbanas, o que altera profundamente as dinâmicas regionais. Essa transformação territorial não apenas reduz a presença humana no campo, mas também fragiliza a sustentabilidade das comunidades rurais e sua capacidade de reprodução social e econômica.

A escola no campo deve ser compreendida não apenas como um local de ensino, mas como um espaço social e uma paisagem simbólica que integra a dinâmica cotidiana das comunidades rurais. Na Geografia, o espaço é entendido como o resultado das relações entre sociedade e natureza, permeadas por usos, sentidos e práticas. A paisagem, por sua vez, é a dimensão visível e vivida desse espaço, marcada por elementos materiais e simbólicos, constituída historicamente pelas ações humanas (Cavalcanti, 2013). No campo, a escola é parte

essencial dessa paisagem, funcionando como um ponto de encontro, de convivência comunitária e de permanência da vida rural.

No município de Coaraci, o fechamento das escolas no campo foi intensificado a partir da crise cacaueteira, com a decadência econômica das lavouras, desemprego nas fazendas e migração forçada das famílias para a cidade, esvaziando a população camponesa e comprometendo a permanência das instituições escolares (Santos, 2023). Como enfatiza Santos (2023), “a retirada da escola do território camponês representa uma negação da identidade e do direito à educação contextualizada”.

Essa realidade foi agravada pela negligência institucional e condições adversas para os(as) docentes. Professores(as) relatam experiências marcadas por precariedade, isolamento e desvalorização profissional. Em muitos casos, o trabalho era exercido sem formação adequada, em escolas multisseriadas e com infraestrutura limitada. A professora Zenilda recorda:

Foi minha primeira experiência. Foi lá na Escola Padre Francisco Xavier Cardoso. Eu ensinava os três turnos. E eu ganhava menos de um salário. Bem menos, né? [...] Eu não tinha experiência nenhuma. Porque eu estudo até a sétima série, né? Não tinha experiência nenhuma, nenhuma (Entrevista com a professora Zenilda, 2025).

Além disso, alguns(mas) professores(as) mencionam a prática política de deslocar professores(as) para o campo como forma de castigo, sem respeitar a identificação do(a) docente com o território. O trecho a seguir, a ex-diretora das escolas no campo diz que:

Não era feito, assim, concurso para professora do campo. Era feito um concurso geral e iam jogando as professoras no campo. Principalmente quando mudava de gestão, que pegava aquela que não votou no prefeito e jogava pro campo. Era como se fosse um castigo [...] (Entrevista com a Ex-Diretora Marileuza, 2025).

Tal depoimento revela não apenas o uso político dos cargos e lotações, mas também a ausência de políticas específicas que considerassem a identificação e o pertencimento do docente ao território camponês, aspectos fundamentais para o desenvolvimento de uma educação do campo comprometida com sua realidade sociocultural.

Além dessas práticas de deslocamento arbitrário, outro obstáculo enfrentado pelos(as) professores(as) refere-se às dificuldades concretas de acesso às escolas rurais. A precariedade dos meios de transporte e a inexistência de uma política pública que garantisse o deslocamento docente contribuíam para agravar as condições de trabalho. A professora Maria Raimunda, ao rememorar o início de sua carreira docente, há 35 anos, relata que muitas vezes o trajeto até a escola precisava ser feito a pé ou por meio de caronas improvisadas, em situações que colocavam em risco a segurança e o bem-estar dos(as) educadores(as):

Hoje em dia é melhor o transporte, porque antigamente a gente tinha que deslocar a pé. [...] Quando achava carona, eu tinha que ir de carona, com fazendeiro ou alguém. E, quando não achava, tinha que ir a pé. [...] Às vezes dava a noite, eu estava no meio

do cacau, na estrada, sozinha, para chegar ao distrito do Badeira à noite [...]
(Entrevista com a professora Maria Raimunda, 2025).

Assim, o fortalecimento da educação no campo passa por políticas públicas que reconheçam a escola como parte fundamental do território campesino, garantindo a formação e condições adequadas para os(as) professores(as) e promovendo a permanência dos(as) alunos(as) no campo (Ferreira Lima; Carvalho; Bogo, 2021, p.24). Segundo esses autores, “a formação continuada dos professores e o investimento em infraestrutura são essenciais para resistir à lógica de abandono das escolas rurais”.

No contexto do desenvolvimento territorial, a escola no campo assume um papel estratégico não apenas como espaço educativo, mas como elemento constitutivo da paisagem rural. Trata-se de um lugar carregado de significados simbólicos, sociais e afetivos, que reforça a identidade e a permanência das populações no território. Conforme Porto-Gonçalves (2006), o território é uma construção social marcada por usos e disputas, e a escola, inserida nesse processo, materializa práticas comunitárias e saberes locais.

O fechamento das escolas rurais, portanto, representa mais do que a interrupção de um serviço público: configura uma ruptura nos vínculos territoriais, afetando diretamente a paisagem ao retirar dela as presenças infantis que a dinamizavam cotidianamente.

A paisagem, nesse cenário, transforma-se visivelmente: torna-se mais silenciosa, menos viva, marcada pela ausência de sons, cores e movimentos que a presença das crianças proporcionava. Arroyo (2012), ao discutir os sujeitos do campo, alerta que a retirada das infâncias desses espaços compromete a construção de um projeto de educação do campo verdadeiramente enraizado, negando às comunidades o direito de educar suas crianças em seus próprios territórios. Assim, o fechamento da escola no campo é também o apagamento de uma paisagem construída coletivamente, resultando em impactos profundos na estrutura social e territorial do campo.

O fechamento das escolas no campo desencadeia uma série de transformações que ultrapassam a simples perda do espaço físico destinado à educação, alterando profundamente a configuração social e cultural dos territórios rurais. Milton Santos (2002) ressalta que o território é uma construção social, permeada por relações, práticas e significados que estruturam o modo de vida das comunidades. Nesse sentido, a escola no campo exerce um papel fundamental na reprodução dessas relações e na manutenção da vida comunitária, atuando como um espaço de sociabilidade e identidade territorial (Ribeiro, 2013).

Segue a fala da professora Rosimeire, ao descrever a ausência das crianças na escola:

a única diferença é que não vai ter mais as crianças na escola. Lá aquela paisagem dos meninos todos os dias, chegando à escola com o seu caderninho, o seu livro, ficando lá... não tinha mais aquela alegria, né, de chegar e ver tanto menino lá e chegar lá e a gente ver, assim, muito pouca criança (Entrevista com a professora Rosimeire, 2025).

O relato da professora Rosimeire ilustra essa transformação da paisagem campesina, que deixa de ser um espaço de vitalidade para se tornar marcado pela ausência e pelo silêncio. Esse processo contribui para a desarticulação dos vínculos sociais e para a fragilização da identidade territorial, colocando em xeque o direito à permanência das populações campesinas em seus territórios (Santos, 2000). Assim, a escola, enquanto lugar de construção coletiva de saberes e afetos, desaparece, alterando a paisagem física e social e reafirmando as desigualdades estruturais que atravessam o campo.

Há cerca de 30 anos, os professores do campo contavam com ferramentas bastante limitadas, como o mimeógrafo, que possibilitava a reprodução artesanal de atividades e materiais didáticos adaptados à realidade local, diante da escassez de recursos específicos para o campo. Atualmente, apesar dos desafios ligados à infraestrutura e à conectividade, esses(as) educadores(as) vêm se empenhando em incorporar tecnologias digitais, computadores, tablets e acesso à internet, para ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem. Essa transição, porém, exige grande esforço e criatividade, pois os(as) professores(as) precisam conciliar o uso dessas novas ferramentas com os saberes e contextos próprios das comunidades, reforçando assim sua importante resistência e protagonismo na construção de uma educação territorializada e inclusivos (Arroyo, 2012).

Conforme destacam Silva e Gomes (2020), os(as) professores(as) do campo têm investido esforços consideráveis para incorporar tecnologias digitais em seus cotidianos pedagógicos, enfrentando desafios relacionados ao acesso à internet e à falta de formação adequada. Segue a memória do professor Orlando, que relembra o uso do mimeógrafo para reproduzir atividades:

Aquela atividade não era uma atividade para tal período, série e tal... Você abria o livro, fazia um rascunho da atividade, passava a mão ou era datilografado para uma matriz... E aí tinha uma máquina, um mimeógrafo... (Entrevista com o professor Orlando, 2025).

O professor Orlando ilustra a precariedade dos recursos do passado e o esforço manual que essa prática demandava. Já Dias *et al.* (2021) apontam que a adoção de recursos tecnológicos nas escolas no campo, apesar de recente, tem potencial para promover a contextualização do ensino e ampliar o protagonismo dos(as) alunos(as), desde que acompanhada de políticas públicas que garantam infraestrutura e formação continuada aos(as)

professores(as). Dessa forma, o esforço dos(as) educadores(as) do campo se revela uma resistência pedagógica e política essencial para a construção de uma educação no/do campo que dialogue com as transformações tecnológicas e preserve as especificidades territoriais (Ferreira; Bogo; Carvalho, 2021).

Além do desafio de lidar com recursos pedagógicos limitados e a incorporação de novas tecnologias, os(as) professores(as) das escolas no campo enfrentam a complexidade de exercer múltiplas funções que vão muito além do ensino em sala de aula. Segundo Santos e Pereira (2022), esses(as) educadores(as) frequentemente acumulam atividades administrativas, de mediação comunitária, apoio social e até mesmo a articulação de políticas públicas locais, configurando um trabalho que exige grande versatilidade e comprometimento.

Oliveira *et al.* (2023) ressaltam que essa multiplicidade de papéis é intensificada pela precariedade estrutural e pela falta de apoio institucional, o que coloca sobre os(as) docentes uma responsabilidade ampliada pela manutenção da escola enquanto espaço de resistência cultural e social. Nesse sentido, o trabalho docente no campo é marcado pela necessidade constante de adaptação e pela capacidade de dialogar com as especificidades territoriais, promovendo não apenas o ensino, mas também o fortalecimento dos vínculos comunitários e a preservação das identidades locais.

No contexto das escolas do campo, os(as) professores(as) frequentemente acumulam múltiplas responsabilidades que extrapolam o ensino formal, incluindo tarefas relacionadas à merenda escolar, à limpeza, à manutenção da infraestrutura e ao apoio direto à comunidade escolar.

O professor Valter fala sobre essa prática ainda ser algo atual e nos relata sua experiência:

Olha, todo professor do campo, ele quando assume uma sala, ele tem que ter todas as funções. Ele tem que fazer a limpeza, é ele quem distribui a merenda, é ele o responsável pelas crianças durante aquele período do recreio, é o professor que quando termina as aulas, é o professor que limpa, então ele atua em todas as áreas do contexto escolar. Ele assume o todo. Em algumas funções, em algumas escolas, eu me lembro, falopormim, que, às vezes, se faltava água na escola, eu tinha que descer, andar 200, 300 metros com um balde para pegar a água e trazer para a escola para poder lavar os pratos e os copos (Entrevista com o professor Valter, 2025).

Durante as entrevistas, alguns(mas) professores(as) relataram a existência do Programa Despertar, tendo sido criado em abril de 2005 pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural da Bahia (SENAR). Em parceria com sindicatos de produtores rurais e prefeituras, visa promover a educação socioambiental, com foco em valores de cidadania, sustentabilidade e liderança empreendedora nas escolas do campo. O programa abrange cerca de 68 municípios baianos, atuando em 990 escolas no campo, envolvendo 5.356 docentes e coordenadores(as), e

atingindo 95.000 alunos(as), alcançando diretamente mais de 300 mil pessoas nas comunidades rurais. O programa engloba todas as etapas da educação básica do campo, desde a educação infantil até o 9º ano, com enfoque em participação comunitária e formação territorial (Senar Bahia, 2025).

Baseado em Pedagogia por Projeto, a metodologia usa “aprender fazendo” para articular saberes teóricos e práticos, com diagnóstico da realidade e ações transformadoras na comunidade. Os eixos do programa incluem: gestão democrática, currículo contextualizado, infraestrutura sustentável, produção agroecológica, ações ecológicas, saúde, qualidade de vida, além de comunicação e parcerias. O projeto também abarca uma premiação de experiências pedagógicas desenvolvidas na escola entre os(as) alunos(as) e sua comunidade, tendo por objetivo integrar saberes locais à educação, fortalecendo os vínculos territoriais e o desenvolvimento local (Senar Bahia, 2025).

O professor Valter faz referência ao projeto quando o perguntei acerca da existência de uma relação ou não da escola com o contexto do cacau e ele disse:

...não havia um projeto pedagógico que pudesse envolver escola, família, para que a gente trabalhasse essa situação. Hoje, é apresentado em todas as escolas no campo aqui do Coaraci, o projeto Despertar, onde nós temos até a professor Edleusa, como diretora e responsável, onde o projeto vem a fazer com que a gente trabalhe escola, família e produção, não só produção de cacau, como produção também de hortaliças e outros itens que o campo oferece (Entrevista com o professor Valter, 2025).

O Programa Despertar envolve de forma direta professores(as), alunos(as), famílias e sindicatos rurais em atividades interdisciplinares que tem por objetivo promover a formação cidadã e socioambiental. Uma de suas principais estratégias é o incentivo ao protagonismo juvenil, através da eleição dos chamados “Agentes Despertar”, alunos que assumem a liderança de ações sociais e ambientais em suas comunidades (SENAR-BA, 2023). Ao longo dos nove anos letivos previstos no programa, os temas são desenvolvidos de forma progressiva, sendo que no 9º ano há ênfase na relação entre trabalho e consumo, com o objetivo de estimular uma visão empreendedora e crítica nos jovens do meio rural (FAEB, 2022).

No entanto, no município de Coaraci, até o momento não há escolas que ofertem o Ensino Fundamental II diretamente vinculadas à educação do campo, com exceção das unidades localizadas nos distritos de Itamotinga e São Roque. Estas, por sua vez, são escolas independentes, com gestões próprias, compostas por diretoras e coordenadoras específicas, e não fazem parte da estrutura organizacional das demais escolas rurais do município, que estão sob a coordenação de uma única diretora.

Contudo, ao me deparar com essa parceria institucional entre o SENAR-BA e as escolas situadas em áreas rurais, um questionamento inevitável se impôs: a quem, de fato, serve esse

programa? Embora à primeira vista possa ser interpretado como uma ação positiva voltada à formação de alunos(as) do campo, uma análise mais atenta exige que se investigue quem é a instituição promotora, quais são seus interesses estratégicos e qual lógica formativa sustenta a proposta. O SENAR, historicamente vinculado ao setor do agronegócio, atua com foco na qualificação de mão de obra para o setor produtivo, priorizando valores como eficiência, produtividade e empreendedorismo individual. Esses princípios, embora compatíveis com uma educação técnica rural, estão em evidente dissonância com os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo, que se orienta pela construção de uma educação libertadora, coletiva, dialógica e territorializada (Caldart, 2004; Arroyo, 2004; Freire, 1996).

O SENAR foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, com o objetivo de “organizar, administrar e executar, em todo o território nacional, a formação profissional rural e a promoção social do trabalhador e do produtor rural” (BRASIL, 1991). Desde sua origem, a instituição foi estruturada sob gestão da Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA), o que a vincula organicamente ao sistema de representação patronal do agronegócio.

Marinelli (2013) demonstra que o SENAR atua na formação profissional rural voltada à racionalização da produção e à competitividade, contribuindo para consolidar um modelo de educação técnica afinado às exigências do agronegócio. Tal enfoque, segundo a autora, distancia-se de concepções formativas que valorizam o protagonismo dos sujeitos e os saberes locais, como propõe a Educação do Campo.

Santos (2019), ao realizar uma análise gramsciana da atuação do SENAR, argumenta que a instituição atua como um dos aparelhos privados de hegemonia do agronegócio, contribuindo para a difusão de uma pedagogia empresarial e para a naturalização do modelo agroexportador. Dessa forma, o vínculo histórico do SENAR com o agronegócio se revela tanto em sua estrutura jurídico-institucional quanto nas finalidades pedagógicas e políticas de sua ação educativa.

A promoção do empreendedorismo como solução para os desafios sociais e econômicos do campo, como propõe o Programa Despertar, pode, na verdade, contribuir para a individualização das responsabilidades sociais, deslocando a atenção das causas estruturais da desigualdade no meio rural. Como lembra Miguel Arroyo (2004), a verdadeira Educação do Campo não se reduz à adaptação dos sujeitos ao mercado, mas busca sua emancipação crítica e a valorização dos saberes, práticas e resistências das populações camponesas.

Assim, ao incorporar um modelo formativo voltado à lógica empresarial, o programa corre o risco de reproduzir a subalternização das comunidades rurais, mesmo quando operando

dentro de escolas situadas no campo, mas que, pedagogicamente, ainda não são do campo (Caldart, 2004).

O Programa Despertar, desenvolvido pelo SENAR-BA em parceria com a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia (FAEB), se apresenta como uma proposta de formação cidadã voltada a alunos(as) da zona rural, com ênfase em temas como sustentabilidade, ética, saúde, trabalho e empreendedorismo. Embora, à primeira vista, represente um avanço ao promover o protagonismo juvenil e a interdisciplinaridade no currículo, uma análise crítica sob a ótica da Educação do Campo revela limites estruturais e epistemológicos importantes.

A Educação do Campo, conforme delineada por autores como Roseli Caldart (2004), Miguel Arroyo (2004) e inspirada pelos fundamentos da pedagogia freireana, não se confunde com uma educação rural adaptada às exigências do mercado. Pelo contrário, ela nasce como uma reivindicação histórica dos povos do campo por uma educação enraizada em suas práticas, culturas, tempos e territórios. Sua perspectiva é contra-hegemônica, política e territorializada, ou seja, rompe com a lógica da escola como instrumento de domesticação e a assume como espaço de emancipação coletiva.

Enquanto a proposta do Programa Despertar valoriza conteúdos ligados à cidadania e empreendedorismo, sua execução carrega traços de uma educação tecnicista rural, como apontam críticas recorrentes ao modelo adotado pelo SENAR, cuja missão institucional está voltada à formação para o agronegócio, e não para os sujeitos do campo em sua diversidade sociocultural. Como já advertia Miguel Arroyo (2004, p. 38), o risco dessas propostas é a “adaptação das populações camponesas à ordem social vigente, e não sua transformação”. O próprio termo “empreendedorismo”, tão enfatizado pelo programa, remete mais a uma lógica de responsabilização individual do que à valorização de práticas comunitárias e cooperativas, que são centrais na Educação do Campo.

Roseli Caldart (2004) reforça que uma verdadeira política de Educação do Campo deve ser construída “*com os sujeitos do campo e não para eles*”, por meio da articulação entre movimentos sociais, universidades e comunidades locais. No caso do Despertar, não se observa essa construção coletiva. O currículo é previamente definido, com pouca abertura para que os(as) alunos(as) expressem sua territorialidade ou integrem os saberes ancestrais e populares. Além disso, não há menção à pedagogia da alternância, modelo amplamente adotado em escolas do campo como as EFAs, que integram tempo-escola e tempo-comunidade, conectando o saber científico ao saber popular.

Outro ponto crítico refere-se à ausência de formação docente adequada ao contexto do campo. Como destaca Maria Ciavatta (2008), não basta formar professores(as) para lecionar em zonas rurais; é preciso formar educadores(as) do campo, sensíveis às práticas agroecológicas, aos modos de vida e aos conflitos territoriais vividos por essas populações. Nesse sentido, o Programa Despertar, ao se manter vinculado a estruturas convencionais de ensino e avaliação, e ao se apoiar majoritariamente em técnicos do SENAR e em conteúdos padronizados, reproduz uma lógica urbana e descontextualizada.

Por fim, é necessário ressaltar que, embora haja elementos positivos no Despertar, como a tentativa de envolver famílias e promover ações interdisciplinares, sua proposta pedagógica está mais próxima de uma “educação funcional” voltada à inserção no mercado, do que de uma “educação popular do campo”, orientada à emancipação e à transformação social. Como diria Paulo Freire (1996, p. 43), “educar é um ato político”, e todo projeto educativo que silencia os sujeitos sobre sua história, seus direitos e seus conflitos territoriais deixa de ser libertador.

Portanto, a partir de uma análise crítica fundamentada nos princípios da Educação do Campo e nas contribuições de autores como Freire, Arroyo e Caldart, é possível concluir que o Programa Despertar não se alinha integralmente às bases pedagógicas e políticas da Educação do Campo. Sua vinculação com o SENAR, entidade voltada à capacitação profissional no agronegócio, compromete a autonomia formativa e política do projeto, distanciando-o da perspectiva transformadora e coletiva que define a educação enquanto prática de liberdade.

Nesse sentido, ao reconhecer os limites do Programa Despertar diante das demandas formativas e políticas da Educação do Campo, torna-se necessário deslocar o olhar para os elementos que, de fato, sustentam práticas educativas comprometidas com os sujeitos camponeses e seus territórios. A reflexão sobre pertencimento, relações comunitárias e identidade torna-se, portanto, fundamental para compreender como a escola pode assumir um papel que vá além de políticas pontuais e de projetos desvinculados da realidade camponesa. É nesse horizonte que se insere a discussão do capítulo seguinte, que aborda a escola no/do campo como espaço de construção de laços, de afirmação de territorialidades e de produção de sentidos coletivos, aspectos indispensáveis para uma educação efetivamente enraizada no contexto camponês.

4 PERTENCIMENTOS, RELAÇÕES E O LUGAR DA ESCOLA

Estabelecimentos de ensino formal localizados no campo podem atuar como um lócus para a construção e manutenção de pertencimento de modo que mediação dos conteúdos trabalhados em aula reforçam as relações sociais dos(as) alunos(as) que são pertencentes aquela determinada região rural. Deste modo, o(a) professor(a) amparado(a) pelos conteúdos que, de fato, tenham relação direta com o(a) aprendente, faz com que haja um espaço em que estudantes e outros membros da comunidade escolar estabeleçam um senso de pertencimento, reconhecimento e construção de sua própria subjetividade, não sendo meros repetidores de currículos urbanos que em nada lhes apetece. Logo, o papel do(a) professor(a) passa a ter como objetivo ir além da simples e neutra transferência de conteúdo escolar, passando a atuar como um(a) agente promotor(a) da expressão cultural, política e comunitária, intimamente ligado à identidade dos sujeitos regionais (Caldart, 2012). Nesse sentido, todo o corpo escolar e a própria comunidade local sentem-se pertencentes ao território que, por sua vez, está contextualizado dentro do currículo escolar, e é neste sentido que o pertencer forma um dos elementos mais importantes para o cultivo da cidadania e dignidade dos povos da terra (Arroyo, 2012). Com base nos relatos das pessoas participantes desta pesquisa, constato que a escola desempenha um papel fundamental nessas comunidades, extrapolando sua função tradicional de transmissora de conteúdos e currículos previamente estabelecidos, para tornar-se um espaço de significados ampliados, integrando dimensões culturais, sociais e afetivas indispensáveis à vida local.

Ao percorrer o município de Coaraci e dialogar com ex-professoras(es), ex-alunos(as) e pais e mães de ex-alunos(as), foi possível identificar, em diversos relatos, memórias que extrapolam a experiência restrita da sala de aula. Mesmo no interior das quatro paredes que compunham as modestas escolas da zona rural, emergia um forte compromisso coletivo para que o processo educativo se concretizasse da melhor forma possível. Os depoimentos evidenciam o carinho e a consideração demonstrados pelas famílias em relação aos(as) professores(as), bem como o respeito dos(as) alunos(as) para com os(as) educadores(as), revelando uma dinâmica que transcendia a relação formal entre professor(a) e aluno(a) e que se caracterizava pela afetividade, pela solidariedade e pelo sentimento de pertencimento comunitário.

A ex-professora Alessandra, da extinta Escola 7 de Setembro, rememora essa relação estabelecida entre os pais e mães das crianças e a Escola 7 de Setembro e que ela se caracterizava por um vínculo afetivo, no qual as famílias se mobilizavam ativamente para garantir o bom funcionamento da instituição, colaborando de forma voluntária em diversas

tarefas cotidianas. Quando famílias precisam levar a merenda para cozinhar em casa ou assumir a limpeza da escola por falta de funcionários, o que vemos não é apenas "colaboração", mas a transferência de uma responsabilidade constitucional do Estado para o cidadão comum. O Poder Público, ao falhar na manutenção do básico como higiene e alimentação, acaba por explorar a boa vontade e o desespero de pais e professores.

Essa "escola do improviso" revela que a gestão pública, muitas vezes, se torna invisível, deixando que o afeto e o esforço voluntário preencham o vácuo deixado pela falta de investimento e planejamento. A extinção da escola, somada a esse histórico de precariedade, sugere que o Estado não apenas falhou em gerir, mas desistiu de um espaço que a própria comunidade lutava desesperadamente para manter vivo.

Conforme relatado pela ex-professora Alessandra, em determinados momentos, a ausência de profissionais responsáveis pela limpeza e pelo preparo da alimentação escolar era suprida pelo esforço coletivo de professores(as) e familiares, que chegavam mais cedo para organizar a merenda e realizar a higienização do espaço físico. Ainda segundo seu depoimento, houve períodos em que os próprios pais e mães, preocupados com a alimentação de seus(uas) filhos(as), retiravam os gêneros alimentícios da escola e os preparavam em residências próximas, sem quaisquer vínculos formais, apenas movidos pelo desejo de apoiar a comunidade escolar e zelar pelo bem-estar das crianças.

Não tinha zelador, não tinha merendeira, então, como já estávamos lá, a gente acordava cedo, ia para a escola, a gente fazia a merenda, a mãe dos alunos, a gente limpava a escola, tudo que era feito, era pelo professor e também os pais nos ajudavam muito. Teve época também que os pais, pelas crianças, eles mesmo pegavam a merenda, uma casa próxima, e começaram a fazer a merenda para os alunos, sem nenhum vínculo. Eles faziam porque gostavam das crianças, era para ajudar a gente, então faziam isso (Entrevista com a professor Alessandra, 2025).

As relações que permeiam a escola no/do campo refletem as dinâmicas sociais rurais, marcadas por laços de solidariedade, de trabalho coletivo e de resistência histórica. Assim, o ambiente escolar precisa considerar os saberes locais, as práticas culturais, as formas de organização comunitária e a luta pela permanência no território como dimensões centrais de seu projeto educativo (Dicionário do Campo, 2012). Essa perspectiva amplia o papel da escola do campo como espaço de pertencimento, de socialização e de defesa dos direitos territoriais, culturais e linguísticos das comunidades rurais.

A partir desse relato e em diálogo com os autores que discutem a Educação do Campo, observo que, embora essa comunidade não esteja formalmente organizada em movimentos sociais, cooperativas ou associações, a exemplo do MST ou das EFA, que mantêm instituições educacionais articuladas às suas comunidades, ela manifesta características similares de

vivência comunitária e de valorização da escola e dos(as) professores(as) como elementos essenciais para o desenvolvimento coletivo e para a garantia de direitos educacionais dos sujeitos do campo.

Percebo, a partir deste contexto, a capacidade de articulação dessas pessoas, que, apesar das dificuldades existentes, realizam esforços coletivos para garantir o bom funcionamento da escola. Essas ações contribuem inclusive para amenizar a carga de trabalho das professoras, possibilitando que elas possam dedicar-se única e exclusivamente ao processo de ensino. Observa-se, assim, a presença de uma coletividade marcada pela sensibilidade, afetividade e um forte vínculo de pertencimento. Tal vínculo se manifesta nas atitudes voluntárias direcionadas à manutenção e à continuidade da escola, evidenciando a importância da colaboração comunitária para a sustentabilidade da instituição educacional no campo.

O lugar da escola no/do campo, portanto, deve ser compreendido como território educativo que contribui para fortalecer a identidade camponesa, valorizar a agricultura familiar, a agroecologia e os modos de vida tradicionais, reconhecendo os(as) alunos(as) como protagonistas de seus saberes e de sua história. A escola no/do campo, nessa concepção, torna-se elemento estruturante de uma educação emancipatória e transformadora, capaz de impulsionar projetos de vida vinculados ao território, superando a lógica de negação ou de marginalização que historicamente atingiu as populações rurais (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

As escolas no Campo de Coaraci, BA, embora simples, era cuidadosamente mantido limpo e encerado pelas mães dos(as) alunos(as). De acordo com o relato da professora Rosimeire, havia forte cooperação no preparo da merenda e na manutenção do espaço físico, de modo que, ao retornar de Itabuna às segundas-feiras, a professora sempre encontrava a escola organizada, evidenciando um vínculo comunitário pautado pela afetividade, solidariedade e senso de pertencimento. Essa colaboração entre professores(as), alunos(as), famílias e demais trabalhadores(as) configurava-se como uma relação intensa e cotidiana de resistência para que essa escola continuasse funcionando mesmo diante do descaso público, para que as aulas pudessem acontecer com o mínimo de dignidade possível.

“A escola era feita embaixo de uma barçaça, mas me lembro que o cimentozinho era vermelho, tão lisinho que o pessoal lá fazia questão de limpar a escola, de zelar. As mães lá me ajudavam bastante. Eu com as mães mesmo, na minha época, elas me ajudavam bastante. Eu chegava de segunda-feira, porque eu morava em Itabuna. Na época, eu ia e vinha todos os dias. Quando eu chegava no dia de segunda, a escola estava limpinha, toda enceradinha. E, assim, elas me ajudavam bastante, as mães. Em relação, assim, à merenda, a merenda vinha direto da cidade pra lá, né?” (Entrevista com a professora Rosimeire, 2025).

O testemunho da professora, torna-se relevante para destacarmos acerca do envolvimento comunitário com a escola Escola Santo Antônio onde atuou a professora Rosimeire, mas também escancara as lacunas deixadas pelo Poder Executivo Municipal. Ela relatou que os pais, mães e familiares dos(as) alunos(as) mantinham uma participação voluntária constante, zelando pela conservação e organização do ambiente escolar, mesmo em condições estruturais bastante precárias. Segundo Rosimeire, a escola funcionava embaixo de uma barcaça, o que demonstra também o imprevisto no qual essas escolas eram mantidas.

O testemunho da professora Rosimeire reforça uma crítica severa à negligência estrutural do Poder Público, que se torna ainda mais evidente quando quando a mesma revela que para além do seu ofício de professora, a mesma também era responsável pela manutenção do prédio público ao que tange a limpeza, tendo inclusive o apoio de mães de alunos. Embora seja pertinente o envolvimento direto entre comunidade e escola, não podemos romantizar tal situação sem observarmos que negligências como essas vivenciadas no cotidiano dessas escolas não devem ser aceitáveis.

Manter uma escola funcionando embaixo de uma barcaça não é uma escolha pedagógica, é um sintoma de abandono institucional. Enquanto as mães se empenhavam em encerrar um piso improvisado e organizar o espaço para receber a professora, o Estado falhava em sua obrigação mais elementar: oferecer uma infraestrutura digna e segura para que o aprendizado dessas crianças pudesse transcorrer de forma adequada e segura.

A crítica aqui reside na romantização da precariedade, não se pode fechar os olhos sem confrontar diretamente o Poder Público que muitas vezes se ancora no "senso de pertencimento" e na "solidariedade" das comunidades periféricas ou rurais para se desobrigar de investir/manter a instituição funcionando de forma adequada, assegurando os seus usuários um padrão mínimo de qualidade. É perverso que o bom funcionamento de uma unidade de ensino dependa do trabalho não remunerado de famílias e de professores que não recebem nada a mais para exercerem funções que vão além de sua de regência de classe, assumindo papéis que não lhes cabem devido à escassez (intencional) de recursos humanos.

O zelo das mães, embora admirável, não deveria ser o que sustentava essas escolas, deveria ser o complemento de uma estrutura sólida fornecida pelo governo. Essa dinâmica revela um Estado que "terceiriza" o cuidado para quem menos tem recursos, tratando o direito à educação como se fosse um favor que a comunidade deve fazer a si mesma.

No corrente ano de 2026 em que essa dissertação é defendida, foi sancionada a LEI Nº 15.360, DE 25 DE MARÇO DE 2026, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre condições mínimas das escolas públicas de educação básica.

Art. 25-A. É dever do poder público assegurar que todas as escolas públicas de educação básica, respeitadas as especificidades de cada etapa e modalidade, contenham número adequado de educandos por turma, bem como biblioteca, laboratórios de ciências e de informática devidamente equipados, acesso à internet, quadra poliesportiva coberta, cozinha, refeitório, banheiros, instalações com adequadas condições de acessibilidade, acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo de resíduos sólidos. (BRASIL, 2026)

Embora a LEI Nº 15.360, DE 25 DE MARÇO DE 2026, seja novíssima, isso não significa que ter abandonado as escolas no campo seja uma justificativa pela não existência dessa Lei, visto que Embora essa lei nova venha para "sublinhar" e detalhar as condições mínimas de infraestrutura, o dever do Estado de manter essas escolas com qualidade já estava fundamentado em pilares muito mais antigos e robustos, tais como a LDB de 1996 (Lei 9.394) já protegia as escolas do campo, antes mesmo da alteração de 2026, o Artigo 28 da LDB já estabelecia que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas só pode ocorrer mediante um parecer prévio do órgão normativo do sistema de ensino com uma justificativa detalhada pela Secretaria de Educação sobre inclusive qual seria o impacto desse fechamento para a comunidade local.

No entanto, em nenhuma das entrevistas citadas nessa pesquisa nenhum dos entrevistados (as) souberam responder se a comunidade havia sido consultada acerca do fechamento das escolas, apenas que eram avisados de que a escola iria fechar e que seus filhos poderiam ser matriculados na escola mais próxima, em um processo chamado de nucleação.

As experiências relatadas pelas professoras e professores nessa pesquisa, evidenciam que essas escolas não se restringiam ao espaço físico nem ao currículo formal, mas se constituíam em um território de trocas, solidariedade e reconhecimento. O envolvimento voluntário das famílias e a intensa colaboração com os(as) professores(as) demonstram a potência de uma educação construída coletivamente, capaz de fortalecer vínculos comunitários e garantir o funcionamento da escola mesmo em contextos adversos. Essa realidade reforça a necessidade de compreender a escola no/do campo como parte integrante da vida social, cultural e política da comunidade, respeitando e potencializando seus saberes e práticas cotidianas.

Historicamente, as práticas educativas no campo estiveram intrinsecamente ligadas a uma cultura da cooperação e da reciprocidade, valores que expressam a forma de organização social dos povos rurais. Como enfatiza Paulo Freire (1987), a educação popular nasce do diálogo e da partilha, sendo um processo de construção coletiva do conhecimento e de emancipação dos sujeitos. Nesse contexto, a escola do campo constituía-se como um território

pulsante da comunidade, um espaço de convivência e celebração, no qual o saber escolar se entrelaçava às experiências cotidianas e à sabedoria tradicional, fortalecendo a identidade e o pertencimento coletivo.

Com o avanço da urbanização e a consolidação de modelos burocráticos de gestão escolar, a escola passou a desempenhar um papel distinto, tornando-se cada vez mais funcional e desvinculada da vida comunitária. Arroyo (2012) observa que o projeto educacional imposto ao campo tem seguido uma lógica urbana e produtivista, em que a escola é concebida como instrumento de controle e adaptação social, e não como espaço de formação integral. Assim, o que antes era território de partilha e protagonismo popular foi transformado em uma instituição regida por normas administrativas e interesses políticos, sobretudo do poder municipal, gerando o enfraquecimento das relações orgânicas entre escola e comunidade.

Esse processo resultou em um distanciamento intencional entre a escola e a comunidade rural, rompendo laços históricos de solidariedade e cooperação que caracterizavam o fazer educativo no campo. Caldart (2004) argumenta que essa desarticulação não se dá de forma neutra, mas constitui uma estratégia política de manutenção da hegemonia urbana e de desvalorização dos sujeitos do campo. A esse respeito, Judith Butler (2015), ao refletir sobre as “vidas passíveis de luto”, contribui para compreender como o fechamento das escolas do campo revela a lógica que hierarquiza quais vidas e territórios merecem cuidado, proteção e investimento público. A negação de uma educação enraizada nos contextos rurais, portanto, expressa um processo de deslegitimação simbólica, em que as vidas e os saberes do campo são considerados menos dignos de serem preservados.

Além disso, o fechamento das escolas do campo produz um fenômeno de desterritorialização docente, marcado pela perda de vínculos, pertencimento e identidade profissional. Ao romantizar a figura do “professor afetivo” e “dedicado”, apaga-se o sofrimento e o luto vivenciados por esses(as) profissionais, que frequentemente são deslocados(as) para unidades urbanas, rompendo laços com as comunidades onde atuavam. Esse deslocamento não representa apenas uma mudança física, mas também um processo de desenraizamento simbólico e emocional, em que se perde a dimensão territorial e afetiva da docência. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o fechamento das escolas no campo não atinge apenas os estudantes e suas famílias, mas destrutura todo um tecido social e pedagógico, minando a potência da escola como espaço de vida e resistência.

Diante dessa realidade, a formulação e execução de políticas públicas voltadas à educação do campo devem ir além da garantia formal de acesso à escola. É necessário, como afirma o Dicionário do Campo (2012), que tais políticas reconheçam as especificidades do

campo, suas práticas socioculturais e suas formas próprias de produção do conhecimento. A escola do campo precisa reafirmar-se como espaço de diálogo, construção coletiva e resistência, recuperando o sentido comunitário, político e humano da educação como prática transformadora, capaz de ressignificar o luto e reconstruir vínculos rompidos pela desterritorialização.

Na perspectiva do MST, a articulação entre escola, trabalho e família constitui um princípio fundamental para a construção de uma educação do campo emancipatória e socialmente comprometida. A escola, nesse contexto, deve dialogar profundamente com a realidade concreta das famílias camponesas, reconhecendo o trabalho agrícola não apenas como atividade econômica, mas como expressão cultural, política e identitária desses sujeitos (Caldart, 2012). Dessa forma, busca-se superar a cisão entre a formação escolar e as práticas produtivas e comunitárias, integrando saberes historicamente construídos no território às propostas pedagógicas desenvolvidas na escola. Essa relação integrada favorece a valorização do trabalho enquanto princípio educativo, promovendo a autonomia, a solidariedade e o fortalecimento da cidadania no/do campo (Arroyo, 2012; 2004).

Essa concepção articulada de escola, trabalho e família também se manifesta na prática cotidiana de educadores(as) que atuam em escolas vinculadas a assentamentos da reforma agrária, como ilustra o relato do professor Valter, que atualmente leciona na Escola Chico Mendes, situada no Assentamento Ojefferson Santos, e já vivenciou o fechamento de diversas escolas na zona rural de Coaraci. Segundo ele, a integração entre as atividades produtivas das famílias, cultivo de cacau, manejo de gado, criação de frangos, hortaliças e os projetos educativos escolares resulta em relações frutíferas e solidárias, potencializando o desenvolvimento local. Conforme o professor destaca, as famílias se mostram abertas e comprometidas com iniciativas que possam agregar ainda mais valor social, econômico e cultural ao território. Essa experiência confirma a relevância de construir processos educativos que respeitem e dialoguem com o modo de vida do campo, reconhecendo o trabalho como princípio formativo e fortalecendo a autonomia coletiva (Caldart, 2012).

Eu como trabalho, hoje, numa escola de um assentamento, onde cada uma daquelas famílias vai ter a sua parte de cacau, vai ter o seu mangueiro, o seu pasto para criar gado, vai criar o seu frango, vai ter a produção de hortaliças, hoje a gente percebe essa relação, uma relação muito proveitosa, porque elas estão dispostas a qualquer projeto que venha agregar ainda mais para as famílias (Entrevista com o professor Valter, 2025).

Nessa perspectiva, cabe aos(às) educadores(as) e às comunidades escolares no/do campo promover práticas pedagógicas dialógicas, contextualizadas e interdisciplinares, valorizando a diversidade cultural, as linguagens locais e as experiências vividas no território.

Somente assim a escola no/do campo pode garantir processos educativos que promovam pertencimentos significativos, relações solidárias e o fortalecimento das lutas sociais no/do campo (Freire, 1996).

Ao refletir sobre a escola do campo, entendo-a como espaço central para construir sentimento de pertencimento e para mediar as relações sociais em seus territórios. Durante as pesquisas de campo nesses espaços, pude perceber que a escola ultrapassava o ensino formal: elas articulavam dimensões culturais, políticas e comunitárias, metodicamente conectadas aos sujeitos, tal como enfatiza Caldart (2012).

A professora Maria Raimunda, ex-docente das escolas Antônio Ferreira de Freitas, Santo Antônio e São José, em seu depoimento, evidencia a construção de laços de amizade e confiança entre professores e moradores da localidade, que ultrapassam os limites formais da relação escolar. Ela relata que manteve vínculos afetivos duradouros com pais e mães de alunos(as), estendendo essas relações inclusive às gerações seguintes, uma vez que filhos(as) de ex-alunos(as) vieram a ser seus(uas) alunos(as) posteriormente.

Essa relação de proximidade se manifestava não apenas no ambiente escolar, mas também no cotidiano da comunidade, com gestos de acolhimento, como o oferecimento de alimentos, frutas, verduras, ovos e visitas aos(às) professores(as) em suas residências nos fins de semana. Havia tamanha confiança que, em algumas ocasiões, moradores(as) deixavam as chaves de suas casas à disposição da professora para que ela pudesse retirar produtos deixados para si. Além disso, essa convivência fortalecia vínculos simbólicos, como o convite para ser madrinha de filhos(as) de ex-alunos(as), evidenciando um sentido de pertencimento, solidariedade e reciprocidade que se consolidava ao longo do tempo.

Dentre os depoimentos dados pelas professoras, trago esse em que a professora Maria Raimunda, ex-docente das escolas Antônio Ferreira de Freitas, Santo Antônio e São José, ao rememorar seus momentos nessas escolas, acaba trazendo a potência das relações estabelecidas entre a escola e a comunidade local. Ela relata que, para além de ajudar nas tarefas cotidianas, como lavar os pratos ou varrer as salas de aula, algumas mães demonstravam interesse direto pelo processo educativo, chegando a acompanhar as atividades escolares para também aprender, ainda que não estivessem formalmente matriculadas.

Uma dessas mães, em especial, permaneceu estudando junto à turma de crianças e adolescentes, com o objetivo de apoiar a professora e, ao mesmo tempo, ampliar seus próprios saberes. Esse movimento revela não apenas a solidariedade comunitária, mas também a valorização do conhecimento escolar e a confiança construída ao longo do tempo entre a

professora e os(as) moradores(as), consolidando um sentido de pertencimento e corresponsabilidade com a educação dos sujeitos do campo

Em Coaraci, aproximadamente 8,7% da população do município vive na zona rural (IBGE, 2023). Noto que a presença das escolas rurais ainda é significativa. O município conta com 26 escolas da rede municipal e 1 estadual. Sendo que 8 estão atualmente em funcionamento no campo, todas elas organizadas em turmas multisseriadas, realidade bastante comum no contexto do campo (Santos Almeida; Guzzi Filho, 2020).

Nessas escolas, percebo que o pertencimento se constrói no reconhecimento da história individual e coletiva. O sentimento de “fazer parte” se fortalece quando o currículo dialoga com a vida rural, a agroecologia e os ciclos agrícolas locais, conforme apontam Arroyo, Caldart e Molina (2004). Os indicadores mostram que a taxa de escolarização de 6 a 14 anos no município é alta, cerca de 95,1 % (Escola Solução, 2023), e que o (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) se encontra em 4,2 (anos iniciais) e 3,4 (anos finais), ainda demandando análises específicas sobre as escolas rurais (INEP, 2021).

Percebem-se a partir dos relatos aqui mencionados, que o cotidiano escolar vivenciado era de relações marcadas por solidariedade, trabalho coletivo e resistência, valores essenciais para a identidade camponesa (Arroyo, 2012). Assim, compreendo que o lugar da escola no campo adquire também uma dimensão política, pois reconhece saberes locais e fortalece projetos de vida vinculados ao território.

Considero ainda que as turmas multisseriadas se transformem em espaços férteis de ensino-aprendizagem, em que circulam e se articulam os saberes escolares e os saberes do território, como ressaltam Souza, Mendes e Almeida (2021). Eu me vejo nesse cenário e entendo que promover uma escola do campo não é um ato neutro: trata-se de uma ação política, coerente com o movimento nacional da Educação do Campo, que reivindica uma educação contextualizada, democrática e emancipadora.

Isso implica ajustar o calendário escolar às fases do plantio e da colheita, integrar as famílias e os saberes locais ao planejamento didático e promover projetos que conectem escola e campo. Ao fazer isso, fortalecemos vínculos de pertencimento, reconhecimento e afeto, e potencializamos relações solidárias, transformando a escola em lócus de resistência e construção de sentido para os sujeitos do campo.

No contexto da educação do campo, os desafios enfrentados pelas escolas rurais se revelam ainda mais complexos quando se observa a realidade social e econômica vivida pelos(as) alunos(as). Muitas vezes, crianças e adolescentes dessas localidades acumulam responsabilidades

ligadas ao trabalho familiar, enfrentam carências materiais e necessitam de atenção diferenciada no espaço escolar, dada a vulnerabilidade a que estão expostos (Arroyo, 2012).

Diante de todos esses relatos e análises, evidencia-se que a escola do campo ultrapassa a função de simples transmissora de conteúdos escolares, constituindo-se como um espaço vital de pertencimento, articulação social e resistência cultural para as comunidades rurais. As experiências vividas por professores(as), alunos(as) e famílias revelam a potência das relações de solidariedade, cooperação e cuidado que permeiam o cotidiano escolar, mesmo em contextos de adversidade e precariedade.

Assim, reafirma-se a necessidade de políticas públicas efetivas, sustentadas pelo diálogo com os sujeitos do campo, que assegurem às escolas rurais condições estruturais, pedagógicas e humanas adequadas para garantir uma educação de qualidade, emancipadora e socialmente referenciada (Caldart, 2012; Molina, 2004). Reconhecer e valorizar essas experiências é fundamental para construir um projeto educativo capaz de fortalecer a cidadania e a dignidade dos povos do campo.

4.1. Os papéis do(a) professor(a) antes e diante da supressão das suas existências e mediações: o doce e o amargo que não vem do cacau

As práticas pedagógicas devem ser sensíveis ao território em que a escola se insere, ou seja, considerar as características sociais, culturais e históricas da comunidade escolar e da localidade. O(a) professor(a) que atua na escola do campo desempenha um papel essencial na mediação entre os saberes tradicionais e os conhecimentos sistematizados, articulando-os de forma crítica e contextualizada às realidades socioculturais, históricas e produtivas do território (Arroyo, 2012). Cabe a esse(a) profissional desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da cultura camponesa, reconhecendo a diversidade dos sujeitos do campo e potencializando processos educativos emancipatórios.

Sendo assim, a sua atuação como um(a) articulador(a) de experiências, possibilita (via propósito e metodologia) a leitura crítica da realidade e a construção de projetos coletivos que fortaleçam a autonomia, a cidadania e os direitos das comunidades rurais (Caldart, 2012; Molina, 2004). Além disso, dialogar com as famílias e com os movimentos sociais do campo contribui para a defesa de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada, que respeite as especificidades do modo de vida camponês e amplie as possibilidades de transformação social.

A fala da professora Celice revela a essência de uma prática pedagógica profundamente enraizada no território e na coletividade, típica das escolas do campo. Ao afirmar:

Era uma escola isolada, mas eu gostei porque conseguia manter a parceria com a família, fazia visita. Eu gostava daquela coisa de, a cada 15 dias, terem que juntar os alunos, as famílias, para limpar a escola, fazer a faxina ao redor da escola, da capina (Entrevista com a professora Celice, 2025).

A docente evidencia a centralidade das relações comunitárias no processo educativo rural. Essa dinâmica demonstra como a escola no campo se organiza como um espaço de convivência, de trocas e de corresponsabilidade, em que o envolvimento das famílias não é um elemento periférico, mas parte constitutiva do projeto pedagógico. Para Caldart (2000), a pedagogia do campo pressupõe essa construção coletiva da escola como um espaço de pertença, em que a participação ativa da comunidade fortalece a identidade local e consolida uma educação contextualizada.

Além disso, a atitude da professora remete à ideia freireana de que a educação deve partir da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes e experiências cotidianas (Freire, 1996). As práticas das visitas domiciliares e dos mutirões escolares, longe de serem meros rituais, constroem vínculos de confiança, afeto e corresponsabilidade entre escola e comunidade, fortalecendo o sentido da educação como um ato coletivo de cuidado e transformação social.

O papel do(a) professor(a) territorializado(a) em uma escola no campo evidencia-se como elemento importante na promoção de vínculos comunitários e de pertencimento na leitura do mundo, mesmo diante de desafios estruturais, como limitações de espaço físico e dificuldades de locomoção. As condições precárias dificultam e até impedem que este papel seja desenvolvido, o que reforça que a educação no/do campo precisa de reconhecimento, valorização e ação efetiva.

Segundo o relato da professora Zefira, que lecionou nas Escolas Nossa Senhora de Lourdes, na comunidade da Mangueira, e na 7 de Setembro, nos Macacos, o ambiente escolar, apesar de pequeno e carente de infraestrutura, não representava obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, tão pouco ao engajamento docente e discente. Ao contrário, Zefira ressalta a presença de um “aconchego” e de uma forte interação comunitária, expressa em celebrações culturais e datas comemorativas, que ocorriam de forma equivalente à vivenciada nas escolas urbanas. Esse relato destaca a relevância do(a) professor(a) em escolas no campo como mediadores(as) de saberes e tradições locais, capaz de integrar a comunidade escolar em práticas pedagógicas significativas, reafirmando a escola no campo como espaço de construção de memórias, afetos e aprendizagens.

Maria Cacau: E o que a senhora acredita que o fechamento dessa escola em questão, configurou para essa comunidade? O que mudou para eles com o fechamento dessa escola?

Professora Zefira: Tiveram um pouco, né, de dificuldade, porque novos colegas, novos professores, novo ambiente, porque quando eu trabalhava na zona rural, a escola era pequenininha, era uma sala, era pequena, era difícil de locomoção, tanto para mim, professora, quanto para eles, nas duas escolas. Eu trabalhei na escola Nossa Senhora de Lourdes, que era, como eu já falei, lá na Mangueira e Na 7 de Setembro, nos macacos, mas em questão de espaço físico era um pouco difícil, mas não tinha impedimento nenhum no aprendizado e na vontade de trabalhar com eles.

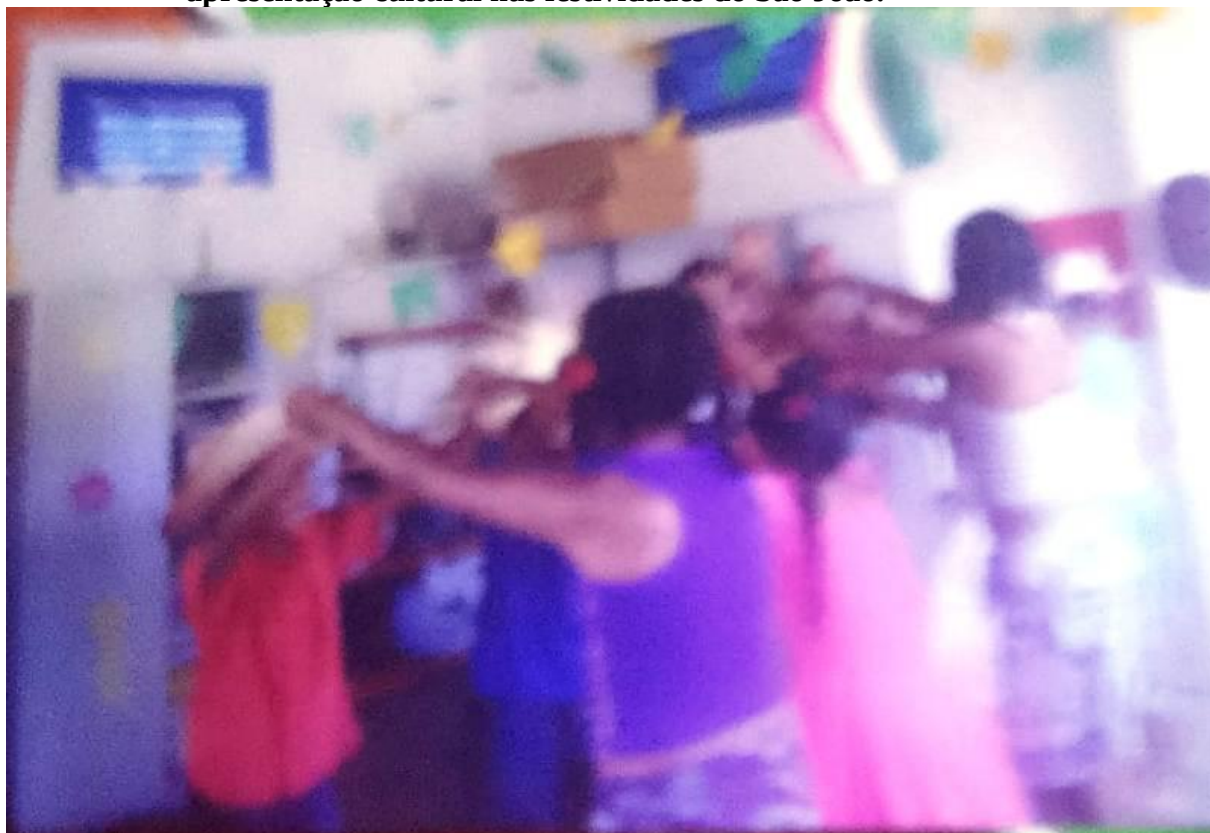
Maria Cacau: O que a senhora sente falta dessa época?

Professora Zefira: De tudo. (choro) Era assim, aquele aconchego muito gostoso. (choro) Momentos bons vividos, né? Em tudo que se fazia assim, comemorações nas escolas, aqui da zona urbana, nós também fazíamos lá. A mesma coisa, não tinha diferença. Dia dos pais, dia das mães, dia da criança, era a mesma coisa, Folclore, a gente fazia. Nós nos reuníamos, né, as professoras do campo e ali da sala e aí a gente fazia peça teatral do folclore. Era muito gostoso. (Entrevista com a Professora Zefira, 2025).

O relato da professora Zefira evidencia a complexidade e a riqueza do trabalho docente na escola do campo, que, embora marcada por limitações materiais e estruturais, constitui-se como espaço de fortalecimento de vínculos comunitários e de práticas culturais. De acordo com Caldart (2004), a escola do campo se caracteriza não apenas como espaço de transmissão de conteúdos formais, mas como locus de vivências comunitárias que dialogam com a realidade local, valorizando saberes, tradições e modos de vida no campo. Nesse sentido, a fala da ex-professora Zefira, que atuou na extinta Escola 7 de Setembro, ao mencionar o “aconchego” e a realização de festividades que reforçam a identidade coletiva, confirma a função social da escola, apontada por Molina (2004), na medida em que promove a integração social e a preservação cultural, mesmo em contextos de precariedade física.

A fotografia cedida pela ex-professora Zefira retrata um momento de celebração coletiva durante as festividades do São João, revelando a força simbólica da escola como espaço de convivência, memória e identidade cultural. Mais do que um simples registro festivo, a imagem expressa o entrelaçamento entre educação e cultura popular, evidenciando como as práticas escolares no campo se constroem na partilha de saberes, na valorização das tradições e na afirmação de pertencimento comunitário. Nesse cenário, professores(as) e alunos(as) aparecem como sujeitos ativos na preservação das manifestações culturais locais, reafirmando a escola como território vivo de resistência, alegria e construção de sentidos.

Imagem 15: Professora Zefira com seus(uas) alunos(as) durante uma apresentação cultural nas festividades do São João.



Fonte: Acervo pessoal da professora Zefira, cedido a pesquisadora, 2025.

Assim, a atuação do(a) professor(a) no campo transcende a mera docência, assumindo um papel de mediador(a) cultural e agente de resistência, capaz de transformar desafios estruturais em oportunidades pedagógicas significativas (Freire, 1987).

Esse aspecto também se expressa na fala do professor Orlando, que mantinha inclusive uma relação de amizade com os(as) trabalhadores(as) do campo na comunidade em que trabalhava, partilhando momentos de lazer, como o futebol, e atendendo às demandas da comunidade ao viabilizar, por iniciativa própria, a oferta do ensino noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A decisão de matricular os(as) alunos(as) trabalhadores(as) no período noturno, sem a autorização formal imediata da gestão educacional, demonstra o compromisso do docente com a garantia do direito à educação, além de reafirmar a confiança comunitária em sua atuação. Assim, a escola no campo cumpre sua função social, integrando educação formal, cultura e vida comunitária, confirmando a análise do Dicionário do Campo (2012), que defendem a centralidade da escola como espaço de articulação entre conhecimento escolar e saberes do campo, e de Freire (1987), ao apontar o(a) professor(a) como mediador(a) crítico(a), sensível às necessidades concretas de sua comunidade.

Aí, nas terças, quarta, quinta e sexta, da terça à sexta-feira, tinha futebol. E aí os rapazes, trabalhadores, aí reuniram e falaram assim, tem que pôr a escola noturna aqui. Aí eu, por conta própria, sem autorização da secretária de educação, fiz a matrícula e levei até a secretaria e disse a eles: trouxe aqui os alunos pra noite. Aí me perderam pra ficar, né? Eles confiavam em mim (Entrevista com o Professor Orlando, 2025).

A atuação do professor Orlando evidencia a função mediadora do docente no espaço escolar do campo, ao articular as necessidades concretas dos(as) trabalhadores(as) rurais com as possibilidades educacionais disponíveis. Sua postura ativa, ao organizar turmas de EJA no período noturno, demonstra sensibilidade e compromisso com a democratização do acesso ao ensino, ajustando o funcionamento da escola às condições de vida e de trabalho da comunidade.

Ainda, ele assume um papel que deveria ser do Estado, através da secretaria de educação em diálogo com os movimentos sociais e as comunidades rurais. Essa mediação ultrapassa a mera execução de tarefas burocráticas e assume contornos de protagonismo político e pedagógico, pois ao escutar a demanda dos pais e mães de seus(uas) alunos(as), que também eram seus(uas) parceiros(as) de convivência e lazer, Orlando fortaleceu a função social da escola rural como espaço de acolhimento, pertencimento e transformação social. Nesse sentido, a mediação docente concretiza o que Freire (1987) denominava como prática libertadora, capaz de estabelecer um diálogo vivo entre escola e comunidade, articulando saberes, valores e demandas históricas do campo de forma crítica e emancipadora.

Nesse mesmo movimento de mediação pedagógica, a professora Zefira, ex-professora da Escola 7 de Setembro, também exemplifica a construção de um vínculo solidário e participativo com a comunidade. Ao relatar a realização da Semana do Folclore, Zefira destaca como a parceria entre professores(as), famílias e alunos(as) fortaleciam não apenas a dimensão cultural da escola, mas também a corresponsabilidade coletiva pelo processo educativo. Sua fala demonstra a capacidade de mobilização social do(a) professor(a) do campo, que se apoia no diálogo constante com os pais e mães, e na sensibilidade para perceber as vulnerabilidades dos(as) alunos(as), buscando soluções para garantir a plena participação de todos(as) nas atividades escolares.

Esse compromisso, segundo Arroyo (2012), traduz a essência de uma pedagogia do campo fundamentada no respeito, na solidariedade e na valorização da identidade dos(as) camponeses(as), transformando a escola em espaço de construção coletiva e de inclusão. Além disso, a disposição da professora Zefira em recorrer a recursos próprios ou buscar apoio comunitário para suprir carências dos alunos evidencia, conforme nos lembra Caldart (2004), a força do protagonismo docente, capaz de mediar adversidades materiais e promover a efetivação do direito à educação no contexto rural. Dessa forma, a mediação do professor

assume feições éticas e políticas, reconhecendo a escola do campo como território de pertencimento, cultura e cidadania. Assim:

Maria Cacau: Tem alguma lembrança que a senhora gostaria de compartilhar, assim, puxar na memória, essa lembrança que marcou?

Zefira: Então, foi a Semana do Folclore. Foi muito bonita. E a outra, apesar que era zona rural, mas nada que nós... Eu falo nós porque as outras colegas também, e nada que nós nos colocássemos assim para fazer, que nós chamávamos os pais para compartilhar. De maneira nenhuma essa palavra não, não existia no vocabulário deles. Era tudo sim. Era muito gostoso. Agente nunca, pelo menos eu, nunca pedi nada assim aos pais para dizerem não. Faziam aquele sacrifício. Quando eu via que alguns, quer almente alguns não tinham, aí eu sempre dava um jeitinho, eu tirava do meu bolso ou então pedia para alguém, mas o aluno ficava sem participar (Entrevista com a professora Zefira, 2025).

A atuação desses(as) professores(as) evidencia um elevado nível de comprometimento com a qualidade educacional e com o desenvolvimento comunitário, revelando um engajamento que transcendia os limites da sala de aula. Trata-se de docentes que não se mostravam indiferentes às situações de precariedade estrutural presentes no contexto escolar rural, mas que, ao contrário, buscavam continuamente mediar soluções viáveis para garantir que seus(uas) alunos(as) não fossem prejudicados(as) em seu direito à aprendizagem. Essa postura reafirma o caráter ético e social da profissão docente no campo, ao assumir a responsabilidade de articular recursos, estratégias e parcerias, de modo a construir coletivamente alternativas que viabilizassem práticas pedagógicas significativas e inclusivas.

De forma convergente, a experiência relatada pela ex-professora da Escola Santo Antônio, Celice, aponta que, ao assumir sua primeira turma em uma escola rural, mesmo não entendendo o motivo pelo qual foi enviada para essa escola, sendo que havia feito concurso para a área urbana, ela reforça que tal experiência lhe trouxe uma potência transformadora em sua prática docente durante seu tempo no campo, ainda que, tenha precisado enfrentar processos que muitas vezes desconsideravam a sua formação e trajetória profissional. Apesar de ter sido lotada na Escola Santo Antônio sem escolha prévia, a ex-professora Celice relata ter vivenciado uma experiência enriquecedora, marcada pelo vínculo estreito com as famílias e pela mobilização coletiva para o cuidado com o espaço escolar.

As ações comunitárias, como as reuniões quinzenais para a limpeza, carpina e organização do entorno da escola, revelam uma dimensão de pertencimento e de corresponsabilidade que fortalece a função social da escola no campo, integrando família, comunidade e educação. Essa vivência, ao mesmo tempo em que expõe a carência de recursos e a necessidade de organização comunitária para suprir o poder público, evidencia também o(a) professor(a) como articulador(a) de processos coletivos e culturais no campo, conforme defendem Molina (2004) e Arroyo (2012).

A minha primeira experiência na escola no campo, que antes era chamada Escola da Zona Rural, foi em 1999, quando eu estava saindo da zona urbana, que hoje se chama escola de sede, fui colocada nessa escola. Na época, não entendi muito bem, porque eu era concursada para a rede urbana e fui direcionada. Achei uma experiência fantástica depois que comecei a trabalhar nesse espaço. Eram muitas crianças naquela ocasião, advindas de várias regiões do Distrito de Itamotinga. Era uma escola isolada, mas eu gostei porque conseguia manter a parceria com a família, fazia visita. Eu gostava daquela coisa de, a cada 15 dias, ter que juntar os alunos, as famílias, para limpar a escola, fazer a faxina ao redor da escola, da capina. Uma experiência fantástica (Entrevista com a Professora Celice, 2025).

A fala da ex-professora Celice permite compreender, de modo articulado, uma realidade estrutural marcada por desigualdades históricas no provimento de professores(as) para as escolas no campo, pois eram enviados(as) ao campo como uma forma de “castigo”, ou simplesmente para suprir uma lacuna existente, mesmo sem ter sido previamente acordado entre gestão e professor(a). Por outro lado, o relato da professora Celice mostra como, mesmo inserido em tal contexto, sendo deslocada de forma compulsória para uma escola rural, foi possível ressignificar a experiência, estabelecendo vínculos sólidos com a comunidade, promovendo ações coletivas de cuidado e mobilização e garantindo a efetivação do direito à educação de qualidade.

Essa articulação evidencia que, embora o sistema educacional tenha falhado ao não reconhecer as especificidades do trabalho no campo, a mediação docente, alicerçada no diálogo, no acolhimento e no protagonismo comunitário, constitui-se como elemento central para transformar dificuldades estruturais em oportunidades pedagógicas significativas, tal como defendem Molina (2004) e Arroyo (2012). Dessa forma, confirma-se que a construção de uma educação do campo democrática e inclusiva depende, em grande medida, da capacidade do professor de se inserir criticamente na realidade local e de mobilizar a participação comunitária para fortalecer a escola como espaço de pertencimento e cidadania.

Diante do exposto, constata-se que a escola da Zona Rural, ainda que marcada por processos de precarização histórica, disputas políticas e ausência de políticas específicas para a valorização docente, constitui-se como um território potente de transformação social, na medida em que professores e professoras como Orlando, Celice e Zefira assumiram uma prática pedagógica comprometida, mediadora e dialógica, articulando-se de forma sensível às realidades da comunidade local.

Esses(as) profissionais, ao estabelecerem vínculos sólidos com famílias e trabalhadores(as) rurais, garantiram não apenas a permanência dos(as) alunos(as) na escola, mas também a construção de um ambiente educativo pautado no pertencimento, na solidariedade e na participação coletiva. Tais experiências revelam a força de uma educação do

campo democrática, emancipatória e socialmente referenciada, conforme defendem Arroyo (2012), Caldart (2004) e Molina (2004), sinalizando que a superação das desigualdades educacionais exige o reconhecimento das especificidades rurais e a valorização de práticas docentes comprometidas com a realidade social e cultural do campo.

A professora Rosimeire, que lecionou nas Escolas Santo Antônio e Antônio Scher, sempre demonstrou um compromisso admirável com o bem-estar dos(as) seus(as) alunos(as), indo muito além de suas atribuições formais. Ela acompanhava o motorista até os pontos mais distantes da escola para garantir que as crianças chegassem em segurança aos seus destinos, cuidando para que ninguém ficasse desassistido, mesmo que essa função não estivesse entre suas responsabilidades diretas. Esse gesto revelava não apenas sua dedicação profissional, mas também um genuíno senso de afeto e responsabilidade social com cada estudante. Esse gesto não precisaria existir se a promoção e acesso a este direito fosse levado de acordo com os princípios legais. Não é possível romantizar essas atitudes a ponto de achar apenas bonito, é também revoltante. Ela diz:

Vem a estrada principal, aí vem um ramal para chegar. Nesse ramal é poucodifícil para...É mata. Quando eles chegam, se deixar eles na estrada, eles chegam num certo ponto que a gente nem vê eles. Então, dali eles passam uma pontezinha, que é um riachinho, e é só ladeira depois dali do ponto. Então, essa ladeira é muito distante deles. Então, todos os dias eles sobem a pé. Porque assim, eu fui lá, porque eu tenho alunos lá, e às vezes eu ia junto com o motorista e levava eles até lá em cima. (Entrevista com a Professora Rosimeire, 2025)

As dificuldades de acesso às escolas no meio rural são amplamente debatidas na literatura acadêmica. Autores como Caldart (2004) e Molina (2012) destacam que as distâncias, as condições precárias das estradas e a carência de transporte escolar adequado são fatores que dificultam a garantia do direito à educação no campo.

A experiência de percorrer longas distâncias, enfrentar dificuldades de transporte e conviver com a escassez de infraestrutura escolar no campo contribui para a construção de uma imagem, no imaginário infantil, de que a escola rural é limitada e carente, enquanto a escola urbana se apresenta como um espaço idealizado, dotado de recursos, oportunidades e maior acolhimento. Conforme afirma Arroyo (2012), essa comparação reforça sentimentos de inferioridade e a ideia de que a educação rural é menos valorizada.

Além disso, essas percepções podem influenciar diretamente as expectativas e os projetos de vida dessas crianças, que passam a desejar migrar para a cidade em busca de melhores condições de estudo e ascensão social. Assim, o cuidado de professores(as) como Rosimeire ajuda, ainda que parcialmente, a reduzir o sentimento de exclusão, oferecendo às crianças experiências de proteção e pertencimento em meio a tantas adversidades.

A esse respeito, a fala da ex-aluna Tatiane reforça a forma como a vivência escolar rural dialogava com a realidade local:

Os professores mostravam pra gente que era por conta do próprio fruto do cacau, dali que sustentava o nosso pai. Com o plantio do cacau, o que a gente faria pra cultivar, ali próximo mesmo da própria escola. Que essa escola é próxima de uma fazenda, eu não sei, não lembro quem era o dono, mas ele sempre mostrava pra gente naquele sentido. E os professores sempre deixaram bem claro pra gente por que era o motivo de todo mundo estar ali. Aí a gente disse, a gente queria estudar na escola da rua (Entrevista com a Ex-Estudante Tatiane, 2025).

Esse depoimento revela como o trabalho docente buscava valorizar a realidade produtiva do campo, ao mesmo tempo em que, no imaginário infantil, persistia a comparação entre a escola rural, situada junto às plantações e às fazendas, e a escola urbana, tida como espaço de maior prestígio e oportunidades. Dessa forma, evidencia-se o esforço pedagógico de contextualizar o ensino à vida rural, ainda que marcado por uma constante tensão entre pertencimento e idealização da cidade.

Essa tensão vivida pelas crianças do meio rural, entre valorizar o que aprendiam na escola local e desejar a escola da cidade, reflete uma construção social complexa. Segundo Caldart (2004), a escola do campo, muitas vezes vinculada aos ciclos produtivos e à cultura agrícola, tende a ser vista como provisória ou de menor qualidade, enquanto a escola urbana simboliza a modernidade e o progresso. Isso gera, como aponta Molina (2012), um sentimento de deslocamento identitário, pois as crianças reconhecem a importância de aprender sobre sua realidade agrícola, mas ao mesmo tempo internalizam a ideia de que só a cidade poderá lhes proporcionar um futuro melhor. Dessa forma, a atuação de professores(as) que procuram integrar os saberes do território rural ao currículo escolar representa uma estratégia fundamental para valorizar o campo e fortalecer a autoestima dessas crianças, diminuindo as desigualdades simbólicas entre educação rural e urbana.

Entretanto, a realidade educacional do campo no município não condiz em nada com os avanços preconizados por essas leis, decretos e programas. É como se Coaraci vivesse à margem de todas essas conquistas já registradas em âmbito nacional, permanecendo distante dos direitos garantidos em políticas públicas. Enquanto isso, mais escolas rurais vão sendo fechadas, mais crianças se veem desterritorializadas e mais jovens precisam deixar o campo para dar continuidade aos seus estudos na cidade, provocando um esvaziamento gradual da zona rural. Esse processo ocorre mesmo diante do esforço de alguns(as) professores(as), que lutam para manter viva a escola rural e se dedicam ao máximo para oferecer a seus(as) alunos(as) uma educação digna e de qualidade, apesar das condições adversas.

Diante do colapso econômico provocado pela crise cacaueteira, muitas famílias passaram por dificuldades financeiras, interrompendo trajetórias escolares. A precariedade da infraestrutura escolar e a ausência de políticas de amparo eficazes contribuíram para o fechamento de escolas e para o deslocamento de jovens, que, diante da necessidade de trabalhar, acabaram se afastando da possibilidade de concluir seus estudos, fragilizando ainda mais a permanência da população no campo e gerando impactos sociais duradouros.

Essa realidade, narrada pelos(as) participantes dessa pesquisa, traz à tona a precariedade estrutural e a necessidade de crianças e jovens que interromperam seus estudos para contribuir economicamente com a família, reforçando o fenômeno da desterritorialização temporária dos(as) alunos(as) que moram no campo. Muitos delas(as), diante da impossibilidade de permanência na escola local, deslocam-se para estudar na cidade e, em períodos de safra ou colheita, retornam ao campo para auxiliar no trabalho agrícola, em um processo de circulação entre diferentes territórios de pertencimento. Conforme destaca Haesbaert (2004), essa condição de multiterritorialidade pode ser vivida de forma conflituosa, pois expõe os sujeitos a experiências fragmentadas e, muitas vezes, desiguais, gerando sentimentos de não pertencimento a nenhum desses espaços.

No caso destes(as) alunos(as), esses deslocamentos periódicos para acessar a escola urbana acabam desestruturando seus laços comunitários e dificultando a continuidade dos estudos. Diante disso, o papel do(a) professor(a) torna-se ainda mais relevante: são esses(as) profissionais que, apesar das adversidades, buscam manter o vínculo educacional, oferecer acolhimento e resgatar a identidade camponesa, atuando como mediadores(as) entre os saberes do campo e os desafios impostos pela escolarização fragmentada (Arroyo, 2012; Caldart, 2004).

A fala da professora Alessandra, evidencia, ainda, outro desafio estrutural enfrentado cotidianamente pelos sujeitos do campo: o transporte escolar precário e insuficiente. Ao recordar que muitas vezes precisavam caminhar longas distâncias para chegar à escola, ou dependiam de caronas eventuais, fica evidente o peso das desigualdades territoriais que afetam o direito à educação no meio rural. Mesmo quando o município passou a oferecer transporte, ele era destinado prioritariamente aos(as) alunos(as), obrigando o(a) professor(a) a se adaptar a condições adversas, saindo de madrugada para garantir sua presença e atender o horário escolar.

Essa experiência reforça como aponta Molina (2012), que a negação de infraestrutura básica compromete tanto a permanência dos(as) alunos(as) quanto o trabalho docente, agravando o processo de desterritorialização temporária dos(as) alunos(as), que muitas vezes são obrigados a migrar para a cidade para concluir sua formação. No olhar da geografia, Haesbaert (2004) analisa que tais deslocamentos representam a multiterritorialidade, mas

também evidenciam rupturas nos vínculos comunitários e familiares, aumentando o sentimento de não pertencimento. Assim, em meio a essas contradições, o(a) professor(a) assume novamente papel central, pois é ele(a) quem sustenta o elo entre o território de origem dos(as) alunos(as) e a experiência escolar, procurando garantir acolhimento, continuidade pedagógica e o reconhecimento da identidade rural mesmo em condições de extrema precariedade.

Muitas vezes a gente não tinha nem a condução para ir, a gente ia a pé, muito longe, a gente caminhava até a escola, às vezes a gente encontrava carona, porque logo quando a gente começou, o município não dava o transporte. E quando começou também a dar o transporte, era 4 horas da manhã, porque os alunos tinham que chegar lá, porque o carro não era para o professor, o carro era para o aluno. Então ele tinha que chegar lá no horário para que os alunos estivessem no horário aqui estudando. Já as crianças já estavam no fundamental 2, porque lá só ofereceria educação infantil, ao Fundamental 1, que é o quinto ano. Então, isso aconteceu (Entrevista com a Professora Alessandra, 2025)

Em muitos contextos rurais, o(a) educador(a) se torna uma referência para a comunidade, assumindo funções que deveriam ser compartilhadas com outras políticas públicas, mas que, diante da ausência do Estado, recaem sobre a escola e seus profissionais. O(A) professor(a) atua como elo entre a família e os serviços essenciais, desenvolvendo uma prática pedagógica marcada pela solidariedade e pelo compromisso com a vida.

No entanto, o(a) professor(a) não deve ser colocado como um(a) herói(na) nem como único(a) responsável pela garantia da educação e pelo suprimento das ausências do Estado. Essa visão, embora bem-intencionada, tende a deslocar para o(a) professor(a) uma responsabilidade que é estrutural e coletiva, produzindo o que Arroyo (2012; 2014) denomina de “personalização do compromisso”. Ao enfatizar em demasia a afetividade e o engajamento pessoal do(a) docente, corre-se o risco de transformar o compromisso político em virtude moral, naturalizando as carências estruturais e eximindo o poder público de sua função social de assegurar as condições dignas de ensino, permanência e vínculo entre escola e comunidade.

Sob a perspectiva da politicidade da educação, conforme reflete Freire (1993) em *Política e Educação*, as práticas e ações dos(as) professores(as) no campo podem, sim, ser lidas como formas de resistência e de reterritorialização simbólica, mas é preciso compreender que tais gestos se inserem em uma luta política e não apenas em um ato individual de afeto. Nesse sentido, Boaventura de Sousa Santos (2010) lembra que “as emoções também são políticas”, pois são atravessadas por relações de poder e por estruturas institucionais que moldam o modo como o cuidado e a solidariedade se manifestam. Assim, reconhecer a afetividade docente como prática política implica compreendê-la não como substituição da ação do Estado, mas como forma de denúncia e enfrentamento das condições de precarização e desterritorialização impostas ao trabalho educativo no campo e a permanência desses alunos no campo.

Esse comprometimento é evidenciado no relato do professor Orlando, que recorda:

Mas teve outro caso que veio corroborar para a saúde de um bebê, de garoto de 7 anos na época, não mais bebê, mas de oito, sete anos na época, que ele fraturou o braço e o pai me procurou, e eu fui incumbido, na época, de levá-lo a unidade de saúde da região, que era o antigo Hospital Santa Cruz, hoje Calixto Filho, para fazer o procedimento para encarnar o braço (Entrevista com o professor Orlando, 2025).

Esse episódio revela não apenas a confiança da comunidade na figura do(a) professor(a), mas também a ausência de políticas públicas estruturadas que garantam direitos básicos como saúde e transporte.

Diante de todo o exposto, fica evidente que a realidade educacional no campo em Coaraci reflete um cenário de profundas desigualdades, marcado pela precariedade estrutural, pela crise econômica causada pela vassoura-de-bruxa, e pela carência de políticas efetivas de manutenção e valorização da escola no campo. A multiterritorialidade vivida pelos(as) alunos(as), muitas vezes obrigados a transitar entre o campo e a cidade para garantir sua escolarização, evidencia processos de desterritorialização que fragilizam identidades, vínculos comunitários e projetos de vida.

Nesse contexto, o(a) professor(a) se mostra essencial e insubstituível: são esses profissionais que, mesmo sem condições adequadas, assumem a responsabilidade de mediar saberes, acolher trajetórias marcadas pela vulnerabilidade e, sobretudo, reafirmar o direito à educação de qualidade para os sujeitos do campo. Assim, reconhecer e fortalecer a atuação docente, articulada a políticas públicas efetivas e contextualizadas, constitui um passo fundamental para romper com a lógica de exclusão e garantir às populações rurais o pleno exercício da cidadania e de seus direitos educacionais.

4.2 Afetividades: a construção de memórias que significam o posicionamento no mundo-da-vida

A escola representa o segundo espaço social em que convivemos durante a infância, sendo a família, geralmente, o primeiro. São nesses dois contextos que começamos a construir nossos modos de vida, valores e formas de nos relacionar com o mundo ao nosso redor. Enquanto mãe, vivi uma experiência significativa ao conversar com uma amiga, também mãe, durante a busca por uma escola para matricular nossos filhos que estão na primeira infância. Em meio às nossas reflexões, ela disse algo que me marcou profundamente: "Quero conhecer a professora, preciso saber se ela é carinhosa e acolhedora, isso é muito importante." Essa fala me fez refletir sobre o quanto desejamos que nossos(as) filhos(as) sejam tão amados(as),

cuidados(as) e protegidos(as) na escola quanto são em nossas casas. A afetividade, nesse sentido, não é apenas um desejo das famílias, mas uma necessidade real no processo educativo, especialmente nos primeiros anos de vida, em que os vínculos emocionais são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A afetividade no contexto educacional tem sido reconhecida como um elemento essencial no processo de ensino e aprendizagem, especialmente na relação entre professor(a) e aluno(a). Vygotsky (2001) destacou que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado aos aspectos afetivos, sugerindo que emoções e sentimentos desempenham papel fundamental na mediação do conhecimento. Nessa mesma linha, Wallon (1995) argumenta que a afetividade não deve ser separada da razão, pois ambas constituem dimensões complementares do desenvolvimento humano. A prática pedagógica afetiva, portanto, vai além da transmissão de conteúdos, exigindo do(a) professor(a) uma postura empática, acolhedora e capaz de estabelecer vínculos significativos com seus(as) alunos(as). Para Freire (1996), ensinar exige coragem, humildade e, sobretudo, amorosidade, pois é por meio da humanização da prática docente que se promove um espaço de escuta, respeito e cooperação mútua. Assim, a afetividade se torna um componente pedagógico indispensável na construção de uma educação transformadora e emancipatória.

Nas escolas no campo, o papel da afetividade torna-se ainda mais evidente e necessário, uma vez que o(a) professor(a) precisa lidar com realidades marcadas por desigualdades sociais, geográficas e culturais. De acordo com Caldart (2004), a educação do campo deve considerar as especificidades da vida rural e valorizar os saberes locais, o que exige do educador uma sensibilidade que vai além da prática pedagógica convencional. O vínculo afetivo entre professor(a) e comunidade escolar torna-se, portanto, fundamental para que o processo educativo faça sentido na vida dos(as) alunos(as) camponeses(as).

Ao reconhecer os sujeitos do campo como portadores(as) de saberes e histórias singulares, aquele(a) que atua com afetividade contribui para a valorização da identidade rural e para a construção de uma escola comprometida com os direitos humanos, com a justiça social e com a cidadania ativa. A afetividade, nesse contexto, não é apenas um elemento relacional, mas um princípio político-pedagógico que fortalece o compromisso com uma educação emancipadora no campo.

O professor Orlando reforça a importância da construção de vínculos sólidos e afetivos entre escola, famílias e comunidade, sobretudo no contexto das escolas no campo. Orlando enfatiza que o trabalho docente rural exige, necessariamente, uma relação próxima com os pais e responsáveis, que ultrapassa as fronteiras do ensino formal, criando laços de confiança e

colaboração. Essa relação se expressava, por exemplo, na valorização de datas comemorativas como o Dia das Mães e o Dia dos Pais, momentos esses, que fortaleciam o pertencimento e a identidade coletiva, visto que ao realizar essas comemorações, toda a comunidade participa e partilha de momentos de confraternização.

Além disso, o professor Orlando ao rememorar parte de suas vivências nos tempos em que esteve como professor no campo, falou sobre sua postura ativa ao buscar informações sobre alunos(as) que evadiram da escola, pois procurou saber onde estavam e o que tinha acontecido, na busca de garantir que pudessem dar continuidade aos estudos mesmo em outra escola. Tal medida revela compromisso e mais uma vez, sobrecarga, que vai além do espaço físico da sala de aula e assegura o direito à educação como processo contínuo, conforme propõem Arroyo (2012) e Caldart (2004).

A mediação realizada por Orlando, ao acompanhar seus(as) alunos(as) e dialogar com a escola receptora na cidade, evidencia o papel ético, político e social do(a) professor(a) do campo como articulador(a) de redes de cuidado, responsabilidade e proteção aos(as) alunos(as), reafirmando a escola no campo como um espaço de pertencimento e cidadania, além da ausência de uma equipe pedagógica que assuma papéis complementares na garantia dos processos educativos e da construção de uma afetividade que também alcance os(as) profissionais, ou seja, que seja relacional e recíproco. Assim:

Sim, existia essa relação. Tem que haver essa relação, essa questão, o professor que trabalha na zona rural tem que ter essa relação. Eu me lembro que nessa escola eu tive três alunos, os quais os pais, nós tínhamos um bom relacionamento, não deixava passar em branco. Dia das mães, dia dos pais, passar despercebida, nós fazíamos uma homenagem, entendeu? E criou um vínculo entre a escola e os pais. Isso me trouxe algum benefício até em relação à dívida dos pais. Então, esses três alunos, eles evadiram-se da escola. Evadiram-se da escola, mas eu sabia o nome do pai, da mãe e tudo, entendeu? E aí eu pesquisei, vim para a cidade aqui e descobri que eles estavam em outra escola, e eu fui lá na escola, conversei com a professora, levei as atividades na época de avaliação, era um período de avaliação, a professora fez as avaliações, então dei a nota para a Secretaria de Educação, e com Certeza ela fez o procedimento correto que devia fazer (Entrevista com o Professor Orlando, 2025).

Sob a perspectiva da pedagogia da afetividade, evidencia-se a postura de um(a) professor(a) verdadeiramente comprometido(a) com seus(as) alunos(as) e o contrário. Diferentemente de uma atitude indiferente, que poderia simplesmente considerar o ano letivo como perdido e seguir a rotina escolar sem maiores preocupações, o professor Orlando demonstrou sensibilidade e responsabilidade ética ao se envolver ativamente com a situação de três crianças ausentes. Ele não apenas reconhecia esses(as) alunos(as), mas também sabia quem eram seus familiares e como localizá-los. Movido pelo cuidado e pelo vínculo construído ao longo do processo educativo, buscou garantir que as crianças finalizassem as atividades

avaliativas pendentes e, além disso, encaminhou os trâmites burocráticos necessários para assegurar a continuidade de seus estudos em uma nova escola, já na cidade.

Essa abordagem se alinha ao que Snyders (1988) defende ao afirmar que o prazer e o afeto devem estar presentes no processo educativo como elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. Do mesmo modo, Içami Tiba (2002) destaca que educar é um ato de amor que requer envolvimento emocional, responsabilidade e acolhimento, sobretudo nos momentos de fragilidade vividos pelas crianças. Já as abordagens da pedagogia italiana de Reggio Emilia enfatizam o respeito à escuta sensível do educador, que valoriza o percurso de cada criança como sujeito de direitos e de linguagem própria (Edwards; Gandini; Forman, 1999). Nesse sentido, ações como a do professor Orlando não são apenas gestos individuais, mas expressões concretas de uma prática pedagógica humanizada, ética e afetiva, que compreende a educação como um espaço de cuidado, pertencimento e transformação social.

O afeto construído na relação entre professor(a) e aluno(a) tem um poder que ultrapassa os muros da escola e se prolonga para além do tempo escolar, permanecendo vivo na memória e nas experiências de vida daqueles(as) que foram tocados por uma prática pedagógica humanizada. Quando um(a) professor(a) ensina com afeto, ele(a) não apenas transmite conhecimento, mas deixa marcas emocionais profundas, que se revelam nos reencontros inesperados, nas visitas espontâneas e nos laços que permanecem mesmo após o fim do vínculo formal com a escola. Como relata uma professora:

Ainda tem, como eu falei, até hoje tem os que ainda vão lá em casa, vão me ver... Às vezes eu até esqueço... Aí que vai falar que eu vou lembrar deles (Maria Raimunda – Ex-professora das Escolas Antônio Ferreira de Freitas – Santo Antônio – São José).

Esse tipo de relato evidencia que a afetividade não se encerra no espaço físico da sala de aula, mas segue viva no reconhecimento, na gratidão e no carinho que ex-alunos(as) expressam ao reencontrar seus(uas) mestres(as). A memória afetiva desses vínculos se torna parte da identidade de quem ensina e de quem aprende, revelando que o papel do(a) professor(a) não se limita à instrução, mas se estende à formação humana e emocional dos sujeitos, como defende Freire (1996), ao afirmar que “ensinar exige generosidade” e, sobretudo, um compromisso ético com o outro. No entanto, é preciso compreender que essa afetividade não se sustenta isoladamente na figura do(a) docente. A presença afetiva da família é fundamental para a continuidade dos vínculos educativos, pois é no diálogo intergeracional que se fortalecem o cuidado, o respeito e o reconhecimento do valor da escola como parte da vida comunitária. Do mesmo modo, os(as) alunos(as) são sujeitos ativos na produção dessa afetividade, não

apenas receptores de gestos de cuidado, mas coconstrutores de relações baseadas na empatia, na escuta e na solidariedade cotidiana.

Por outro lado, é imprescindível reconhecer que a afetividade, enquanto dimensão constitutiva da prática educativa depende de condições concretas asseguradas pelo Estado. Quando o poder público negligencia políticas estruturantes, como transporte, infraestrutura, valorização docente e permanência estudantil, transfere aos indivíduos a responsabilidade por sustentar, sozinhos, o que deveria ser fruto de um compromisso coletivo. Nesse sentido, retoma-se a crítica de Arroyo (2012; 2014) sobre o risco de “personalizar o compromisso” e deslocar para o corpo docente encargos que pertencem à esfera política. Somente assim ela se torna força política capaz de humanizar as relações educativas e resistir às desigualdades históricas que marcam o campo.

Embora a afetividade entre professores(as) e alunos(as) tenha marcado profundamente a memória de muitos(as) alunos(as), como se observa nos reencontros afetuosos que ocorrem anos após a escolarização formal, é importante reconhecer que, em determinadas épocas e contextos, a relação entre escola e família nem sempre foi estreita. Como relata a ex-aluna Irene:

no tempo que eu estudei lá, eu não me lembro muito dessa recordação, não. [...] Naquela época, por minha mãe e meu pai trabalharem na roça, não ia, né? Não lembro -de eles irem à minhareunião, masque a gente era bem recebido e eram bons, ótimos professores (Entrevista com a Ex-Estudante Irene, 2025).

Esse depoimento revela uma realidade vivida por muitas crianças do campo, cujos pais, devido às exigências do trabalho agrícola e à própria dinâmica social, não conseguiam participar ativamente da vida escolar dos filhos. Ainda assim, ela destaca que “a gente era bem recebido e eram bons, ótimos professores”, o que reafirma o papel do(a) educador(a) como figura afetiva de acolhimento, cuidado e presença constante. Sob a ótica da pedagogia da afetividade, esse acolhimento compensava, em certa medida, a ausência física das famílias, reafirmando a escola como um espaço de escuta, respeito e formação integral. Como aponta Freire (1996), ensinar é um ato de amor, e esse amor se expressa também no reconhecimento das condições de vida dos(as) alunos(as) e no esforço do(a) professor(a) em construir vínculos mesmo diante da ausência dos pais e mães.

Contudo, essa ausência familiar não pode ser compreendida apenas como um dado afetivo, mas como elemento estruturante da territorialização e reterritorialização que marcam a escola no campo. Quando as famílias se distanciam, muitas vezes por razões estruturais, como o trabalho extenuante, a migração sazonal ou a falta de políticas públicas de permanência, a escola passa a ocupar um papel ampliado na vida comunitária, tornando-se o principal espaço de proteção, convivência e apoio social das crianças.

Esse deslocamento faz com que o território da escola se expanda: ela deixa de ser apenas o lugar do aprendizado e passa a funcionar como rede de apoio e proteção social, acolhendo dimensões da vida cotidiana que extrapolam o ensino formal e que deveriam ser sustentadas também pela família e pelo Estado. Conforme discute Haesbaert (2004), o território não é apenas um espaço físico, mas uma construção simbólica e relacional, marcada por disputas, afetos e pertencimentos. Assim, a territorialização da escola expressa o modo como a instituição se reinscreve nas dinâmicas sociais locais, preenchendo lacunas deixadas por outras instâncias de cuidado e responsabilidade coletiva.

Para os(as) professores(as), essa dinâmica significa uma forma de reterritorialização profissional e simbólica. Diante da ausência dos pais e da retração das políticas públicas, eles(as) precisam reinventar seus vínculos com o território e com os(as) alunos(as), transformando o ato educativo em gesto de cuidado, resistência e presença. Como aponta Arroyo (2014), o(a) educador(a) do campo vive uma tensão entre o compromisso ético com a comunidade e o peso da responsabilização individual por questões que deveriam ser coletivas. Essa reterritorialização, portanto, tem dois lados: positivamente, revela o compromisso político e afetivo dos(as) professores(as) com a comunidade, ressignificando a escola como espaço de vida; por outro lado, reforça a tendência de personalizar o compromisso (Arroyo, 2012), deslocando responsabilidades do Estado e das políticas públicas para o corpo docente.

Essa dinâmica, embora revele a potência da escola como espaço de resistência e cuidado, também demanda problematização. Como observa Arroyo (2012; 2014), há o risco de transformar a dedicação docente em substituição da ação política e institucional. A territorialização da escola e a reterritorialização docente, nesse sentido, são respostas a uma ausência maior, a do Estado, que deveria garantir as condições estruturais para que o vínculo escola–comunidade fosse sustentado de forma coletiva, e não apenas pelo esforço individual dos(as) educadores(as). Essa ausência estatal, como lembra Butler (2015), reflete a lógica de distinção entre “vidas passíveis de luto” e vidas desvalorizadas, em que certos territórios e sujeitos, como os do campo, considerados menos dignos de cuidado e investimento.

Assim, compreender o papel da escola do campo hoje implica reconhecer que ela é, simultaneamente, território de vida e de luta, espaço de resistência comunitária, mas também lugar de contradições. A afetividade, longe de ser uma virtude individual, é um elo político que expressa a disputa entre o compromisso ético dos sujeitos e as ausências estruturais do Estado. A reterritorialização docente, nesse sentido, não deve ser vista apenas como uma adaptação, mas como um ato político de permanência, um esforço contínuo de (re)criar sentidos de pertencimento e de dignidade em territórios historicamente desvalorizados.

A afetividade que permeava a relação entre professores(as), alunos(as) e famílias era tão presente que transbordava o espaço escolar, sendo sustentada por laços de respeito e confiança mútuos, especialmente por parte dos pais e mães. Como recorda a professora Maria Raimunda, *“aquele apego das crianças com a gente, o respeito era maior, até dos pais. [...] Eles diziam pra gente assim: olha, a professora é a segunda mãe.”* Essa fala expressa uma dimensão profunda da pedagogia da afetividade: o reconhecimento da autoridade docente não apenas como figura disciplinar, mas como alguém digna de confiança, cuidado e respeito, alguém que educa com amor.

A confiança depositada pelas famílias nas mãos dos(as) professores(as) criava um ambiente onde os vínculos afetivos se fortaleciam, permitindo que o processo educativo se desenvolvesse de forma mais integral. Quando os pais e mães diziam “na escola é a professora”, estavam, na verdade, transferindo à figura docente uma autoridade afetiva legitimada, capaz de cuidar, orientar e proteger, como uma extensão da própria família. Essa autonomia concedida ao(à) professor(a), compreendida como um ato de afeto e respeito é essencial na pedagogia da afetividade, que reconhece que o processo educativo se sustenta em relações humanas marcadas pelo vínculo emocional, pelo compromisso ético e pela corresponsabilidade entre escola e comunidade.

Mesmo com o encerramento das atividades escolares, os vínculos criados continuam vivos, sustentados por laços afetivos que resistem ao tempo e à distância. A professora Rosimeire relata com carinho:

Eu tenho agora dos meus alunos... eu sei que uma mora no São Roque, uma aluna, outra mora na Fazenda Ouro Verde, e uma mora aqui em Coaraci, mas eu tenho contato com a mãe dela até hoje também (Entrevista com a professora Rosimeire, 2025).

Esse tipo de relação evidencia que a escola é, acima de tudo, um espaço de construção de memórias e afetos duradouros. Os contatos mantidos por telefone, as visitas e os reencontros são expressões concretas da pedagogia da afetividade, que não se limita ao tempo cronológico da escolarização, mas permanece como um laço emocional que acompanha os sujeitos em suas trajetórias de vida. A amizade que se prolonga após o fechamento da escola demonstra que o verdadeiro ensino acontece também na forma como se permanece na vida do outro, como presença significativa e afetiva. Para Freire (1996), ensinar exige não apenas competência técnica, mas, sobretudo, um compromisso amoroso com a existência dos educandos, e isso se manifesta, de forma profunda, quando o vínculo construído na escola se transforma em amizade para a vida.

A afetividade que os alunos nutriam pela escola do campo não se limitava ao ambiente de sala de aula, mas se estendia à vivência comunitária e ao sentimento de pertencimento que aquele espaço proporcionava. Irene, ao relembrar sua trajetória escolar, expressa com emoção:

Eu tenho pra mim que foi muito triste, né? Eu amava quando morava na roça, porque é um lugar de paz, é um lugar assim que você se sente bem (Entrevista com a Ex- Estudante Irene, 2025).

Suas palavras revelam não apenas uma saudade nostálgica, mas também um vínculo profundo com a escola enquanto extensão da vida cotidiana no campo, um local onde educar e viver se entrelaçavam. A proximidade da escola com a fazenda onde morava facilitava a rotina, estreitava os laços entre vizinhos e fortalecia o sentimento de segurança e respeito entre todos: “*Era todo mundo com aquele respeito... a gente não corria o risco que muitos hoje correm.*” Esse relato evidencia como a pedagogia da afetividade se manifesta não apenas nas relações humanas, mas também na estrutura do território e da convivência social.

A escola do campo, por estar inserida na própria comunidade, tornava-se um espaço de acolhimento e proteção, onde os laços de afeto construídos entre alunos(as), professores(as) e famílias transcendiam o tempo e o espaço físico. A dor sentida diante do fechamento ou da transformação desse cenário mostra o quanto essa escola ocupava um lugar afetivo na memória e na história de vida dos sujeitos que por ela passaram.

Na zona rural, a relação entre professores(as), pais, mães e comunidade transcende os limites institucionais da escola, assumindo contornos profundamente afetivos e comunitários. Como revela o relato da professora Maria Raimunda:

todo professor, a maioria que trabalha na zona rural, vai além. [...] Até hoje eu tenho amizade com pais de alunos, e alunos que foram meus alunos, agora têm filhos que estudam comigo também (Entrevista com a professora Raimunda, 2025).

Essas palavras demonstram que a escola no campo é também um espaço de continuidade afetiva, onde as relações se perpetuam entre gerações, fortalecendo vínculos sociais e emocionais. A afetividade manifesta-se nas pequenas ações do cotidiano: o café compartilhado, os ovos fritos, as frutas trazidas da feira, as visitas aos finais de semana, gestos que simbolizam o reconhecimento mútuo e a valorização do trabalho do educador na comunidade. Essa convivência revela o que Arroyo (2004) chama de “territorialidade educativa”, ou seja, uma escola que está enraizada no território e nas práticas culturais da comunidade, sendo parte viva de sua dinâmica social.

Nesse mesmo sentido, Paulo Freire (1996) afirma que o ato de educar exige comprometimento ético e afetivo, e que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,

os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Essa mediação, no contexto do campo, é marcada pela reciprocidade entre professores(as) e comunidade, consolidando uma pedagogia da afetividade que transforma a escola em espaço de pertencimento, confiança e cuidado coletivo.

A manutenção desses vínculos extrapola e subverte a sala de aula. Fica evidente também na fala da professora Celice e seus(uas) ex-alunos(as), que revela a importância das relações que se estabelecem na escola e que perduram além do ambiente escolar. Ela comenta:

Eu tenho contato com alguns ainda. Tem uns que moram em Itapitanga, da família maior, que tinha uns 10 filhos. Eu acho muito interessante, sempre quando eles me encontram, eles me dizem assim, professora, você fala com a mesma carinha, não fica velha não, acho muito interessante. Eu falo, não, é quem ver cara não vê identidade, ainda brinco (Entrevista com a professora Celice, 2025).

O relato da professora Celice revela como os vínculos afetivos construídos no cotidiano escolar transcendem o tempo e permanecem vivos na memória dos(as) ex-alunos(as). Ao ser reconhecida com carinho e familiaridade, mesmo anos após sua atuação, emerge a dimensão simbólica da docência no campo: a escola não se limita ao espaço institucional, mas constitui-se como território de lembranças, identidades e pertencimentos compartilhados. O gesto de reconhecimento, “*professora, você fala com a mesma carinha*”, expressa mais do que saudade; é a reafirmação de um laço social que resiste ao distanciamento físico e temporal.

Nesse sentido, a memória afetiva torna-se uma forma de reterritorialização simbólica, em que o reencontro renova o sentimento de comunidade e a valorização das relações humanas tecidas pela escola. Como aponta Freire (1996), ensinar é um ato de amor e compromisso com o outro; e, conforme lembra Arroyo (2014), esses laços não se encerram na sala de aula, mas permanecem inscritos na história de vida dos sujeitos. Assim, o depoimento de Celice nos mostra que a afetividade, no contexto da educação do campo, não é apenas uma prática pedagógica, mas um modo de habitar o território e de manter viva a memória coletiva da escola como espaço de encontro e continuidade.

O relato da professora Gildélia evidencia a permanência simbólica e afetiva da escola no campo, mesmo após seu fechamento físico. Ao afirmar: “*Quando encontro é aquela maior satisfação. Fica tempo sem ver, né? Quando encontro, meu Deus do céu*”, a docente revela que os vínculos construídos naquele espaço educativo ultrapassam o tempo e as fronteiras institucionais, mantendo-se vivos nas lembranças e nas emoções compartilhadas. Esses reencontros entre professores(as) e ex-alunos(as) carregam uma carga emocional significativa, pois reativam memórias de convivência, cuidado e pertencimento. Ainda que a escola deixe de existir enquanto estrutura material, seus efeitos permanecem inscritos no território e na

memória coletiva dos sujeitos que a habitaram. Trata-se, portanto, de reconhecer que a territorialidade da escola se estende para além de seus muros, projetando-se na vida cotidiana e nas lembranças daqueles que dela fizeram parte.

Essa dimensão da memória afetiva ainda é pouco explorada nas discussões sobre a educação do campo, mas é fundamental para compreender como os sentidos de escola, comunidade e identidade persistem diante das políticas de fechamento e deslocamento. Como afirma Halbwachs (2013), a memória é sempre coletiva, construída nas relações e sustentada pelos grupos que compartilham experiências comuns. Nesse sentido, as lembranças evocadas pela professora Gildélia não são apenas recordações pessoais, mas manifestações de uma memória social do território escolar, que resiste à desterritorialização imposta pelas políticas educacionais. Assim, mesmo quando o espaço físico da escola desaparece, as relações, os afetos e as narrativas construídas em seu interior continuam a produzir pertencimento e identidade, reafirmando o campo como lugar de vida e de história.

Esses momentos são testemunhos do que Nérici (1991) aponta ao afirmar que a educação só é completa quando se funda na relação humana e no afeto. A satisfação mútua ao rever um(a) antigo(a) aluno(a) confirma que o(a) professor(a) deixou uma marca que não se apaga, e que o processo de ensinar foi também um processo de criar laços, significar existências e construir lembranças. Para Freire (1996), ensinar é um ato de amor, e esses reencontros são a materialização desse amor que foi vivido na sala de aula e que segue presente na vida dos sujeitos, ressignificando a trajetória tanto do educador quanto do educando.

O(a) aluno(a) do campo carrega especificidades que não podem ser compreendidas a partir de uma visão homogênea ou descontextualizada. Como afirmam Caldart (2012) e Arroyo (2014), o sujeito do campo é resultado de uma história coletiva de lutas, vínculos comunitários e modos próprios de vida e trabalho. Sua formação escolar, portanto, deve ser pensada a partir de uma pedagogia enraizada no território, que reconheça a cultura, a linguagem, o tempo e a sociabilidade do campo como dimensões legítimas do processo educativo. Nessa perspectiva, compreender o(a) aluno(a) do campo implica reconhecer suas relações socioafetivas e culturais como parte constitutiva da aprendizagem, não como obstáculos, mas como saberes e experiências que dialogam com o conhecimento escolar (Caldart, 2004).

Freire (1996) já advertia que ensinar exige respeito à autonomia e à identidade do(a) educando(a); no caso do campo, isso significa compreender que a afetividade e o pertencimento ao território são indissociáveis da prática educativa. No entanto, como problematiza Arroyo (2012), há um risco constante de se romantizar o(a) aluno(a) do campo, reduzindo-o(a) a uma figura idealizada de pureza e resistência, sem considerar as condições concretas de

desigualdade, precarização e exclusão que marcam seu cotidiano. Butler (2015) reforça essa leitura ao lembrar que certos sujeitos e territórios são considerados menos dignos de reconhecimento e cuidado, o que também se reflete nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas que desvalorizam as escolas do campo.

Assim, a formação do(a) aluno(a) do campo precisa ser pensada em uma perspectiva que una afetividade, contexto e política. Como propõe Boaventura de Sousa Santos (2010), todo conhecimento é uma prática situada; portanto, uma pedagogia do campo deve reconhecer a emoção e o afeto como dimensões políticas da existência, capazes de produzir resistência, memória e pertencimento. Desse modo, o desafio não é apenas compreender as especificidades do(a) aluno(a) do campo, mas transformar essas especificidades em pontos de partida para uma educação libertadora, que respeite a vida no campo em sua dignidade, pluralidade e potência formativa.

Nesse sentido, Wallon (2007) destaca a importância do afeto no processo de aprendizagem, defendendo que a emoção é indissociável do desenvolvimento cognitivo, sobretudo na infância. Para os(as) educadores(as) que atuam no meio rural, essa dimensão afetiva se torna ainda mais relevante, pois contribui para a valorização das identidades locais e para o fortalecimento dos laços comunitários, como ressalta Caldart (2000), ao discutir a pedagogia do campo. Assim, compreender e acolher as necessidades afetivas dos(as) alunos(as) do campo é essencial para garantir uma educação que respeite sua dignidade e potencial formativo.

A fala da professora Alessandra, *“Porque o aluno do campo tem suas especificidades. São crianças que precisam de cuidado, atenção”*, evidencia uma compreensão sensível da realidade educacional no meio rural. Essa afirmação dialoga com uma perspectiva humanizadora da educação, na qual o afeto, o cuidado e a escuta ativa são elementos fundamentais para a construção do conhecimento. Segundo Nérici (1981), o processo educativo não pode ser desvinculado das condições sociais e emocionais do(a) aluno(a), sendo essencial que o professor reconheça os sujeitos em sua totalidade.

No contexto do campo, essa totalidade inclui relações comunitárias fortes, ritmos de vida distintos e práticas culturais próprias, que exigem uma atuação pedagógica diferenciada e comprometida com a realidade local (Caldart, 2000). A valorização do afeto como elemento mediador da aprendizagem, como defendido por Wallon (2007), reforça a importância de um olhar atento e cuidadoso por parte dos educadores, sobretudo diante das desigualdades históricas enfrentadas pelas populações do campo. Dessa forma, a fala da professora se alinha a uma concepção de educação comprometida com a equidade, a escuta e o respeito às identidades dos sujeitos do meio rural.

A escola do campo não pode ser apenas uma extensão da escola urbana em ambiente rural, mas deve considerar as realidades históricas e sociais que marcam o cotidiano dessas crianças. Como destaca Arroyo (2004), é necessário romper com a lógica homogenizadora do ensino e valorizar as trajetórias e identidades dos sujeitos do campo. Esses(as) alunos(as) carregam consigo experiências únicas, ligadas ao trabalho da terra, à oralidade das comunidades e às redes de afeto que se constroem fora da lógica urbana. O reconhecimento dessas particularidades é o primeiro passo para uma educação que respeita a dignidade dos(as) educandos(as) e contribui efetivamente para sua formação integral. Nesse contexto, o afeto torna-se uma ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem, pois, como afirma Wallon (2007), o desenvolvimento emocional está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento cognitivo, sobretudo na infância.

Caldart (2000), ao tratar da pedagogia do campo, defende que a prática educativa nesse contexto deve estar intimamente ligada à realidade dos sujeitos do campo, com seus ritmos, suas práticas e seus modos de vida próprios. A afetividade, portanto, não é um complemento da prática pedagógica, mas parte estruturante do vínculo entre educador e educando.

A dimensão afetiva presente na prática docente da professora Celice evidencia o papel fundamental do acolhimento nas relações entre escola, família e comunidade rural. Ao declarar:

Eu sinto falta desse acolhimento das famílias. Lá nessa escola, eu me senti muito acolhida. E eu também acolhi, eu tenho esse perfil de acolhedor e aquilo me remeteu à minha memória também da minha infância, que eu venho da zona rural[...] (Entrevista com a professora Celice, 2025).

A professora Celice ressalta como suas experiências pessoais e memórias de infância na zona rural influenciam diretamente sua atuação pedagógica. Filha de trabalhadores rurais e participante ativa das atividades agrícolas da família, Celice transforma sua história de vida em um recurso pedagógico que fortalece o vínculo com os alunos e inspira uma prática educacional comprometida com a superação das dificuldades do campo.

Conforme aponta Arroyo (2004), a construção da identidade docente está intrinsecamente ligada à autoimagem que o(a) professor(a) desenvolve a partir de suas vivências. Além disso, ao mostrar aos(as) alunos(as) que é possível vencer por meio da educação, ela segue o princípio freireano de que a escola deve ser um espaço de transformação e esperança (Freire, 1996). Desse modo, o acolhimento que Celice promove e vivencia não é apenas um ato pedagógico, mas um gesto de reconhecimento e valorização da cultura e das histórias do campo.

As memórias da professora Alessandra, que morou e lecionou na mesma comunidade camponesa onde viviam seus(uas) alunos(as) e seus familiares, revela uma profunda conexão

afetiva e cultural com o território rural. Ao recordar as noites de lua cheia, a ausência de energia elétrica nas casas e os encontros coletivos em que se contavam causos em meio à escuridão iluminada apenas pela lua, ela expressa a riqueza das relações comunitárias que ultrapassam a dimensão escolar e se enraízam nas práticas cotidianas do campo.

Segundo Santos (2009), a valorização dessas práticas culturais locais é essencial para uma educação do campo que respeite e integre os saberes populares, promovendo o protagonismo das comunidades rurais e o fortalecimento de suas identidades. Assim, a experiência da professora Alessandra ilustra como a escola do campo pode ser um lugar de afeto e pertencimento, fundamental para a construção de um projeto educativo que dialogue com a memória e a história de seus sujeitos.

A fala da professora Zenilda revela a importância das relações afetivas no cotidiano da escola no campo e a centralidade do vínculo entre educador(a) e comunidade ao longo do tempo. Ao recordar:

Mas como eu era muito carinhosa com meus alunos, meus alunos eram muitos carentes, né? (...) Eu via a necessidade de cada um deles. É tanto que hoje, até hoje, os meus alunos, nós somos muitos apegados. (...) Eu fiquei 36 anos na mesma escola. Eu criava os filhos, criava os netos, até os bisnetos (Entrevista com a professora Zenilda, 2025).

A professora evidencia como sua prática pedagógica foi marcada pelo cuidado, pela escuta sensível e pelo compromisso com as gerações de uma mesma comunidade. Esse relato demonstra que a atuação docente no campo exige mais do que conhecimento técnico: demanda envolvimento humano, reconhecimento da realidade do outro e compromisso com a formação integral dos sujeitos.

Segundo Molina e Sá (2012), a docência no campo se constrói por meio de vínculos orgânicos com o território e com as famílias, o que confere à escola no campo um caráter de continuidade, identidade e pertencimento. Já Noddings (2003), pedagoga estadunidense, destaca que o cuidado é um princípio ético e educativo essencial para o desenvolvimento de relações significativas na escola, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Dessa forma, a experiência da professora retrata a escola do campo como um espaço de afeto, resistência e formação coletiva entre gerações.

Dando continuidade à reflexão sobre o vínculo entre escola e comunidade, a fala da professora Rosimeire reforça a importância do sentimento de pertencimento e da afetividade no contexto da educação do campo. Ela afirma: “E, assim, a convivência com eles, com os pais, com todo mundo lá. Era uma comunidade que abraçava. Sinto muita falta disso”. Sua lembrança expressa não apenas a saudade de um tempo vivido, mas o reconhecimento de que

a escola no campo era (e pode ser) um espaço de trocas afetivas, solidariedade e compromisso coletivo com a formação das crianças.

Esse tipo de relação configura o que Hage (2011) denomina de "escola-comunidade", em que os laços sociais fortalecem os processos pedagógicos e ampliam o sentido da educação como prática social. Nesse cenário, o trabalho docente assume dimensões que vão além da sala de aula, envolvendo o(a) educador(a) como parte integrante das redes de convivência e cuidado locais. Como aponta D'Ambrosio (2002), é a partir desse entrelaçamento entre saberes escolares e saberes da vida comunitária que se constrói uma educação verdadeiramente significativa para os sujeitos do campo.

A experiência docente no campo, como expressa pelo professor Valter, revela que o trabalho em uma escola no campo ultrapassa as funções técnicas e se configura como uma vivência profundamente afetiva e identitária. Ele relata:

O professor sente, assim, pertence daquele lugar, porque dali a gente faz amizade, dali a gente tem um leque de sentimentos de viver naquele lugar, viver com aquelas pessoas que lhe dão tanto crédito e que você costuma realmente amar, o lugar onde você está trabalhando (Professor Valter, entrevista concedida à pesquisa, 2025).

Essa fala evidencia que o vínculo construído entre o(a) educador(a), os(as) alunos(as) e a comunidade local é fundamental para que o ensino seja significativo e comprometido com a realidade dos sujeitos do campo. Caldart (2004) defende que a pedagogia do campo deve se fundamentar na escuta atenta das comunidades e na valorização de suas práticas culturais, o que exige do(a) professor(a) um envolvimento ético e político com o território em que atua. Para Libâneo (2012), esse comprometimento ético do(a) educador(a) é o que permite transformar a escola em um espaço de pertencimento, onde se constrói conhecimento a partir do diálogo e do respeito à diversidade.

Para encerrar este capítulo, a fala da professora Zenilda sintetiza a importância da parceria entre escola, família e comunidade no contexto da educação do campo. Ela afirma que, apesar das dificuldades, havia uma união comprometida entre os atores envolvidos:

Porque quando a gente estava lá, a gente fazia valer. Eu, as mães, que era uma parceria. Nós éramos bem parceiras. Então, era eu, as mães e os alunos. E a gente fazia o que nós podíamos fazer, nós fazíamos (Ex-Professora Zenilda, entrevista concedida à pesquisa, 2025).

Essa colaboração mútua sustenta a escola no campo como um espaço de resistência e cuidado coletivo, em consonância com o que destacam Santos (2009) e Molina e Sá (2012), ao enfatizarem que a educação do campo deve valorizar os vínculos sociais e a participação comunitária como fundamentos para a transformação social e o fortalecimento das identidades locais.

5 RELAÇÕES ENTRE O TERRITÓRIO EDUCATIVO E OS(AS) ALUNOS(AS)

O conceito de território na escola está diretamente associado com as relações que se estabelecem no ambiente escolar. São os vínculos, as trocas e as tensões que configuram o espaço escolar como um território de experiências e saberes. A escola também é um território de disputas e relações de poder, onde normas, regras e estruturas sociais se articulam para regular as interações e as ações dentro do espaço escolar.

As relações existentes no território educativo, sobretudo quando analisado a partir da realidade das escolas no campo, adquire contornos ainda mais complexos e significativos. Isso porque o território, nesses contextos, ultrapassa a dimensão puramente geográfica ou física do espaço escolar, assumindo uma perspectiva sócio-histórica, cultural e política, profundamente marcada pelas condições de vida, trabalho e resistência das populações camponesas.

Nas escolas do campo, o território se constitui como um espaço simbólico de produção e circulação de saberes que são historicamente construídos pelas comunidades rurais. A escola torna-se, portanto, um espaço onde o conhecimento científico pode dialogar com os saberes tradicionais e populares das comunidades camponesas, valorizando suas práticas agrícolas, seus modos de vida, suas memórias e culturas.

A realidade das escolas do campo no Brasil é marcada por uma série de desafios históricos que envolvem desde a precariedade da infraestrutura até a ausência de políticas públicas específicas que valorizem os modos de vida e as necessidades das populações rurais. A fala da ex-diretora Marileuza Argolo, que atuou em escolas do campo no município de Coaraci/BA, ilustra de forma clara essa situação ao afirmar:

Eu quero falar, eu quero dizer que as escolas do campo, elas são mantidas. Principalmente quando eu trabalhei. Elas eram mantidas com dinheiro que vinha do PDDE, que é Programa Dinheiro Direto na Escola. Com esse dinheiro que vinha, com essa verba, era que a gente mantinha de material didático, material de limpeza, só a estrutura da escola, se fosse um caso muito sério, era que a Prefeitura e a Secretaria de Educação colaboravam, mas tudo era feito com essa verba que vinha do programa PDDE (Entrevista com a Ex-Diretora Marileuza, 2025).

Essa declaração revela a dependência quase total das escolas no campo em relação ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), criado em 1995 com o intuito de repassar recursos financeiros diretamente às escolas públicas para pequenas despesas, como aquisição de materiais pedagógicos e de manutenção. Embora o PDDE seja uma importante política de apoio à gestão escolar, ele não foi concebido para ser a principal fonte de financiamento das unidades escolares, e sim um complemento aos investimentos públicos mais amplos realizados pelas esferas municipais, estaduais e federais.

A situação descrita pela ex-gestora das Escolas no Campo de Coaraci, Marileuza, se insere em um contexto mais amplo de desigualdade estrutural na oferta educacional entre o campo e a cidade. Como afirma Caldart (2004), a educação do campo historicamente foi pensada a partir de uma lógica urbana, o que resultou em políticas educacionais descontextualizadas, muitas vezes desconsiderando as especificidades culturais, territoriais e sociais das populações camponesas.

Além disso, Arroyo (2012) destaca que o reconhecimento da escola do campo como espaço de resistência e afirmação cultural requer políticas públicas específicas, que compreendam o campo como um espaço de produção de saberes e não apenas como um território marginal a ser integrado ao modelo urbano-industrial dominante. A fala de Marileuza evidencia justamente o oposto: a manutenção das escolas estava condicionada ao esforço quase exclusivo da própria comunidade escolar e à verba limitada de um programa federal, sem o devido suporte institucional local.

Nesse sentido, a experiência relatada em Coaraci reflete um padrão comum em muitas regiões do Brasil, em que a autonomia escolar promovida por programas como o PDDE, em vez de fortalecer as escolas, acaba por evidenciar a omissão dos entes Federados no seu papel de garantidor do direito à educação. Conforme indica Cavalcante (2016), essa lógica contribui para as “tensões que têm se manifestado nas duas últimas décadas entre os entes federados na assistência técnica e financeira da União para a oferta e manutenção da educação básica”, mascarando a ausência de uma política pública efetiva e permanente de financiamento da educação do campo (Dourado, 2007).

Além disso, o processo de implementação de políticas públicas pode levar à deformação de suas diretrizes originais ou mesmo à criação de novas práticas institucionais. No caso mencionado, por exemplo, a concepção inicial de um repasse complementar de recursos acaba se convertendo na regra predominante, alterando o propósito da política e revelando fragilidades na sua execução e no comprometimento dos entes federados com o princípio da equidade educacional.

Portanto, Marileuza Argolo, através de sua reflexão, nos permite compreender, a partir de uma vivência concreta, os limites das políticas educacionais voltadas ao campo quando estas não são acompanhadas de um projeto político-pedagógico que valorize as especificidades locais. Mais do que uma constatação de carência financeira, seu depoimento denuncia uma estrutura de abandono e aponta para a urgência da construção de políticas públicas comprometidas com a justiça social e educacional no campo brasileiro.

Segundo Miguel Arroyo (2009), o território escolar é mais do que o espaço físico: é o lugar onde se tecem relações, experiências, identidades e sentidos. Para Arroyo, é essencial reconhecer a pluralidade de sujeitos e territórios presentes nas escolas, especialmente nas do campo, para que a escola seja de fato inclusiva e significativa. Nesse contexto, a fala da ex-estudante Irene adiciona uma dimensão afetiva e subjetiva à compreensão das relações entre o território educativo e os(as) alunos(as). Ao afirmar:

Na época era adolescente, um colégio muito bom, na época que eu estudei lá. Hoje não sei como é que está hoje o colégio, mas na época era um colégio muito bom (Entrevista com a Ex-Estudante Irene, 2025).

Irene rememora positivamente sua experiência escolar no campo, o que nos permite refletir sobre como o espaço educativo pode marcar significativamente a trajetória de vida dos sujeitos que dele fazem parte. Essa memória afetiva revela que, mesmo diante das limitações estruturais frequentemente enfrentadas pelas escolas no campo, elas podem se constituir como territórios educativos potentes, nos quais se constroem vínculos, saberes e pertencimentos.

De acordo com Haesbaert (2011), o território não deve ser compreendido apenas como espaço físico, mas como uma construção simbólica e relacional, permeada por significados e práticas sociais. Nesse sentido, o território educativo da escola do campo ultrapassa os limites institucionais, integrando experiências pedagógicas que se desenvolvem tanto no espaço escolar quanto nas dinâmicas comunitárias. Ainda que marcado por precariedades materiais, esse território configura-se como espaço de resistência, identidade e valorização das culturas locais. A lembrança positiva da ex-estudante expressa essa dimensão simbólica e evidencia a relevância de se considerar as experiências dos sujeitos na formulação de políticas públicas voltadas à educação do campo.

Além disso, conforme Santos (1996), o espaço é constituído por um sistema de objetos e de ações que se inter-relacionam, configurando uma totalidade dinâmica. Nessa perspectiva, a escola do campo integra esse sistema como parte do território educativo da escola no campo, entendido não apenas como o espaço físico da instituição, mas como o conjunto de relações sociais, práticas pedagógicas e experiências comunitárias que nele se desenvolvem. Assim, o território educativo expressa a articulação entre o espaço rural, a escola e as vivências cotidianas dos sujeitos, revelando a dimensão formativa que emerge das interações entre saberes locais e práticas escolares.

A valorização das memórias escolares de sujeitos como Maria Irene nos leva a compreender que a qualidade da educação no campo não pode ser medida apenas por

indicadores objetivos, mas também pela capacidade da escola de produzir sentido e reconhecimento para os que dela participam.

Esse território é configurado a partir das relações sociais que nele se estabelecem – entre alunos(as), professores(as), famílias e comunidade –, e se caracteriza pela construção de vínculos afetivos, trocas culturais e processos formativos que respeitam e afirmam a identidade do campo.

A partir dessa perspectiva, a escola do campo deve ser compreendida como um espaço que articula dimensões materiais, simbólicas e sociais, fundamentais para a permanência dos sujeitos em seus territórios de origem. Nesse sentido, a fala da ex-professora da Escola 7 de Setembro, Alessandra, aprofunda a discussão ao evidenciar a percepção de abandono e desvalorização que recai sobre esses espaços educativos. Segundo ela:

um sentimento de [...] não sei se é a palavra certa, mas é como se ela não tivesse muito significado, não tivesse muita importância. Porque eles necessitam também de uma escola lá. É necessária uma escola lá, naquele lugar, para que as famílias que ainda estão lá permanecerem lá (Ex-Professora Alessandra, entrevista concedida à pesquisa, 2025).

Sua fala revela não apenas a importância funcional da escola como equipamento público, mas sua relevância existencial e territorial, enquanto instância que assegura a continuidade da vida comunitária rural. Essa reflexão se alinha ao pensamento de Guhur, (2010), ao destacar que a presença da escola no campo está diretamente ligada à afirmação do direito de permanecer no território com dignidade. A retirada ou precarização das escolas rurais acarreta processos de desestruturação social, impulsionando o êxodo rural e o esvaziamento das comunidades. Portanto, como salienta a professora Alessandra, a escola não é apenas um lugar de ensino, mas uma condição necessária para a reprodução social e cultural da vida camponesa.

Dessa forma, quando os sujeitos percebem que a escola do seu território “não tem muita importância”, como relatado, o que está em jogo é mais do que uma política educacional: é o reconhecimento do valor das populações do campo e de seu direito à educação de qualidade, contextualizada e socialmente referenciada. É preciso, portanto, pensar a escola do campo não como algo marginal ao sistema educacional, mas como parte de um projeto maior de justiça territorial e equidade social.

No entanto, a escola do campo também é um território de disputas e relações de poder. As políticas educacionais historicamente centralizadoras e urbanocêntricas tendem a ignorar as especificidades do campo, impondo currículos padronizados, estruturas escolares descontextualizadas e práticas pedagógicas que desconsideram os modos de vida camponeses. Isso revela uma tensão permanente entre o modelo hegemônico de educação, muitas vezes

urbano e mercantilizado, e os projetos contra-hegemônicos de educação do campo, que buscam uma formação voltada para a autonomia, a justiça social e a valorização da cultura camponesa.

Nessa discussão sobre a relação entre o território educativo e os(as) alunos(as) das escolas no campo, especialmente no contexto rural de Coaraci/BA, a fala da professora Celice acrescenta uma dimensão importante à compreensão da interface entre educação e as práticas socioculturais e econômicas locais. Ao relatar sua experiência docente nos anos de 1999 e 2000, ela afirma:

E tem toda a relação, não só com a do cacau, mas com a do cajá, que eu vivi isso enquanto fui professora desse lugar lá em 99, 2000, que tinha um período que as crianças se ausentavam da escola por conta que iam catar cajá. E a gente tinha que ter esse jogo de cintura que a gente chama pra não deixar a criança ser prejudicada (Ex-Professora Celice, entrevista concedida à pesquisa, 2025).

Essa experiência evidencia a influência direta dos ciclos de produção agrícola na dinâmica escolar, revelando como o território, entendido aqui em sua dimensão produtiva e cultural, impacta diretamente a permanência e o desempenho dos(as) alunos(as).

A prática relatada por Celice indica uma antecipação, ainda que intuitiva, de princípios que mais tarde seriam sistematizados na Pedagogia da Alternância, um modelo educacional que propõe a articulação entre tempo-escola e tempo-comunidade, visando à integração entre os saberes escolares e os saberes do campo (Caldart, 2000). Ela mesma reconhece essa aproximação ao dizer:

Hoje você tem a Pedagogia da Alternância muito em pauta aí, mas naquela ocasião [...] eu já tinha essa ideia de que era importante uma pedagogia da alternância. E eu fazia isso intuitivamente (Ex-Professora Celice, entrevista concedida à pesquisa, 2025).

Ao adotar essa postura, a professora não apenas respeitava a lógica de vida das famílias camponesas, como também construía uma prática pedagógica enraizada na realidade local, o que constitui um dos fundamentos centrais da educação do campo. Como destaca Spink (2001), há uma tendência tecnocrática nas políticas educacionais que ignora os aspectos culturais e territoriais das populações do campo. O autor defende uma educação crítica e dialógica, capaz de construir sentidos a partir das experiências enquanto prática social.

Essa articulação entre o calendário agrícola e o calendário escolar é fundamental para que a escola do campo não seja uma instituição que impõe uma lógica externa ao território, mas que dialogue com ele. Segundo Arroyo (2007), é preciso superar a ideia da escola rural como um espaço de compensação das “faltas” do campo e reconhecer os territórios camponeses como espaços de produção de saberes, valores e práticas que podem e devem ser integrados ao projeto pedagógico. A experiência de Celice demonstra, portanto, uma compreensão sensível e estratégica do território educativo como um espaço de mediação entre os modos de vida

camponeses e o direito à educação. Trata-se de uma escola que acolhe, respeita e se adapta à realidade das famílias que dela fazem parte, fortalecendo o vínculo entre comunidade e instituição escolar.

Nessa perspectiva, a escola do campo torna-se também um território de resistência, onde comunidades lutam pelo direito à educação de qualidade, à permanência no campo e à valorização de suas identidades. Movimentos sociais como o MST desempenham um papel central na construção de propostas pedagógicas que reivindicam a escola como um espaço de formação política e de fortalecimento das lutas populares. Caldart (2011) reforça que a educação do campo é uma construção coletiva e política, fruto das lutas sociais que visam transformar a escola em instrumento de emancipação.

Portanto, compreender a escola do campo como território implica reconhecer que ela é um espaço dinâmico, conflituoso e plural, marcado por disputas simbólicas, políticas e pedagógicas. É um lugar onde se constroem saberes, se tecem relações sociais e se expressam os conflitos próprios de uma sociedade desigual. Valorizar esse território é reconhecer o papel estratégico da educação do campo na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

5.1 Mobilidades e territorialidades em questão

A saída desses(as) alunos(as) para estudar na cidade, mesmo que de forma momentânea, em virtude do seu retorno para casa após as aulas, configura-se como sendo uma forma de des-territorialidade ainda que temporária.

E esses conflitos aparecem nessa pesquisa de várias formas, quando esses(as) alunos(as) do campo precisam deslocar-se até a cidade, carregam consigo suas culturas, seus modos e suas formas de viver no mundo, que geralmente são impactados quando se vêem diante uma realidade completamente diferente daquela em que estavam habituados.

A mobilidade espacial dos(as) alunos(as) do campo, especialmente aqueles do Ensino Fundamental II, revela uma dimensão crítica direito à educação na sua localidade. Em muitas regiões rurais, como em Coaraci/BA, a ausência de oferta educacional em etapas posteriores do ensino obriga crianças e adolescentes a se deslocarem diariamente para a zona urbana, experienciando um processo de desterritorialização temporária. A fala da professora Maria Raimunda evidencia esse dilema vivido pelas famílias:

Os pais tiveram preocupação de ver a preocupação deles de mandar essas crianças para a zona urbana, acho que eles pensavam assim, o que poderia acontecer, até tipo assim, de bullying deles que vinham da zona rural para a zona urbana, os pais tinham muita preocupação com isso, como eles iam sofrer de lá para cá (Ex-Professora Maria Raimunda, entrevista concedida à pesquisa, 2025).

Tal deslocamento não é apenas físico, mas simbólico e afetivo, pois retira o estudante do seu ambiente social e cultural de pertencimento, expondo-o a experiências que podem vir gerar um tipo de exclusão, discriminação e inclusive de ruptura de laços comunitários, já que esses(as) alunos(as) são “forçadamente obrigados” a se deslocarem até a zona urbana se quiserem continuar os estudos.

Esse processo, muitas vezes invisibilizado nas políticas públicas, impacta significativamente a permanência e o desempenho escolar dos alunos, pois afeta não apenas o tempo de deslocamento, mas também o modo como o estudante se percebe no novo território. Como aponta Lefebvre (1999), o espaço é socialmente produzido, e, nesse sentido, a escola urbana nem sempre acolhe os sujeitos do campo em sua totalidade, contribuindo para a sensação de desenraizamento.

Essa realidade, somada às dificuldades de adaptação no novo espaço urbano, aprofunda os desafios de aprendizagem e evidencia a urgência de políticas de mobilidade escolar qualificada, que respeitem os vínculos territoriais dos sujeitos do campo. A professora evidencia em sua fala que esses sujeitos nas escolas no campo tem uma realidade educacional completamente diferente daquela em que ele irá encontrar na zona urbana, enfatizando a questão da multeserialização.

Nesse contexto, pensar o território educativo implica reconhecer que o deslocamento não pode ser visto apenas como uma questão logística, mas como um fenômeno pedagógico, social e cultural. É necessário construir alternativas que evitem ou minimizem os efeitos da desterritorialização, como a ampliação da oferta educacional no próprio campo ou a adoção de modelos como a pedagogia da alternância. Só assim será possível garantir que a mobilidade escolar não se transforme em mais uma barreira para o direito à educação, mas em um caminho de integração, respeito e valorização dos saberes territoriais.

Nesse contexto, pensar o território educativo implica reconhecer que o deslocamento não pode ser visto apenas como uma questão logística, mas como um fenômeno pedagógico, social e cultural. É necessário construir alternativas que evitem ou minimizem os efeitos da desterritorialização, como a ampliação da oferta educacional no próprio campo ou a adoção de modelos como a pedagogia da alternância. Só assim será possível garantir que a mobilidade

escolar não se transforme em mais uma barreira para o direito à educação, mas em um caminho de integração, respeito e valorização dos saberes territoriais.

Essa discussão sobre o território torna evidente que a experiência escolar no campo é atravessada não apenas pelos espaços que os sujeitos percorrem, mas também pelos diferentes ritmos que organizam a vida cotidiana. É justamente nesse ponto que a noção de temporalidades se torna central para compreender a dinâmica das escolas multisseriadas.

5.2 Temporalidades como categoria que atravessa o ensino multisseriado

As temporalidades nas classes multisseriadas revelam de modo contundente que o tempo escolar nessas turmas não se organiza sob a lógica linear tradicional, caracterizada por faixas etárias homogêneas, progressão seriada anual, mas antes se estrutura na convivência de múltiplos tempos: o tempo de estudantes com trajetórias, idades e níveis diversos; o tempo comunitário, marcado pelos ciclos de trabalho, pela vida social e pelas condições materiais específicas dos territórios rurais; e o tempo institucional, definido pelo calendário, pelas séries escolares e pelas exigências burocráticas do sistema de ensino.

Conforme Ximenes-Rocha e Colares (2013), no contexto das aulas multisseriadas “o tempo efetivamente dedicado a cada série é infinitamente menor que o recomendado pela legislação”, evidenciando a desarticulação entre tempo institucional e tempo vivido nas turmas multisseriadas. Nas turmas multisseriadas, observa-se uma clara desarticulação entre o tempo institucional previsto nas normativas educacionais e o tempo efetivamente vivido no cotidiano escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em seu art. 24, inciso I, determina que “a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar” (Brasil, 1996).

Tal determinação, no entanto, foi pensada para contextos de organização seriada e homogênea, o que a torna insuficiente para abarcar as especificidades das turmas multisseriadas, nas quais o(a) mesmo(a) professor(a) precisa gerir simultaneamente demandas de diferentes séries e níveis de aprendizagem, o que implica uma distribuição desigual e fragmentada do tempo pedagógico. Nessa perspectiva, o tempo efetivamente dedicado a cada série é significativamente inferior que o recomendado pela legislação, evidenciando um descompasso estrutural entre o tempo institucionalmente prescrito e as condições reais de organização do trabalho docente nas escolas (Hage, 2011).

Essa discrepância revela, portanto, que o modelo temporal previsto pela legislação nacional se mostra incompatível com a realidade das escolas que trabalham com múltiplas etapas de ensino em uma mesma turma, como também evidenciam estudos de autores que analisam o caráter desajustado das normativas nacionais frente às temporalidades próprias do campo, a exemplo de Ximenes-Rocha e Colares (2013) e de Molina (2015).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica reforçam, em seu art. 10, §1º, que “a organização curricular deve assegurar tempo e espaço pedagógico adequados às necessidades de aprendizagem de todos os alunos” (Brasil, 2010). Nesse sentido, embora Arroyo (2012), no texto “O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver”, não aborde especificamente a educação no campo, sua análise acerca da precarização dos tempos e espaços de vida das infâncias e juventudes populares ilumina a necessidade de reconhecer que os sujeitos não vivenciam de forma homogênea os ritmos escolares.

Ao discutir como a escola tende a impor temporalidades lineares e uniformes que ignoram as condições sociais e os percursos concretos de vida dos estudantes, Arroyo contribui para compreender as tensões vividas nas escolas rurais, cujas temporalidades são marcadas por práticas de trabalho, ciclos produtivos e dinâmicas comunitárias próprias, distintas das realidades urbanas. Assim, nas salas multisseriadas, evidencia-se o descompasso entre o tempo institucional, padronizado e homogêneo, e o tempo vivido, que se apresenta como simultâneo, dinâmico e desigual. Esse desencontro configura, conforme argumenta Caldart (2004), uma injustiça temporal, ao desconsiderar as especificidades dos sujeitos do campo e comprometer a garantia do direito à aprendizagem em condições equitativas.

Essa tensão se materializa especialmente no trabalho docente das escolas multisseriadas, pois nelas o(a) professor(a) assume a tarefa de conduzir processos de ensino que envolvem estudantes de diferentes séries e níveis de aprendizagem simultaneamente, o que exige distribuir a atenção, reorganizar explicações, realizar atividades de continuidade e administrar o tempo de modo a permitir que os(as) alunos(as) avancem mesmo quando não estão sob orientação direta.

Como evidenciam Conceição, Pereira e Lobato (2024), essa estrutura histórica de funcionamento levou, muitas vezes, a longos períodos em que os(as) estudantes permaneciam sem acompanhamento, resultando em perda de tempo pedagógico e dificuldades de manutenção do processo de ensino. Ainda que esses autores não descrevam modelos pedagógicos contemporâneos, como estações de trabalho ou agrupamentos dinâmicos, suas análises revelam que o(a) docente multisseriado(a) opera sob a exigência permanente de gerir tempos diferenciados e processos simultâneos, característica que torna sua prática singular e marcada

por alta complexidade. A professora Maria Raimunda, que lecionou em escolas rurais de Coaraci, descreve vividamente essa realidade:

Chegava até a ter 40 alunos, um professor só, na São José mesmo... E eu tinha que desdobrar na sala com crianças de 5, 6 anos. A gente formava assim, quadrado com cadeira até quarta série (Entrevista com a professora Maria Raimunda)

A fala da professora materializa o que a literatura aponta como compressão temporal pedagógica, a necessidade de ajustar o tempo de ensino para vários níveis dentro de uma mesma aula, multiplicando o ritmo e o foco docente. Em outro momento, ela complementa:

Esse testemunho explicita como a organização temporal fragmentada das classes multisseriadas gera tensões entre o tempo prescrito (o que se espera cumprir) e o tempo vivido (o que é de fato possível realizar). Como apontam Pereira e Macêdo (2018), compreender essas temporalidades é condição para qualificar práticas docentes e políticas públicas que respeitem ritmos diversos e organizem calendários sensíveis às dinâmicas locais. Além do tempo pedagógico, as falas da professora Maria Raimunda revelam dimensões socioafetivas e comunitárias da temporalidade escolar. Ela menciona: *“Tinha mães que iam para me ajudar. Teve uma mãe mesmo que ficou estudando comigo... que era para poder ajudar.”*

Esse fragmento evidencia uma temporalidade compartilhada, na qual o tempo da escola se confunde com o tempo da comunidade, as famílias participam do cotidiano escolar, e o processo de ensino-aprendizagem se torna uma experiência coletiva, marcada pela solidariedade e pelo pertencimento (Arroyo, 2012; Molina, 2017). Essa dimensão rompe a linearidade do tempo escolar moderno, introduzindo ritmos que dialogam com o cotidiano rural e suas formas próprias de convivência.

A professora também descreve o tempo expandido do trabalho docente, que ultrapassa o horário de aula: *“Eu ia pela manhã para dar aula à tarde, porque pela manhã já tinha o professor... às vezes dava a noite, eu estava no meio do cacau, na estrada, sozinha, para chegar ao Bandeira à noite”*. Aqui, o tempo de deslocamento, o tempo da espera e o tempo do medo se soma ao tempo do ensino, compondo uma experiência temporal que entrelaça o trabalho, o risco e a resistência. Oliveira e Oliveira (2015) observam que esses “tempos marginais da docência”, o tempo de chegar, limpar, preparar, cuidar, são constitutivos da experiência das professoras de escolas no campo e reconfiguram o sentido mesmo do tempo escolar. A fala da docente sobre o fechamento das escolas evidencia uma ruptura temporal mais profunda: *“Foi ruim, por que... tinha crianças que iam acordar às cinco horas da manhã... às vezes vinha sem café para poder estudar aqui. Então, até perigoso nas estradas para essas crianças virem de lá para cá”*.

Esse deslocamento forçado simboliza a desterritorialização do tempo educativo: as crianças deixam o ritmo do campo e passam a se submeter ao tempo urbano, centralizado e cronológico. O fechamento das escolas no campo não significa apenas perda de infraestrutura, mas a desarticulação de um tempo próprio de aprender e viver, profundamente vinculado à cultura e à vida comunitária (Nozu; Kassar, 2022).

Assim, compreender a temporalidade das turmas multisseriadas implica reconhecer que o tempo escolar no campo não é apenas um dado técnico, mas uma construção social, política e afetiva. O relato da professora Maria Raimunda demonstra que esse tempo, embora marcado por precariedades, também é espaço de criação, resistência e pertencimento. Valorizar essas temporalidades é condição para reimaginar políticas e práticas que respeitem a diversidade de ritmos e formas de vida que caracterizam o campo brasileiro.

A multisseriação, tal como praticada nas escolas no campo de Coaraci, aparece nas falas da ex-gestora Marileuza como um arranjo sustentado por necessidades locais, mas marcado por fragilidades institucionais e pedagógicas. Marileuza relata com clareza o caráter sobrecarregado do trabalho docente nesse contexto: *“os professores acham complicado porque são escolas multisseriadas. E não é fácil pegar uma escola com educação infantil até o quinto ano. E muitas se queixam”* (Entrevista com a ex-gestora Marileuza, 2025).

A fala da ex-gestora Marileuza evidencia a complexidade que atravessa o trabalho docente nas escolas multisseriadas, especialmente aquelas que reúnem, em uma mesma sala, turmas que vão da Educação Infantil ao 5º ano. Ao afirmar que *“os professores acham complicado”* e que *“não é fácil pegar uma escola com educação infantil até o quinto ano”*, a ex-gestora aponta para uma sobrecarga estrutural que extrapola a dimensão pedagógica, alcançando a organização do tempo, a gestão dos conteúdos, o acompanhamento dos diferentes ritmos de aprendizagem e a atenção às necessidades específicas de cada faixa etária. As queixas recorrentes das professoras não revelam resistência ao modelo, mas sim a ausência de condições efetivas de trabalho que permitam desenvolver práticas coerentes com as exigências dessa modalidade, indicando uma distância entre as normativas que reconhecem a multisseriação e a materialidade cotidiana enfrentada pelas(os) docentes.

Em outro trecho emblemático, ela descreve a acumulação de tarefas que recai sobre a(o) mesma(o) professor(a): *“elas serviam a merenda, lavavam as vasilhas da merenda, lavava copo, prato, lavava banheiro, limpava sala. Não tinha uma zeladora pra ajudar, era só a professora pra fazer tudo sozinha na sala de aula”* (Entrevista com a ex-gestora Marileuza).

Esses depoimentos mostram que, na prática local, a multisseriação frequentemente se combina com falta de apoio assistencial e de infraestrutura, gerando condições de trabalho que

comprometem a qualidade do ensino. O relato da ex-gestora Marileuza evidencia uma das dimensões mais silenciosas e perversas da atuação docente nas escolas multisseriadas no campo: a incorporação de tarefas que extrapolam por completo o trabalho pedagógico. Quando a(o) professor(a) é responsabilizada por servir a merenda, lavar vasilhas, limpar banheiro e higienizar a sala, observa-se não apenas uma ampliação indevida de funções, mas uma violação das condições mínimas necessárias para o exercício profissional.

A ausência de pessoal de apoio transforma a rotina escolar em um espaço de sobrecarga contínua, no qual o tempo que deveria ser dedicado ao planejamento, ao acompanhamento das aprendizagens e à atenção às necessidades das crianças é substituído por atividades que não fazem parte do escopo docente. Esse acúmulo não é compensado financeiramente e tampouco reconhecido pelas políticas públicas, o que aprofunda sentimentos de frustração, impotência e desvalorização, especialmente quando os(as) professores(as) percebem que, apesar do esforço extremo, o trabalho pedagógico acaba comprometido. Nesse cenário, a multisseriação deixa de ser apenas um desafio organizacional e se converte em um marcador de precarização, colocando sobre as(os) docentes uma carga emocional e física desmedida, e evidenciando a urgente necessidade de políticas que assegurem condições dignas e equitativas de trabalho para quem atua no campo.

Do ponto de vista jurídico-normativo, a LDB (Lei nº 9.394/1996) consagra a educação como um processo amplo, que inclui a vida familiar e comunitária, e atribui ao Estado a responsabilidade por assegurar a oferta de ensino (BRASIL, 1996). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) reconhecem explicitamente a existência de escolas multisseriadas e orientam que os projetos pedagógicos dessas unidades considerem suas especificidades, entre elas, a presença de múltiplas séries em uma mesma sala, bem como a necessidade de planejamento e de recursos adequados. Contudo, a existência de diretriz não garante sua efetivação: a Resolução estabelece princípios, mas depende da articulação entre entes federados e da alocação de recursos para que as escolas multisseriadas deixem de ser “soluções de contingência” e sejam efetivamente apoiadas.

No instrumental de financiamento, o PDDE e suas modalidades (incluindo o PDDE Campo) destinam recursos suplementares para manutenção e pequenas melhorias em escolas rurais, sendo ferramenta importante para a manutenção material dessas unidades. Entretanto, como apontam normativas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o PDDE é um apoio suplementar, não substitutivo, e sua aplicação não elimina a necessidade de políticas estruturais mais robustas, como financiamento permanente para redução de jornada, formação específica e contratação de pessoal de apoio. Na prática observada pela ex-

gestora Marileuza, os recursos do PDDE ajudavam a “manter material didático, material de limpeza, só a estrutura da escola”, mas não eram suficientes para suprir demandas maiores, o que deixa a multisseriação vulnerável à precarização quando o contexto socioeconômico se altera.

A literatura acadêmica produzida nas últimas décadas documenta de forma consistente os riscos pedagógicos relacionados à multisseriação quando ela ocorre em contexto de precariedade: redução do tempo efetivo dedicado a cada nível, sobrecarga cognitiva e emocional do professor, lacunas curriculares e aumento do risco de reprovação e abandono, especialmente quando não há formação específica e suporte didático (Ximenes-Rocha & Colares, 2013; Silva, 2022). Esses trabalhos corroboram empiricamente as queixas relatadas pela ex-gestora Marileuza e por outras(os) entrevistadas(os) dessa pesquisa: a multisseriação passa a funcionar, com frequência, como sintoma da insuficiência das políticas locais, e não como opção educativa prioritária pensada e qualificada.

Em termos de políticas públicas, a discussão normativa e o material empírico apontam duas conclusões necessárias e complementares. Primeiro, a presença de multisseriação exige políticas específicas, formação inicial e continuada voltada para práticas multisseriadas, contratação de auxiliares (zeladoria, merenda), elaboração de materiais didáticos para progressão diferenciada e calendários escolares sensíveis às realidades locais, conforme orientações das Diretrizes para a Educação do Campo.

Segundo, quando a multisseriação decorre do esvaziamento demográfico do território (por êxodo), ela tende a ser tratada pelas gestões como solução temporária que, sem ação estruturante, acaba por justificar nucleações e fechamentos, medidas que implicam perda de territorialidade educativa e maior vulnerabilidade para crianças e famílias (Santos, 1996). As normas (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e os programas de custeio (PDDE) reconhecem os contornos legais e financeiros desse quadro, mas a fragilidade observada em Coaraci mostra o hiato entre diretriz e implementação.

Sendo assim, a interpretação normativa e a evidência empírica convergem para um juízo crítico: a multisseriação, tal como frequentemente praticada, não é intrinsecamente uma boa solução pedagógica nem uma prática neutra. Quando qualificada, com formação, recursos adequados, podem possibilitar práticas contextuais; entretanto, quando emerge como resposta à ausência de políticas de manutenção do território educativo (falta de empregos, êxodo, fechamento de unidades), ela tende a reproduzir e aprofundar desigualdades. As falas da ex-gestora Marileuza são ilustrativas: a multisseriação convivendo com falta de pessoal de apoio, com professoras deslocadas por critérios políticos e com dependência de verbas suplementares

traduzem um modelo que precisa ser repensado à luz da legislação e das evidências científicas (LDB, 1996; CNE/CEB, 2002; PDDE, 2023).

A escola multisseriada constitui uma das expressões mais persistentes e complexas da educação no campo brasileiro. Longe de representar apenas um arranjo organizacional provisório, ela traduz a coexistência de múltiplas temporalidades, o tempo da roça, o tempo da infância, o tempo da comunidade e o tempo da escola, que se entrecruzam no cotidiano das populações rurais.

A experiência da professora Zenilda, que atuou por mais de três décadas em escolas no campo em Coaraci, revela de forma concreta os desafios e as contradições desse modelo. Em seu relato, observa-se a sobreposição de idades, séries e histórias em uma mesma sala: *“Era uma sala pequena, com mais de 50 alunos. Porque era no tempo do cacau... aquelas famílias tinham... mãe que tinha 10, 15 filhos... E ali todo mundo estudava na mesma salinha.”*

Esse fragmento evidencia como o espaço multisseriado não apenas agrupava alunos de diferentes níveis de escolaridade, mas também reproduzia o ritmo da vida rural, um tempo marcado pelos ciclos do trabalho agrícola e pela convivência comunitária. Como destacam Santos (2019) e Molina (2017), as escolas multisseriadas apresentam temporalidades heterogêneas, distintas do modelo urbano e seriado da escola moderna. Essas diferenças, porém, mais do que expressar uma escolha pedagógica, revelam a desarticulação entre o tempo institucional previsto pela legislação e o tempo vivido nas práticas escolares no campo.

O trecho revela de forma contundente a precarização histórica do ensino no campo de Coaraci, marcada pela superlotação e pela ausência de condições mínimas para um trabalho pedagógico qualificado. A professora refere-se aos tempos áureos do cacau, período em que a economia local movimentava grandes quantias e empregava um contingente expressivo de trabalhadores e trabalhadoras rurais. As crianças que lotavam aquela pequena sala, mais de cinquenta em um espaço reduzido, eram justamente filhas e filhos desses(as) trabalhadores(as) das lavouras, cujas famílias, numerosas, enviavam todos(as) os(as) estudantes para a mesma turma. A fotografia da escola, apresentada a seguir, materializa visualmente a Escola Municipal Francisco Benício Santos, onde a professora Zenilda trabalhou por três décadas.

Imagem 16: Escola Municipal Francisco Benício Santos (1982 a 2018).



Fonte: Acervo pessoal da autora/ Visita de campo (2025).

Paradoxalmente, mesmo em um momento de prosperidade econômica, quando o cacau sustentava a riqueza regional, a escola oferecida às crianças e adolescentes permanecia marcada pela precariedade estrutural, revelando a distância entre o lucro gerado pela produção agrícola e o investimento efetivo em políticas educacionais. Nesse contexto, a multisseriação não se configurava como estratégia pedagógica, mas como imprevisto decorrente da ausência de apoio estatal, produzindo sobrecarga extrema para a professora, que lidava com diferentes idades, séries e necessidades em condições absolutamente inadequadas. Dessa forma, o depoimento expõe de maneira crítica a contradição entre a abundância econômica do período e a negligência histórica com a educação no campo, comprometendo diretamente o direito à aprendizagem e a equidade educacional.

A fala da professora Zenilda demonstra que a multisseriação também estava associada à ausência de políticas estruturantes de formação docente:

Eu não tinha experiência nenhuma... Eu estudava até a sétima série, né? [...] E ensinava numa escolinha bem pequena, bem pequenininha mesmo, precária, não tinha banheiro, não tinha nada (Entrevista com a professora Zenilda, 2025).

O relato da professora Zenilda mostra de forma contundente o nível de precarização que historicamente marcou muitas escolas no campo. A ausência de infraestrutura básica, como banheiro, espaço adequado e materiais mínimos, revela não apenas o abandono físico das unidades escolares, mas também o descaso institucional com a formação e as condições de

trabalho das(os) professoras(os) que nelas atuavam. Ensinar tendo apenas a sétima série como referência formativa e sem qualquer suporte pedagógico ou estrutural demonstra como o Estado delegou às(os) educadoras(res) a responsabilidade de sustentar, sozinhas(os), um projeto educativo em condições profundamente adversas. Essa precariedade não é um detalhe periférico: ela molda o modo como se ensina, como se aprende e como se vivencia a escola, produzindo desigualdades que se arrastam por gerações e que evidenciam a distância entre a realidade do campo e as obrigações legais de garantia do direito à educação.

A precariedade das condições de trabalho e a ausência de suporte pedagógico refletem o distanciamento entre as diretrizes legais da educação nacional e a realidade vivida nos territórios rurais. Apesar de o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelecerem a necessidade de políticas específicas para a Educação Básica do Campo, prevendo formação adequada aos professores que atuam em contextos multisseriados, os municípios historicamente têm negligenciado as garantias de tais condições conforme explicitado por Lei.

A precarização das escolas do campo expressa um nó estrutural que combina subfinanciamento crônico, decisões administrativas pautadas pela racionalização de custos e a naturalização histórica de que a escola rural “pode funcionar com menos”, produzindo um lugar secundário para a educação das populações do campo (Caldart, 2009; Molina, 2008). Essa dinâmica reproduz desigualdades centro-periferia: enquanto a riqueza gerada por certas cadeias produtivas nem sempre reverte em investimento educacional local, as políticas públicas tendem a priorizar soluções de curto prazo (PDDE, nucleação, transporte) em detrimento de políticas estruturantes de manutenção e formação docente (Ximenes-Rocha; Colares, 2013; Rodrigues, 2017).

Ao mesmo tempo, modelos de gestão que desconsideram a especificidade do trabalho pedagógico no campo, como a falta de formação inicial e continuada contextualizada, a ausência de pessoal de apoio e infraestrutura mínima, impõem à/ao docente tarefas que extrapolam o ato de lecionar, ampliando a sobrecarga e reduzindo o tempo efetivo para práticas pedagógicas qualificadas (Hage, 2011; Pereira; Macêdo, 2018). Finalmente, processos mais amplos de transformação socioeconômica, declínio de culturas locais, êxodo rural e diminuição da pressão política por investimentos no território, reforçam a vulnerabilidade institucional dessas escolas e fazem da precarização um fenômeno persistente e multifacetado (Molina, 2008; Silva, 2020).

O Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, reafirma em seu artigo 2º que a educação do campo deve considerar “a diversidade dos sujeitos do campo e a especificidade de suas formas de vida, de produção e de trabalho”. Contudo, a

experiência da professora Zenilda expõe a distância entre a prescrição legal e a prática cotidiana. Na ausência de políticas efetivas, o tempo da escola rural tornou-se o tempo da resistência e da improvisação. Nesse contexto, a temporalidade da docência nas escolas multisseriadas adquire uma dimensão singular. A professora descreve um cotidiano em que o tempo de ensinar, corrigir, acolher e cuidar se confunde com o tempo da própria vida: “*Eu criava os filhos, criava os netos, até os bisnetos, né?*” (Entrevista com a professora Zenilda, 2025).

Essa fala evidencia o caráter intergeracional e comunitário da escola multisseriada, que transcende a função instrutiva para se tornar espaço de convivência e de continuidade social. Como observa Molina (2017), o tempo da escola do campo não se mede apenas pelo calendário letivo, mas pelos ciclos da terra, das colheitas e das relações humanas.

O relato da professora Zenilda revela a amplitude das responsabilidades assumidas pelas(os) docentes das escolas do campo, que muitas vezes extrapolam o trabalho pedagógico e avançam para dimensões afetivas, sociais e comunitárias. Ao afirmar que “*criava os filhos, os netos e até os bisnetos*”, ela expressa a centralidade que a escola e a figura da(o) professor(a) ocupavam na vida das famílias rurais, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social, ausência de serviços públicos e baixa presença do Estado. Embora esse tipo de cuidado ampliado não constitua o papel formal do(a) professor(a), ele acaba ocorrendo nessas comunidades, pois a escola frequentemente se torna a principal instituição de apoio social. Nessas circunstâncias, a(o) docente transforma-se em referência de confiança, acolhimento e continuidade afetiva, assumindo funções que ultrapassam sua formação e seu contrato de trabalho. Essa fala desnuda, portanto, o modo como as condições históricas e estruturais das comunidades rurais convertem professoras(es) em figuras comunitárias indispensáveis, ainda que esse papel ampliado não seja reconhecido, valorizado ou apoiado institucionalmente.

Entretanto, o fechamento das escolas rurais, processo intensificado a partir dos anos 1990, produziu rupturas nessas temporalidades. A professora relata que, após o declínio da lavoura cacaujeira, a escola onde trabalhava foi encerrada: “*Porque teve... acabou o cacau... Aí, pegaram e tinham quatro alunos... aí pegaram esses alunos e levaram para São Roque.*” (Entrevista com a professora Zenilda, 2025).

A declaração da professora evidencia como o declínio da lavoura cacaujeira produziu impactos profundos na organização escolar do campo, resultando na redução drástica do número de estudantes e, conseqüentemente, no fechamento das escolas das comunidades rurais. Quando afirma que, após “*acabar o cacau*”, restaram apenas quatro alunos e estes foram encaminhados para outra localidade, em São Roque (distrito de Coaraci), ela descreve um

processo típico de nucleação escolar, prática comum nas políticas educacionais brasileiras desde os anos 1990. Esse movimento, embora frequentemente justificado pela otimização de recursos, gera ruptura no vínculo territorial, desloca crianças pequenas para longas distâncias e desestrutura redes comunitárias consolidadas.

O relato revela que o fechamento de escolas no campo não decorre apenas de decisões administrativas, mas de transformações econômicas que alteram a dinâmica populacional e deixam comunidades inteiras sem acesso próximo à educação. Trata-se de um processo que simboliza a perda de autonomia local, acentua desigualdades e fragiliza a permanência das famílias em seus territórios.

Além disso, a professora Zenilda descreve as consequências emocionais e sociais desse processo: “*Fiquei meio depressiva, fiquei triste, chorosa, porque era uma vida, foi minha família. Trinta e seis anos em um lugar não é três dias.*” (Entrevista com a professora Zenilda, 2025). A fala explicita a dimensão afetiva e existencial da docência em contextos rurais, na qual o fechamento da escola implica não apenas a perda de um espaço de trabalho, mas a dissolução de uma rede de pertencimento. Essa temporalidade afetiva, que une gerações e memórias, é apagada quando o tempo da gestão pública se impõe sobre o tempo da comunidade.

A análise do relato da professora Zenilda, portanto, permite compreender a multisseriação como um fenômeno de temporalidades cruzadas. Nela coexistem o tempo da precariedade e o tempo da permanência, o tempo do ensino e o tempo da vida. Essa pluralidade desafia a lógica moderna e urbana da escola seriada e convoca políticas que reconheçam o tempo rural como tempo legítimo da educação.

Como adverte o Decreto nº 7.352/2010, a educação do campo deve respeitar “as práticas sociais e culturais próprias das populações rurais” e promover “a valorização de suas formas de vida e de produção”. No entanto, o relato da professora Zenilda evidencia que tais diretrizes permanecem mais no campo normativo do que no material, o que reforça a urgência de repensar a multisseriação não como resquício, mas como realidade que exige políticas específicas e formação contextualizada.

A fala da professora evidencia também como o fechamento da escola rompe temporalidades longas, construídas ao longo de décadas de convivência e trabalho. Ao afirmar que ficou “*depressiva, triste, chorosa*” e que “*trinta e seis anos em um lugar não é três dias*”, ela sinaliza que sua trajetória docente está entrelaçada a um tempo específico do campo, um tempo estendido, marcado pela permanência, pela continuidade das relações e pela construção lenta dos vínculos comunitários.

Nas escolas rurais, a temporalidade do trabalho docente não se restringe ao calendário letivo: ela acompanha ciclos de vida, gerações de famílias, memórias compartilhadas e práticas sociais que se repetem e se transformam ao longo dos anos. Por isso, o fechamento da escola não representa apenas a perda de um espaço físico, mas a interrupção abrupta de um tempo vivido e construído coletivamente, produzindo fraturas afetivas e identitárias profundas. A dor expressa pela professora revela, assim, que a política de nucleação rompe não apenas rotinas escolares, mas temporalidades existenciais que sustentam o pertencimento e a continuidade da vida comunitária.

A ruptura temporal vivida pelos(as) professores(as) diante do fechamento das escolas rurais evidencia que a instituição escolar, no campo, é mais do que um equipamento público: ela é parte constitutiva das temporalidades comunitárias, atravessando ciclos de trabalho, trajetórias familiares e modos de vida que se sedimentam lentamente no território. Essa compreensão permite uma transição orgânica para o capítulo seguinte, no qual se aprofunda a relação entre escola e território, especialmente no contexto da cacauicultura em Coaraci.

Se o encerramento das unidades escolares produz fraturas no tempo vivido e desestrutura vínculos coletivos, é porque a própria existência dessas escolas está intrinsecamente ligada às dinâmicas econômicas, sociais e culturais que marcam a vida rural. Assim, ao adentrar a discussão sobre a territorialização da cacauicultura e seus efeitos sobre a organização escolar, passa-se a examinar como os processos econômicos moldam historicamente a presença, a forma e a permanência das escolas no campo, permitindo compreender por que a escola rural se torna, simultaneamente, expressão e memória do território onde se insere.

Desse modo, torna-se indispensável avançar para uma análise que situe a escola dentro dos movimentos históricos que configuraram, e desestabilizaram, a vida econômica e social de Coaraci. O próximo capítulo aprofunda precisamente essa relação, examinando como a crise da cacauicultura desencadeou uma sucessão de rupturas: a crise do trabalho, que desestruturou modos de vida antes organizados em torno das fazendas, e, em seguida, a crise da própria escola, cujo fechamento se tornou expressão visível do colapso territorial. Ao explorar a territorialização e a posterior desterritorialização provocadas pela decadência do cacau, o capítulo 6 busca demonstrar que a escola no campo não é um elemento isolado, mas parte de um conjunto de relações socioeconômicas e territoriais cuja fragilidade expõe, com força, as conexões entre economia, trabalho, comunidade e educação.

6 TERRITORIALIZAÇÃO DA CACAUICULTURA E A ESCOLA NO CAMPO DE COARACI

As reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores nos permitiram compreender que a escola representa um território social, simbólico e educacional que está inserido nas dinâmicas que moldam a vida das comunidades rurais, enfatizando que o espaço escolar é multifacetado em termos de sua dimensão física, mas também é um local de produção de identidades, pertencimentos e vínculos, e o fechamento da escola resulta em des-re-territorializações que impactam nas relações sociais, culturais e educacionais no campo.

Esses diálogos também demonstraram que a escola faz parte do local de sua inserção, mediando as relações entre comunidade, trabalho e memória coletiva. A perspectiva é ampliada neste capítulo para se afastar das relações históricas e territoriais estabelecidas pela cultura do cacau e examinar as relações estabelecidas pela monocultura do cacau, a reorganização do trabalho rural e a reconfiguração sócio-territorial das escolas, mostrando assim que a lógica produtiva que constituiu o território, seus vetores econômicos, sociais e de poder, teve efeitos duradouros sobre o lugar, formato e significado das instituições educacionais.

A consolidação da cultura do cacau como eixo de organização territorial também teve um duplo efeito: a consolidação de renda e poder teve o efeito de moldar fluxos populacionais e redes de indivíduos, e ao mesmo tempo produziu uma dependência econômica que deixou essa sociedade vulnerável quando esses hábitos se tornaram instáveis. O auge da produção de cacau no Brasil foi alcançado na década de 1980 (cerca de 400–459 mil toneladas por ano, durante a maior produção nacional) com seu subsequente declínio, causado notavelmente pela praga chamada "vassoura-de-bruxa", transformando significativamente a estrutura econômica e as relações sociais do sul da Bahia (Agência de Notícias da Indústria, 2020).

A produção nacional é de cerca de 190.000 a 200.000 toneladas de amêndoas anualmente (Ioeste, 2024), inferior ao período em que a cultura do cacau era mais próspera. Essa divisão entre períodos mostra a regressão produtiva e os efeitos estruturais que causou na geografia, a diminuição da renda na região, o declínio da população rural, a mudança dos padrões socioeconômicos no sul do litoral, o redirecionamento do sul da Bahia, afastando-se de uma esfera em que a abundância agroexportadora era um símbolo de status, e entrando em uma de vulnerabilidade e busca por novas formas de desenvolvimento. Este último processo gerou aspectos demográficos e educacionais detectáveis nas regiões cacaueiras.

O município de Coaraci, inserido na zona cacaeira, passou por variações populacionais significativas nas últimas décadas: o Censo de 2010 mostra 20.964 habitantes no município; o Censo de 2022 trouxe um novo corte e as últimas estimativas apontam para uma população próxima de 17,3–17,6 mil habitantes (estimativa IBGE 2025: 17.557). Esses números descrevem movimentos populacionais e quedas relacionadas às transformações produtivas. A segunda tabela mostra a distribuição da população de Coaraci, diferenciando os residentes das áreas urbanas e rurais. A leitura espacial também é evidente ao examinar o padrão urbano/rural: o corte do Censo de 1970 para Coaraci indica uma população rural maior do que urbana (no arquivo do Censo da Bahia/IBGE, Coaraci tem 13.596 residentes em áreas rurais e 8.887 residentes em espaços urbanos, um total de 22.483 para o território municipal registrado), evidenciando assim a historicidade de um município que permaneceu essencialmente ruralizado durante o auge da cultura do cacau.

Tabela 2: População urbana e rural do município de Coaraci – 1950 a 2010.

Ano	Urbana	Rural	Total
1950	7.126	12.670	19.796
1960	2.300	15.363	17.663
1970	8.887	13.596	22.483
1980	16.338	11.650	27.988
1991	21.659	9.405	31.064
2000	23.269	4.583	27.852
2010	19.130	1.834	20.964

Fonte: Elaboração própria, com base em dados do Censo do IBGE.

A análise espacial da população de Coaraci evidencia transformações significativas na distribuição entre zonas urbana e rural ao longo das décadas. Entre 1950 e 1970, a população rural predominava: em 1950, 64% dos habitantes residiam na zona rural, enquanto 36% viviam na urbana; em 1960, a rural representava 87% e a urbana apenas 13%; e em 1970, o padrão se manteve com 60% da população no meio rural e 40% na urbana. A partir da década de 1980, observa-se uma inversão dessa tendência: a população urbana passa a superar a rural, com 58% dos habitantes residindo na cidade e 42% no campo, fenômeno que se acentua nas décadas seguintes, 70% urbana em 1991, 84% em 2000 e 91% em 2010.

Essa mudança coincide com o período em que a vassoura-de-bruxa afetou o sul da Bahia, refletindo transformações profundas na dinâmica econômica e social do município e evidenciando a crescente centralidade urbana associada às profundas transformações econômicas e sociais ocorridas nas últimas décadas do século XX. Abaixo estão os gráficos de

pizza mostrando a distribuição percentual entre a população rural e urbana em Coaraci/BA, de 1950 a 2010, evidenciando a transição de uma sociedade majoritariamente rural para predominantemente urbana.

Figura 5: Gráfico comparativo em formato horizontal, dividido em duas partes: à esquerda, a média da distribuição populacional entre 1950 e 1970 (predominância rural), e à direita, a média entre 1980 e 2010 (predominância urbana).



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados secundários do IBGE – Censos Demográficos (1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010)

Esta configuração demográfica é um fator-chave para compreender por que a desestruturação da cacauicultura impactou de forma tão profunda as escolas e as redes locais de sociabilidade. Com um contingente populacional significativamente concentrado na zona rural, o número de escolas existentes nas décadas anteriores à crise do cacau era substancialmente maior do que o observado atualmente. Ao investigar registros das Atas Escolares, foram identificadas 83 escolas; contudo, a comparação desses dados com informações do Censo Escolar revelou que muitas dessas unidades pertenciam, na realidade, à rede urbana, enquanto outras não apresentavam qualquer registro oficial de existência.

Complementando essa análise, entrevistas com professoras aposentadas, ainda que nem todas tenham atuado diretamente em escolas do campo, indicaram que várias das instituições listadas como rurais eram, na verdade, escolas isoladas, funcionando em casas alugadas, o que evidencia o caráter improvisado. Abaixo apresento o Quadro 5 com lista dessas 83 escolas registradas nas Atas do campo, com as datas que foram encontradas nesses registros, assim como nomes de professores(as) que atuaram nessas unidades escolares.

Quadro 5: Lista com o nome das Escolas no Campo de Coaraci segundo Atas da Secretaria de Educação do município.

Nome da escola do campo	Professor(a)	6;~Ano de funcionamento
Amazonas	Laudélia B. Lins e Nilcea Maria Cardoso	1963
Getúlio Vargas	Maria José do Nascimento	1963
Brasília	Evanilde da Silva Coelho	1963
Wilde de Lima	Gildete Cunha dos Santos	1963 a 1979
Castro Alves	Nilcea Maria Cardoso Soares	1963 a 1975
Clarindo Teixeira	Maria Eliene Rocha	1963
Régis Pacheco	Maria Francisca dos Santos	1963 a 2025
Doutor João Batista Homem Del-Rei	Luzia dos Santos Paulina	1963 a 1975
Marechal Hermes	Rita Clarinda Silva	1963
Floriano Peixoto	Carmem Barbosa das Virgens	1963
Espírito Santo	Maria Perpétua Lima	1963
João Goulart	Inês Cardoso Soares	1963
Bahia	Jane Coelho Rocha	1963
Pernambuco	Eloína de Jesus Lima	1963
Juscelino Kubitschek	Dulcinete Chargas de Araújo	1963
Panamá	Valdecí Félix de Sousa	1963
Municipal Cosme de Farias	Carmelita Barbosa Pereira	1963
Mato Grosso	Inês Cardoso Soares	1963
Paraná	Maria Lélia Pimenta	1963
Salgado Filho	Rita Pereira Lima	1963
Rio Grande do Norte	Maria de Lourdes Leal e Maria de Lourdes Rosário	1963
São Paulo	Helena Freitas Gomes	1963 a 1975
Rui Barbosa	Maria José de Araújo	1963
Isolada	Valdelice Borges de Jesus	1975
João Mendes da Costa	Joilda Borges dos Santos	1975 a 1996
Isaías Alves de Almeida	Elisia Pinheiro dos Santos	1975 a 1978
Francisco Benício dos Santos	Maria Benildes Pereira Santos	1975 a 1993
Anfiláfio Pinto	Alaide Maria de Jesus	1975 a 1988
Deputado Paulo Nunes	Erozilma Almeida Moreira	1975 a 1976
Maron Dórea	—	1975
Bom Jesus	Edinalva Santos	1975
Álvaro Pinto de Oliveira	Eronice Ferreira de Souza	1975
Monteiro Lobato	Heloisa Silva	1975
Santa Rita de Cássia	Vilma Nonato Silva	1975 a 1979
São Pedro	Joesa Neri de Oliveira	1975 a 1981
Ciríaco José da anunciação	Maria de Jesus	1975 a 1992
Antônio Ribeiro Santiago	Rosilda Mendes	1975
Maria Barreto Santiago	Liomar Viana de Oliveira	1975 a 1979
Grupo Escolar Jário de Araújo Goes	Maria da Glória Santa Lima	1975 a 1979
Zildelandia	Zilda Maria dos Reis Marques	1975
Duque de Caxias	Nair Araujo dos Santos	1975 a 1979
Presidente Médice	—	1975
Municipal Duas Barras	Maria de Lourdes Alves dos Reis	1975 a 1979
Marília	Maria de Lourdes de Almeida	1976 a 1980
Clair Marón	Dameres Bonine Souza	1976 a 1981
Santa Luzia	Marilene Garcia de Souza	1977 a 1983
Maria Quitéria	Josefa Oliveira Santos	1977
Reino das Águas Claras	Benedito Rodrigues dos Santos	1977 a 1983
Cristo Rei	Laura Maria Santos	1977 a 1980
Jerônimo Jasmineiro de Santana	Vanilda Oliveira de Jesus	1977 a 1994
John Kennedy	Arlete Alves Oliveira	1977 a 1978
Santo Antônio	Luzia Farias do Nascimento	1977 a 2008

São Francisco de Assis	Gilce Silva Gomes Bastos	1978 a 1979
Rotary	Maria da Glória Santos Lima	1978 a 1979
Centro Educacional de Coaraci	ZildeteSousa Santos	1978 a 1979
Aplicação do colégio de coaraci	VadeliceAlves de Oliveira	1978 a 1979
MariaAlice	EdnóliaAlmeida Santos	1979 a 1981
Grupo Escolar John Kennedy	Alayde Pereira dos Santos	1979
Leur Lomanto	Edna Souza Santos	1981 a 1996
Aline Reis	Maria de Lourdes de Jesus	1981 a 1991
PadreFranciscoXavierCardoso	Marilene Barbosa dos Santos	1982 a 2025
São José	Vera Lucia Pereira Santiago	1983 a 2025
Lar de Amor	IdálioAssis do S. Queiroz	1983
Santa Helena	LucianoJose da Silva	1983 a 1996
DeputadoJorgeViana	Nivaldino Santos Souza	1983
Antônio Ferreira de Freitas	Laura Maria Santos	1983 a 1995
DeputadoAntonioOlimpio	Elma de Jesus Borges Dias	1983
Catarina Maria dos Santos	Maria Neildes de Jesus França	1984 a 1995
São Raimundo	Iraci Costa Carvalho	1985 a 2011
Municipal Lourenço Nascimento	Maria do Carmo Santos	1986 a 2009
Sete de Setembro	Maria da Silva Teixeira	1987 a 2014
São Miguel	Maria Lima Silva	1987 a 1990
Aline Ribeiro Reis	Vitória Maria Santos	1988 a 1989
Inajá Dórea	Maria Regina do Nascimento	1990 a 1995
Vista Alegre	Clemilda de s. santos	1990 a 1995
Monte Oliveira	Carlos Soledade Santos	1990 a 2010
Honorina Silveira Lima	—	1991
Alegria	—	1991 a 2014
Nossa Senhora de Lourdes	Flávia Conselho de Lima	1991 a 1994
Clafik luedy	André Campos de Souza	1993
Santa Maria José	Maria das Graças Soares Oliveira	1993 a 1996
Santa Madalena	—	1994
Escola Juventino Moraes dos Santos	-	1999 a 2010

Fonte: Elaboração da autora com base nos dados encontrados nas Atas das Escolas do Campo de Coaraci/BA.

A análise das atas revelou um número expressivo de escolas, o que inicialmente chamou atenção. No entanto, ao identificar cada unidade, constatou-se que algumas haviam sido registradas de forma equivocada. Por exemplo, instituições denominadas com nomes de estados brasileiros (Bahia, Paraná, Pernambuco etc.) correspondiam, na realidade, a Escolas Isoladas localizadas na sede do município. Adicionalmente, as escolas Grupo Escolar Jário de Araújo Goes, Maria Barreto Santiago e Rotary pertencem à zona urbana da cidade.

A verificação criteriosa desses dados foi realizada por meio de consultas aos sites oficiais do governo, entrevistas com docentes e análise do livro “Escrevendo o passado e o futuro da educação de Coaraci” (Castro; Coelho, 2002). Esse levantamento permitiu traçar com precisão o percurso histórico das escolas que efetivamente integraram a zona rural. O Quadro 6 a seguir apresenta as escolas da zona rural, classificadas quanto à sua situação atual: extintas, ativas ou paralisadas.

Quadro 6: Lista com os nomes das Escolas Reais do município de Coaraci e sua situação.

Nome	Professor(a)	Ano de funcionamento	Endereço (zona rural)	Outros(as) professores(as)	Situação
Escola Regis Pacheco	Maria Francisca dos Santos	1963 a 2026	Distrito Marcos Sacramento - Ruinha	Lenildes MariaSouza Cerqueira	Aberta
Escola Doutor João Batista Homem Del-Rei	Luzia dos Santos Paulina	1963 a 1975	Lagoa de Sambaíba/Faz. de Juvêncio	Gildelia Simões Oliveira	Extinta
Escola Anfiláfio Pinto	Alaide Maria de Jesus	1972 a 1988	São Roque	Tereza Argolo de Souza	Extinta
Escola Antônio Ferreira de Freitas	Laura Maria Santos	1973 a 2026	Região dos Macacos - Fazenda Aliança	-	Aberta
Escola Aline Reis	Maria de Lourdes de Jesus	1974 a 2026	Fazenda Mundo Novo	-	Aberta
Escola João Mendes da Costa	Joilda Borges dos Santos	1975 a 2026	Itamotinga	Maria das Graças R. de Gualberto	Aberta
Escola Ciríaco José da Anunciação	Maria de Jesus	1975 a 1992	Ruinha dos Três Braços - Fazenda Águas Claras	Joanice Andrade	Extinta
Escola Municipal Duas Barras	Maria de LourdesAlves dos Reis	1975 a 1979	-	Josefa Oliveira Santos	Extinta
Escola Anfiláfio Pinto	Alaide Maria de Jesus	1972 a 1988	São Roque	Tereza Argolo de Souza	Extinta
Escola Jerônimo Jasmineiro de Santana	Vanilda Oliveira de Jesus	1977 a 2026	Fazenda São Francisco - Lagoa de Sambaíba	Ednalva de Sena Alves	Aberta
Escola São Raimundo	Maria Raimunda	1980 a 2011	Fazenda São Raimundo		Extinta
Escola Leur Lomanto	Edna Souza santa	1981 a 1996	Itamontinga/Distrito	Arlete Maria Gama	Extinta
Escola Francisco Benício dos Santos	Maria Benildes Pereira Santos	1982 a 2018	São Roque - Fazenda Rio Real	Raimundo Soares Bonfim	Extinta
Escola Padre Francisco Xavier Cardoso	Marilene Barbosa dos Santos	1982 a 2026	São Roque - Fazenda São Jorge	-	Aberta
Escola Santa Helena	Luciano Jose da Silva	1984 a 2024	Fazenda Santa Helena - Lagoa do Sobradinho	-	Paralisada

Escola São José	Vera Lucia Pereira Santiago	1986 a 2026	Lagoa do Sobradinho	-	Aberta
Escola Municipal Lourenço Nascimento	Maria do Carmo Santos	1986 a 2015	Fazenda Mirona - Duas Barras	-	Paralisada
Escola Sete de Setembro	Maria da Silva Teixeira	1987 a 2014	Região dos Macacos - Fazenda São Paulo	Alessandra e Zefira	Paralisada
Escola Vista Alegre	Clemilda de S. Santos	1989 a 1997	Serra da Telebahia - Fazenda Bela Vista	-	Sem informações
Escola Alegria	Geane	1991/2015	Fazenda Pedra Dourada, Serra da Telebahia	-	Extinta
Escola Nossa Senhora de Lourdes	Flávia Conselho de Lima	1991 a 2026	Região da Mangueira	Alba Augusta Lima	Aberta
Escola Monte Oliveira	Carlos Soledade Santos	1992 a 2015	Rodovia Coaraci/Itapitanga	Valter	Extinta
Escola Antônio Batista Scher dos Santos	Maria do Carmo Vila Nova	1999 a 2015	Região do Luxo/Coaraci-Ibicaraí	-	Extinta
Escola Juventino Moraes dos Santos	-	1999 a 2010	Ribeirão de Dentro/Faz. Fé em Deus	-	Extinta
Escola Santo Antônio	Luzia Farias do Nascimento	1977 a 2015	Estrada Coaraci-Itamotinga	Celice	

Fonte: Elaboração da autora com base nas Atas das Escolas no Campo de Coaraci, em entrevistas com professores do campo e dados secundários de *sites* oficiais de Educação do Governo, 2025

Após a reorganização dos dados referentes às escolas da zona rural de Coaraci, considerando ano de abertura, ano de fechamento, endereço e professores(as) que atuaram, identificou-se a existência de 24 escolas que efetivamente funcionaram. Conforme apresentado no quadro anterior, no ano de 2025, apenas oito dessas escolas permanecem em funcionamento. Inicialmente, foram registradas 83 escolas em atas; entretanto, após a verificação e o cruzamento de informações por meio de entrevistas, livros e sites oficiais, o número foi ajustado para 24 escolas efetivas. A redução drástica de 24 para apenas 8 escolas ativas em 2025 expõe a face perversa do planejamento territorial que prioriza a nucleação em detrimento da proximidade. Este cenário não é apenas um dado estatístico de esvaziamento, mas a materialização de uma política que, ao fechar unidades menores, aprofunda o abismo educacional entre o campo e a cidade em Coaraci/BA.

Esses dados apontam sobre o fato das conexões entre monocultura e escolarização não terem sido neutras: fazendeiros e grandes proprietários, ao implantarem escolas em suas fazendas, buscavam, para além de atender a necessidades práticas, reproduzir relações de poder e controlar a reprodução social e laboral no território. Estudos históricos sobre a região e levantamentos sobre a formação das comunidades cacaueiras documentam essa relação entre interesses de classe, filantropia patronal e instrumentalização da escolarização como meio de reprodução social.

Nas análises recentes sobre a educação no meio rural brasileiro, diversos autores têm ressaltado seu papel não apenas como instrumento de alfabetização, mas como elemento estrutural na reprodução social e na manutenção das hierarquias socioeconômicas. Wolfart e Ribeiro (2021) complementam essa perspectiva ao mostrarem que as práticas de extensão rural funcionaram como mecanismos de adestramento da juventude rural, voltadas à reprodução do capital e da lógica produtiva dominante.

Sobre o dilema entre educação do campo como transformação social ou mera continuidade da ordem vigente, questionando a efetividade emancipatória das políticas educacionais rurais, Raizer e Caregnato (2019), ao analisarem o ensino médio brasileiro, apontam que o sistema educacional tende a perpetuar desigualdades e a reforçar distinções de classe, o que se estende também às populações do campo. Por fim, Silva e Pietrafesa (2023) observam que o processo de escolarização, mesmo quando conduzido em contextos urbanos, repercute nas famílias camponesas, produzindo ressignificações simbólicas que reafirmam as estruturas sociais preexistentes.

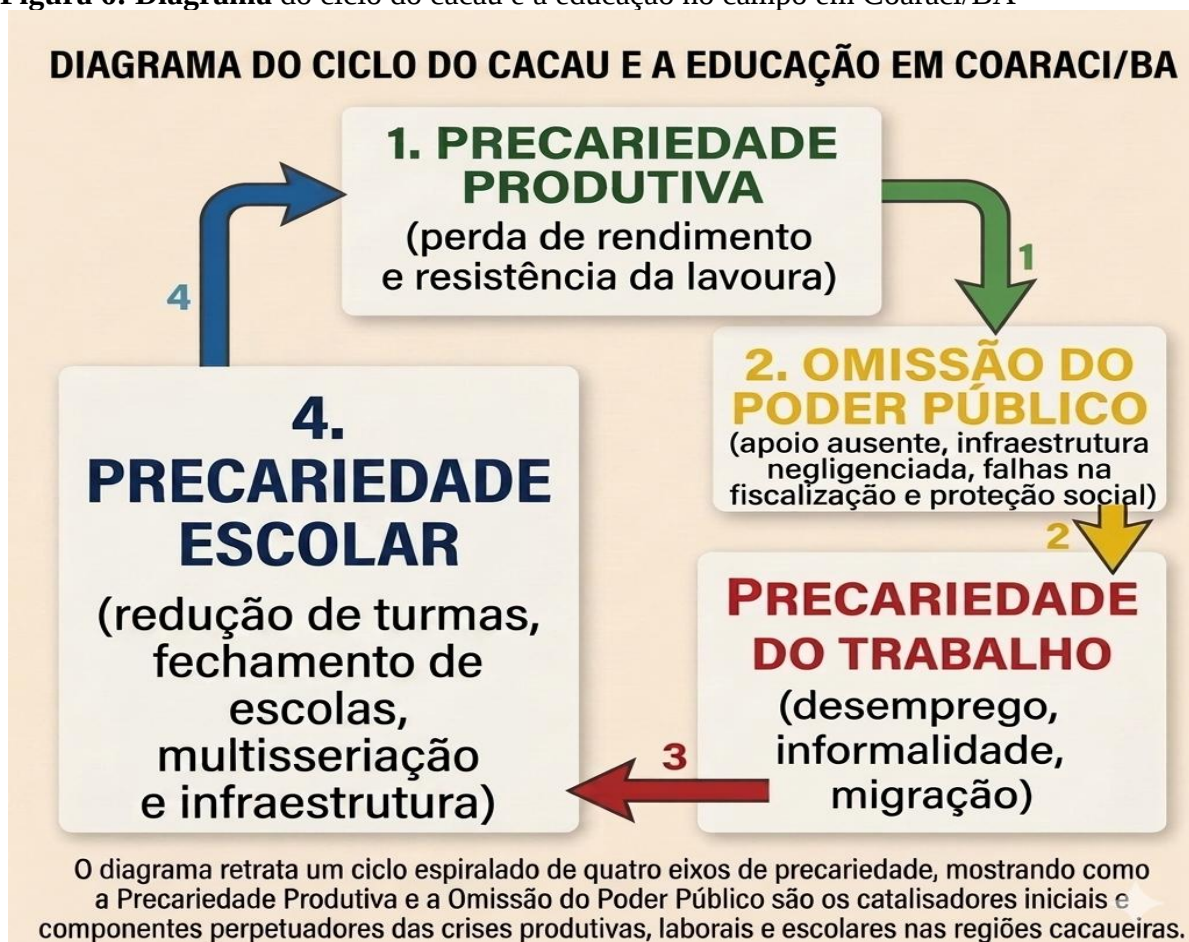
A expansão das escolas, muitas vezes apoiada por interesses locais ligados ao patronato cacaueiro, revela uma articulação entre filantropia e controle social, na qual a educação era

estruturada de modo a consolidar hierarquias já existentes e formar mão de obra alinhada às demandas econômicas da monocultura. Dessa forma, a escolarização funcionava simultaneamente como estratégia de legitimação do poder local e como instrumento de integração social dos trabalhadores às normas e valores do sistema produtivo, refletindo a íntima relação entre interesses de classe, filantropia patronal e política educacional no contexto rural.

A precariedade, já analisada nos capítulos anteriores, reaparece aqui numa configuração integrada: precariedade produtiva (perda de rendimento e resistência da lavoura), precariedade do trabalho (desemprego, informalidade, migração) e precariedade escolar (redução de turmas, fechamento de escolas, multisseriação, falta de professores e infraestrutura). Essa tríade de precariedades opera em espiral: a crise da monocultura reduz o trabalho; a crise do trabalho reduz a demanda e as condições de manutenção da escola; e o enfraquecimento escolar retroalimenta a perda de coesão comunitária e as des-re-territorializações já descritas.

A seguir, a figura 6 apresenta o diagrama do ciclo do cacau e a educação no campo em Coaraci/BA, ilustrando como quatro dimensões de precariedade se retroalimentam em um processo espiralado. O ciclo tem início na (1) Precariedade Produtiva, caracterizada pela baixa resistência e perda de rendimento das lavouras cacaueiras. Esse quadro é agravado pelo segundo ponto (2) Omissão do Poder Público, que falha em oferecer infraestrutura e suporte técnico, resultando na (3) Precariedade do Trabalho, manifestada pelo desemprego e pela informalidade. Por fim, esse cenário deságua na (4) Precariedade Escolar, onde a redução de turmas, o fechamento de unidades, a multisseriação e a falta de infraestrutura educacional fecham o ciclo, comprometendo a formação das novas gerações e realimentando a crise produtiva original.

Figura 6: Diagrama do ciclo do cacau e a educação no campo em Coaraci/BA



Fonte: Elaboração própria (2026), a partir da análise dos dados de fechamento de escolas no campo em Coaraci/BA a partir da crise da vassoura-de-bruxa na região cacauzeira.

No que tange às escolas no campo em Coaraci/BA, o levantamento de registros públicos indicam que a rede já foi muito mais extensa: documentos municipais listam diversas unidades de ensino em distritos, povoados e fazendas, enquanto cadastros mais amplos (portais de listagens escolares e microdados do Censo Escolar) mostram que hoje o quadro é reduzido e em processo de concentração, nas bases oficiais e em portais locais encontram-se listas de dezenas de escolas municipais e menções a um número substancial de unidades que deixaram de funcionar ou foram agregadas.

Para quantificar com precisão o número histórico de escolas rurais e o número exato de unidades ativas em 2025, foi necessário extrair e tabular os microdados do Censo Escolar, através do Qedu (portal de dados educacionais do Brasil) por ano e município; os microdados e relatórios consolidados estão disponíveis publicamente para esse tratamento, porém não estão atualizados, escolas não estão registradas como fechadas ou paralisadas, quando na prática não estão funcionando, não consta o endereço real de todas as escolas, sendo-lhes atribuídas endereços da zona urbana. Conforme Figura 7 registrada da janela do *site*:

Figura 7: Imagem capturada do site Qedu com nomes das Escolas de Coaraci/BA:

ESCOLA JUVENTINO MORAES DOS SANTOS

sem dados de endereço

Rede municipal / Rural

ESCOLA LIGIA FIALHO

AVENIDA SAO PEDRO, SN PREDIO. SANTO ANTONIO. 45638-000 Coaraci - BA.

Rede municipal / Urbana

ESCOLA LOURENCO NASCIMENTO

sem dados de endereço

Rede municipal / Urbana

ESCOLA MARIA BARRETO SANTIAGO

RUA ANTONIO TEIXEIRA, SN PREDIO. CENTRO. 45638-000 Coaraci - BA.

Rede municipal / Urbana

ESCOLA MONTE OLIVEIRA

sem dados de endereço

Rede municipal / Rural

Fonte: QEdU, s.d. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 7 nov. 2025.

Conforme pode ser observado na imagem, os endereços das escolas Monte Oliveira, Lourenço Nascimento e Juventino Moraes dos Santos não estão informados. Essa ausência de informação dificultou o deslocamento até os locais durante a realização da pesquisa de campo. Diante dessa situação, o procedimento adotado consistiu em identificar pessoas da cidade mencionadas como professores(as) dessas possíveis escolas que existiram, tais dados foram encontrados em atas dos registros existentes na secretaria de Educação do Município. A LEI Nº 12.527, DE 18 DE NOVEMBRO DE 2011 de acesso à informação reforça o dever de transparência:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os procedimentos a serem observados pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios, com o fim de garantir o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. (BRASIL, 2011, p. 2).

Sendo a Secretarias de Educação um órgão público, a regra é a transparência, qualquer pessoa física ou jurídica tem o direito de solicitar e receber informações públicas, o que inclui atas de reuniões oficiais, conselhos municipais e registros de preços, sem precisar apresentar uma justificativa para o pedido.

Ao ter acesso a esses documentos que registra o nome da escola, o local onde funcionava e os professores que trabalharam naquele período, fui em busca dessas pessoas, algumas delas já não estão mais vivas, porém tem parentes na cidade, amigos e ex-colegas. Sendo assim, em posse desses dados, fui aos possíveis locais e não encontrei vestígios de ter existido escolas naquele local, outros membros da comunidade de Coaraci/BA, familiarizados com a região, me explicou que na verdade tais escolas funcionavam na sede (zona urbana) do município dentro da própria casa das professoras, e essas davam nomes a essas escolas para então terem um registro nas atas, porém não eram escolas formalizadas e nem situadas na zona rural.

Para catalogar todas escolas que já existiram realmente no município, eu precisei registrar todas as escolas encontradas nos acervos da secretaria que se referiam as escolas no campo (zona rural), após essa etapa fui verificar nos sites oficiais do governo, no entanto, nem todas foram encontradas, justamente por não terem sido registradas oficialmente. Sendo assim, consegui catalogar parte dessas escolas através dos registros das escolas oficiais no livro *Escrevendo o Passado e o Futuro da Educação de Coaraci*" (Secretaria de Educação de Coaraci, 2002), que retratava as escolas até o ano de sua publicação que foi exatamente 2002.

Mas essa pesquisa intitulada "*MEMÓRIAS DO FECHAMENTO DAS ESCOLAS NO CAMPO: da crise cacauieira às des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais em Coaraci, Bahia*", deu-se início em 2024 e foi concluída em 2026, ou seja, 24 anos depois do

laçamento do livro que foi peça primordial para essa pesquisa. Porém durante esse espaço de tempo, muitas mudanças ocorrem no território de Coaraci/BA, incluído o fechamento de muitas escolas que estavam registradas nesse livro, e foi justamente através das memórias das professoras que estavam registradas nesse livro, que durante as entrevistas foram me dando pistas e números de quando essas escolas haviam sido fechadas.

Sendo assim, o que a sequência de números e documentos confirma é a tese central aqui inscrita: a territorialização da cacauicultura moldou a escola, sua localização, seu papel e suas fragilidades, e, quando a monocultura entrou em crise, ela arrastou consigo o trabalho e a infraestrutura educativa. O que se apresenta nas próximas seções é, portanto, um balanço analítico sustentado por evidências demográficas e educacionais: (a) a magnitude da produção cacauieira no auge (cerca de 400–459 mil t/ano no nível nacional, com forte concentração no Sul da Bahia); (b) a trajetória populacional de Coaraci (20.964 em 2010; estimativa 2025 $\approx$ 17.557); (c) a prevalência da população urbana sobre a rural no recorte censitário de 2010 (19.134 rurais $\times$ 1.830 urbanos); e (d) o encolhimento e a concentração da rede escolar rural, cujo panorama local será apresentado em seguida com citações diretas das fontes primárias e tabelas extraídas dos microdados oficiais e pesquisa em locuo.

Sendo assim, os dados populacionais e educacionais não apenas evidenciam a dinâmica histórica da ocupação rural, mas também situam o contexto em que a crise do cacau se desdobra. A redução da população e a concentração da rede escolar rural refletem, em grande medida, os efeitos socioeconômicos da decadência da monocultura cacauieira.

6.1 Crise do Cacau e suas interrelações com as escolas e o território

Essa reorganização social e educativa encontra explicação na crise da cacauicultura que, entre as décadas de 1950 e 1980, havia alcançado grande importância econômica e social no sul da Bahia. A partir do final da década de 1980, a disseminação da doença conhecida como vassoura-de-bruxa, causada pelo fungo *Moniliophthora perniciosa*, provocou deformações, perda de produtividade e morte de cacauieiros, especialmente nas áreas de lavoura sob o sistema cabruca (Oliveira, 2016). Esse fenômeno coincidiu com preços internacionais deprimidos e aumento da concorrência global, intensificando o declínio da produção regional (Trevizan; Marques, 2002) e, conseqüentemente, impactando de forma direta a população rural e a infraestrutura educacional local.

A crise da cacauicultura afetou de modo particularmente agudo o sistema cabruca, tradicional modelo agroflorestal do sul da Bahia. Esse sistema agroflorestal tradicional do cultivo do cacau no sul da Bahia, caracterizado pelo plantio das mudas de cacauzeiro sob a sombra da floresta nativa. Diferente dos modelos de monocultura aberta, a cabruca mantém parte significativa da vegetação original, sobretudo as árvores de maior porte, que fornecem sombra, regulam o microclima e conservam a umidade do solo, fatores fundamentais para o desenvolvimento do cacau (*Theobroma cacao* L.).

Do ponto de vista técnico e ecológico, o sistema cabruca consiste em um consórcio entre espécies florestais e agrícolas, em que o cacau é introduzido na mata, após o raleamento seletivo do sub-bosque. Essa prática, difundida desde o século XIX, tornou-se uma marca identitária da paisagem e da cultura cacauzeira baiana. Segundo Sambuichi (2006), a cabruca é um “modelo de uso da terra que alia produção agrícola e conservação da biodiversidade”, abrigando elevada diversidade de espécies vegetais e animais mesmo após décadas de exploração.

Do ponto de vista socioeconômico, o sistema também está relacionado ao trabalho sustentável dos recursos naturais, diferenciando-se das práticas de desmatamento total associadas à agricultura extensiva. Entretanto, com a crise da cacauicultura, muitas áreas de cabruca foram abandonadas, convertidas para pastagem ou substituídas por outros cultivos, o que provocou perda de cobertura florestal e de biodiversidade (Silva; Ribeiro, 2017).

Assim, a cabruca representa mais do que um método produtivo: é um símbolo histórico, ecológico e cultural do sul da Bahia, expressando a relação entre o ser humano, o cacau e a Mata Atlântica. Estudos técnicos e resenhas científicas também descrevem esforços de pesquisa e de melhoramento genético liderados por centros como a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC) para identificar fontes de resistência, um sinal da gravidade e da persistência do problema fitossanitário (CEPLAC / Agrotropica, 2021; FAPESP, 2021).

O testemunho de Maria Irene, ex-aluna da zona rural de Coaraci, reflete esse movimento de transformação, traduzindo em experiência pessoal as mudanças provocadas pela crise da cacauicultura: “*Era cacau e tinha gado também*” (Entrevista com a ex-estudante Maria Irene, 2025).

A fala evidencia o papel central do cacau como eixo estruturante da vida rural e da economia local. De acordo com Xavier, Nascimento Juniore Chiapetti (2019), o cacau configurou, ao longo de décadas, não apenas uma atividade econômica, mas também um elemento de identidade regional, articulando relações de trabalho, infraestrutura e serviços públicos.

A substituição da lavoura de cacau pela pecuária no sul da Bahia representa uma transformação territorial significativa, impulsionada pelo colapso da cultura cacauieira e pela necessidade de adaptação produtiva. Como registram Xavier, Nascimento Juniores e Chiapetti (2021), a crise do cacau, iniciada no final dos anos 1980, desencadeou um processo de reconfiguração agrária em que “novas pastagens e plantações de café foram implantadas, contribuindo com o desmatamento da floresta tropical e substituição da agricultura pela pecuária”. Esse fenômeno é corroborado por estudos fitossociológicos que analisam a implantação de “pasto-cabruca” em áreas de cabruca originalmente destinadas ao cacau, demonstrando como o sistema agroflorestal da cabruca passou a dar lugar a pastagens em função da baixa rentabilidade da lavoura (Lobão *et al.*, 2018).

Nesse cenário, a fala “*Era cacau e tinha gado também*”, tomada na entrevista com a ex-aluna Maria Irene, revela, portanto, não apenas a coexistência anterior das atividades agrícolas e pecuárias, mas também a transição estrutural em que o gado assume maior protagonismo após o esvaziamento da cacauicultura, refletindo tanto a transformação da paisagem quanto a adaptação econômica das famílias rurais com o colapso do modelo de monocultura e a dependência do mercado externo. Esses fatores, somados à ausência de políticas eficazes de diversificação produtiva, resultaram na chamada “crise do cacau” (Xavier; Nascimento Jr.; Chiapetti, 2019). Maria Irene descreve os impactos desse processo sobre a vida cotidiana e das escolas no campo: “*Acabou o cacau, aí a maioria vinha embora pra rua... Pra um professor estar dentro de um colégio com poucos alunos*” (Entrevista com a ex-estudante Maria Irene, 2025).

O excerto associa diretamente o declínio da produção cacauieira ao esvaziamento populacional e à redução da oferta de serviços públicos, especialmente a educação. A perda da base produtiva rural e o desemprego em massa provocaram a desativação de diversas escolas e o deslocamento de famílias inteiras para os centros urbanos.

O depoimento de Maria Irene evidencia de forma clara a relação direta entre o colapso da produção cacauieira e o esvaziamento populacional da zona rural. Ao afirmar que “acabou o cacau, aí a maioria vinha embora pra rua”, a ex-aluna sintetiza um fenômeno de migração forçada motivada pela perda de empregos e renda, resultante da crise da monocultura do cacau. Essa dinâmica repercute imediatamente na esfera educacional, pois a redução da população infantil leva à queda do número de alunos nas escolas rurais, comprometendo a oferta e a manutenção do ensino no campo. Assim, o testemunho não apenas confirma dados demográficos e econômicos sobre a decadência da atividade cacauieira, mas também humaniza o impacto social da crise, revelando como a desestruturação produtiva se traduz em fragilização das instituições comunitárias e na ruptura do tecido social rural.

O depoimento da ex-aluna Maria Irene, “*Pra um professor estar dentro de um colégio com poucos alunos*”, evidencia a relação entre o colapso da produção cacaujeira e o esvaziamento populacional das comunidades rurais. A saída das famílias para os centros urbanos reduziu significativamente o número de estudantes matriculados, comprometendo a oferta educacional local. Nesse sentido, estudos sobre educação no campo apontam que o fechamento de escolas rurais tem efeitos sociais e culturais profundos, pois essas instituições funcionam não apenas como espaços de ensino, mas também como centros de sociabilidade e manutenção da identidade comunitária (Santos; Garcia, 2023; Barros, 2020).

A desativação de unidades escolares, embora possa ser considerada uma medida de reorganização administrativa, impacta diretamente a vida das comunidades, reforçando a fragilização das relações sociais, tornando evidente a interdependência entre a economia local, a permanência populacional e a oferta de educação no território.

Portanto, ainda que a justificativa administrativa seja plausível em termos de custo e eficiência, ela não é suficiente para legitimar a desterritorialização de alunos, sobretudo em contextos em que a escola desempenha funções sociais e culturais centrais, como nas comunidades cacaujeiras do sul da Bahia. A lógica de fechamento baseada apenas na contagem de alunos ignora a interdependência entre educação, permanência populacional e manutenção da vida comunitária, reforçando processos de êxodo rural e fragilização social.

A lembrança da ex-aluna também expressa o contraste entre o passado de prosperidade e o cenário de decadência atual: “*Naquela época era rico, rico do cacau, em tudo falando...Hoje é difícil você encontrar uma fruta.*” (Entrevista com a ex-aluna Maria Irene, 2025). A fala sintetiza o sentimento coletivo de perda e o simbolismo do cacau como medida de riqueza e fartura. A crise alterou profundamente o imaginário social da região, antes identificado com o “fruto do ouro” baiano, hoje associado à ruína e ao abandono das fazendas.

O depoimento da ex-aluna Maria Irene, “*Naquela época era rico, rico do cacau, em tudo falando... Hoje é difícil você encontrar uma fruta*”, reflete uma profunda desilusão com o fim do ciclo áureo da cacauicultura no sul da Bahia, evocando o cacau não apenas como fonte de riqueza econômica, mas também como símbolo de prosperidade cultural e social. A crise cacaujeira das décadas finais do século XX, decorrente da praga da vassoura-de-bruxa e de fatores econômicos externos, provocou uma reestruturação produtiva e identitária da região, como analisado por Xavier, Nascimento Juniores Chiapetti (2019) em sua pesquisa sobre as novas dinâmicas da produção de cacau.

Esse processo é acompanhado por uma perda simbólica: o cacau deixou de ser o “ouro agrícola” da Bahia para se tornar emblema de declínio, abandono e fragmentação territorial.

Essa transformação simbólica da paisagem cacaueira também é observada em estudos de memória social, como o de Rangel e Tonella (2014), que documentam como os produtores da antiga microrregião do cacau narram a crise como um ponto de inflexão na identidade regional. Assim, a fala de Maria Irene sintetiza não apenas a perda material, mas a erosão de um imaginário coletivo em que o cacau era sinônimo de abundância e centralidade para a vida no campo. Os efeitos sociais do declínio também aparecem na migração de famílias em busca de novas oportunidades: *“Muitos foram para São Paulo, outros ficaram por aqui mesmo na região. Não tem mais como eles viverem na roça, porque o cacau acabou”*. (Entrevista com a ex-aluna Maria Irene, 2025)

Essa fala reforça o processo de êxodo rural e fluxos migratórios significativos de ex-trabalhadores(as) rurais do sul da Bahia em direção às regiões Sudeste e Centro-Oeste. A migração aparece, assim, como consequência direta da desestruturação econômica e da falta de alternativas locais. Em síntese, as falas da ex-estudante Maria Irene constituem um testemunho representativo da crise estrutural do cacau e de seus desdobramentos sobre a organização social, a educação e o território.

Como afirmam Xavier, Nascimento Juniores Chiapetti (2019), o declínio da cacaucultura redefiniu a geografia humana do sul da Bahia, alterando profundamente os modos de vida e as relações de trabalho. O relato da ex-estudante Maria Irene, portanto, não apenas confirma os dados da literatura, mas humaniza o fenômeno histórico ao revelar suas marcas na memória e na experiência cotidiana.

A ex-gestora Marileuza evidencia, em tom de testemunho, o processo de esvaziamento populacional e de desagregação social provocado pela crise da cacaucultura. Sua fala revela como o colapso produtivo, agravado pela disseminação da praga “vassoura-de-bruxa” e pela falta de manejo adequado das lavouras, desencadeou uma cadeia de impactos: o abandono das fazendas, a conversão de áreas cacaueiras em pastagens e a migração das famílias que dependiam exclusivamente da cultura do cacau. A consequência mais visível desse processo é a redução drástica do número de alunos nas escolas do campo, reflexo direto da perda de vínculos econômicos e comunitários que sustentavam a vida rural. Assim, a fala sintetiza a forma como a decadência da monocultura se projetou sobre as dimensões produtiva, social e educacional do território. Assim:

Não. Não tem mais aluno. A região tá... Foram embora e não voltaram mais. Cacau continua caindo. Agora que deu um preço melhor..., mas não tem também, porque quando começou a vassoura-de-bruxa a invadir, muitos fazendeiros não cuidaram das fazendas. Deixaram, né? Aí o cacau foi morrendo, morrendo, acabou. Muitos derrubaram também pra fazer pasto, pra criar gado. Aí a família só indo embora.

Quem só sabe trabalhar com cacau vai procurar outro lugar pra se manter (Entrevista com a ex-gestora Marileuza, 2025).

O depoimento do professor Orlando revela uma leitura crítica e fundamentada sobre os impactos estruturais da crise da cacauicultura no Sul da Bahia, associando o declínio da lavoura não apenas à praga da vassoura-de-bruxa, mas também às políticas econômicas nacionais e globais que fragilizaram o setor. De fato, conforme aponta Rufino (2018), a falta de políticas públicas eficazes de combate à doença e de incentivo à renovação das plantações agravou a queda produtiva, provocando o desemprego em massa e a desorganização das comunidades rurais. O professor destaca ainda a importação de cacau africano como um marco da perda de competitividade da produção baiana, movimento também analisado por Souza e Cruz (2020), que observam como a abertura econômica e a pressão de grandes multinacionais desestruturaram a cadeia produtiva regional.

Nesse contexto, a fala de Orlando reflete o sentimento coletivo de abandono vivenciado por trabalhadores(as) e produtores(as) locais, que viram o cacau, outrora símbolo de prosperidade, tornar-se um vetor de crise social e econômica. Como conclui Barros (2020), a conjugação entre o avanço da praga, a concentração fundiária e a ausência de políticas de revalorização do cacau consolidaram um processo de desintegração territorial, afetando diretamente o emprego, a educação e a permanência das populações rurais.

Sim, um dos motivos é isso, a questão do declínio da produção de cacau, da lavoura do cacau. Tem muito a ver sim, muito, muito mesmo. Uma vez que, como eu falei anteriormente, demanda muito a mão de obra o cacau, ele teve a questão da vassoura de bruxa, depois teve a desvalorização, acredito que a política da economia do Brasil hoje, em relação ao cacau, não ajuda a ter. Porque, na época, para ter uma ideia, ao invés de procurar uma ferramenta, uma forma que viesse a combater a vassoura-de-bruxa, foi o que eles fizeram para suprir. Eles importaram o cacau da África, trouxeram para Ilhéus, e aí as empresas, a Cagil, outras empresas que beneficiavam esse cacau e tinham que entregar na Europa e nos Estados Unidos, começaram a comprar cacau africano (Entrevista com o professor Orlando, 2025).

O relato da professora Zenilda revela a dimensão humana e territorial da decadência das fazendas de cacau após a crise da vassoura-de-bruxa. A imagem da “fazenda morta” sintetiza não apenas a destruição das plantações, mas também o esvaziamento das relações sociais que davam vida ao espaço rural. Com o colapso da produção, os(as) trabalhadores(as) migraram, as casas foram abandonadas e as escolas fecharam, marcando o fim de um modo de vida baseado na convivência comunitária e no trabalho agrícola. Como analisa Falcón (2008, p. 102), “a morte das fazendas é também a morte de uma sociabilidade: as roças, as escolas e os terreiros deixaram de pulsar como centros de vida coletiva”. Esse processo de desertificação social e

paisagística expressa o que Milton Santos (2006, p. 221) define como “espaços opacos”, isto é, territórios esvaziados de função produtiva e de vínculos sociais, resultado direto de transformações econômicas que desorganizam o tecido humano do campo. Assim, a paisagem morta descrita no depoimento é, ao mesmo tempo, o retrato da ruína ecológica e do desmantelamento das comunidades que sustentaram a civilização do cacau.

Hoje, se você chegar lá, ficou uma fazenda morta. Tem poucos trabalhadores, a maioria, não tem mais, né? A maioria daquele povo também foram embora. E hoje só tem mesmo um rapaz desses que eram lá, só tem um rapaz. O resto foram todos embora. E hoje, se você chegar lá na fazenda, você vê só aquela paisagem morta. Morta, acabou tudo. Acabou escola, escola fechada. Não tem mais nada (Entrevista com a professora Zenilda, 2025).

A doença vassoura-de-bruxa, associada à má gestão das fazendas e à concentração fundiária, provocou um profundo esvaziamento populacional no meio rural, alterando a paisagem e a estrutura social da região (Oliveira, 2016). Com o fechamento das fazendas e a redução do trabalho assalariado, muitas famílias migraram para os centros urbanos, o que levou ao fechamento de escolas e à queda no número de matrículas, como demonstra o caso da Escola Régis Pacheco, que passou de três salas superlotadas para apenas uma.

Segundo De Assis (2016, p. 223), “a crise do cacau impactou a organização das comunidades e, por consequência, a própria função social da escola, que perdeu seu público à medida que o campo se esvaziava”. Essa situação reflete a desagregação do território camponês, no qual o fim do trabalho coletivo nas fazendas cede lugar à sobrevivência isolada de meeiros(as) e pequenos(as) produtores(as). Assim, a fala de Geane revela a sobreposição entre a crise do cacau, a crise do trabalho e a crise da escola, dimensões indissociáveis na experiência do campo baiano.

Depois do declínio do cacau, eu acho que veio tudo [...] porque as fazendas eram cheias. Hoje eu estou na escola Regis Pacheco, lá na Ruína dos Três Braços. E quando eu pego as atas, os documentos, as três salas eram superlotadas. Hoje só funciona uma sala com 12 crianças. Porque na região, todas as fazendas tinham empregados. E eram fazendas cheias. Hoje só existe o dono da fazenda e o meeiros. E agora, com o aumento do cacau, os meeiros estão sendo dispensados (Entrevista com a professora Geane, 2025).

A análise do impacto da crise cacaueira sobre a educação no campo, evidenciada pelas falas de Geane e pelos dados documentais, revela que o esvaziamento populacional e o fechamento de escolas são apenas uma dimensão de um fenômeno mais amplo. O declínio da produção de cacau não afetou somente a circulação de estudantes, mas também reconfigurou as relações de trabalho e a ocupação do território, deslocando comunidades inteiras e enfraquecendo a base econômica que sustentava a vida rural. Nesse contexto, o fechamento das escolas, a redução do número de alunos(as) e a sobreposição entre crise econômica e

educacional funcionam como prelúdio da chamada “crise do trabalho”, na qual a perda de postos de emprego nas fazendas e a migração forçada das famílias passam a marcar a experiência cotidiana das populações rurais de Coaraci, como será detalhado a seguir a partir do relato da professora e ex-gestora Marileuza Argolo Castro.

6.2 Crise do Trabalho e des-territorializações

A crise da lavoura cacauieira no sul da Bahia não afetou apenas a economia e a educação, mas também reorganizou profundamente as relações de trabalho nas comunidades rurais. O êxodo rural e a desestruturação das fazendas transformaram a vida cotidiana dos(as) trabalhadores(as) e de suas famílias, tornando visível a conexão entre a decadência da monocultura e a precarização do trabalho no campo. Nesse contexto, a narrativa de Marileuza Argolo Castro, conhecida como professora Leleu, que exerceu a função de gestora das escolas no campo em Coaraci entre 2009 e 2016, ilustra essas dinâmicas: *“Com a queda do cacau, os fazendeiros iam demitindo os funcionários e eles iam embora e carregavam as crianças.”* (Entrevista com Marileuza, 2025). Essa fala evidencia a relação intrínseca entre território, economia e educação, pois, como destaca Santos (1996), o espaço é constituído por um sistema de objetos e ações que se articulam historicamente, e sua transformação altera também as formas de sociabilidade e de produção do saber.

O depoimento de Marileuza sobre a situação dos(as) meeiros(as) após a quebra da lavoura cacauieira encontra respaldo em estudos que analisam o papel desses(as) trabalhadores(as) na economia agrária do Sul da Bahia. Segundo Dantas (2014), os(as) meeiros(as) constituíam a base produtiva da cacauicultura regional, responsáveis diretos pelo cultivo e pela colheita, em um sistema de parceria que garantia a divisão dos frutos, mas também reproduzia relações de dependência e vulnerabilidade.

O fechamento das escolas, portanto, não se restringe apenas a uma decisão administrativa, mas constitui uma reconfiguração territorial e simbólica. Haesbaert (2011) interpreta esse processo como uma forma de desterritorialização, na qual as populações perdem o vínculo com os espaços de pertencimento e com os elementos que sustentavam sua identidade. No caso de Coaraci, a saída das famílias e o consequente encerramento das escolas do campo configuraram a ruptura de temporalidades próprias da vida rural, aquelas marcadas pelo ritmo das colheitas, das chuvas e das relações comunitárias.

O impacto socioeconômico foi significativo: muitos(as) trabalhadores(as) rurais perderam seus postos de trabalho, enquanto produtores(as) enfrentaram falências e endividamento, configurando uma crise estrutural na monocultura cacaueteira (Oliveira, 2016). Essa conjuntura não pode ser explicada apenas pela doença, mas também pela vulnerabilidade histórica do modelo produtivo, que combinava forte controle local, dependência de um único produto e limitada diversificação econômica (Trevizan; Marques, 2002). Assim, a vassoura-de-bruxa marcou o colapso de um modelo de produção regional, exigindo reconfigurações sociais, territoriais e produtivas.

A lembrança de Tatiane sobre sua vivência na zona rural revela a centralidade do cacau na organização do trabalho e na própria identidade social das comunidades do sul da Bahia. Ao afirmar que *“a região ali toda, antigamente, nossa região era rica através do cacau. Minha adolescência toda a gente morou na roça. Por isso que todo mundo vivia dali da questão do cacau”*, a ex-estudante expressa a dimensão estrutural que a lavoura cacaueteira possuía na vida das famílias trabalhadoras.

O apontamento da ex-estudante Tatiane evidencia como o cultivo do cacau moldava não apenas a economia, mas também a vida cotidiana e as relações sociais na zona rural do sul da Bahia. Sua afirmação ressalta que a riqueza da região estava intimamente ligada à lavoura cacaueteira, refletindo a dependência das famílias trabalhadoras desse setor para sua subsistência e sustento social. Ao rememorar a adolescência vivida na roça, Tatiane demonstra que o cacau não era apenas uma atividade econômica, mas um elemento estruturante da identidade comunitária, organizando rotinas, vínculos e modos de vida que caracterizavam a experiência rural local.

O cultivo do cacau configurou, por décadas, a base econômica e simbólica da região, sustentando relações de trabalho que iam desde o assalariamento nas fazendas até o sistema de meação, em que a sobrevivência dos(as) trabalhadores(as) dependia diretamente da produção. Essa interdependência entre economia e vida cotidiana, mencionada por Tatiane, é também observada por Santos (2012), ao afirmar que o cacau não apenas gerava renda, mas estruturava modos de vida, práticas culturais e formas de sociabilidade. Assim, o testemunho evidencia como o trabalho no cacau era mais do que uma atividade produtiva, era o eixo que organizava toda a existência no campo antes do colapso da lavoura.

O relato de Zefira demonstra de forma direta a interdependência entre o trabalho rural e a economia do cacau, evidenciando como o declínio dessa cultura impactou profundamente as condições de vida e a manutenção das escolas no campo. Ao afirmar que: *“não tinha mais cacau para os pais trabalharem, e aí foi caindo”* (Entrevista com a professora Zefira, 2025), a

entrevistada sintetiza a lógica de colapso que atingiu simultaneamente a produção agrícola, o emprego e a educação. A perda do trabalho nas fazendas levou muitas famílias a migrarem para as cidades em busca de sustento, resultando no esvaziamento das comunidades rurais e, conseqüentemente, na falta de alunos(as) para manter as escolas em funcionamento.

A crise cacauzeira, ao desarticular o sistema produtivo e gerar desemprego em massa, provocou uma desagregação social que repercutiu em diversos setores, incluindo o educacional. Nessa perspectiva, o testemunho da professora Zefira confirma que a queda do cacau não foi apenas um fenômeno econômico, mas um evento que desestruturou o modo de vida das famílias trabalhadoras, comprometendo tanto o sustento material quanto o acesso à educação das populações no campo.

A professora Celice corrobora com o depoimento da professora Zenilda ao abordar em suas palavras de maneira clara a relação direta entre o declínio da produção cacauzeira e a desestruturação das relações de trabalho no meio rural. Ao afirmar que: *“tem o declínio com a produção do cacau, porque automaticamente os fazendeiros foram de certo modo, falindo, deixaram de produzir, então já não podia manter a quantidade de funcionários naquela fazenda”* (Entrevista com a professora Celice, 2025).

O testemunho de Celice evidencia como o declínio da produção cacauzeira desencadeou uma desestruturação profunda das relações de trabalho no meio rural. Ela aponta que a falência gradual das fazendas levou à redução do quadro de funcionários, refletindo a dependência direta das famílias trabalhadoras da estabilidade da lavoura. Além disso, ao mencionar que os(as) trabalhadores(as) precisaram buscar outras formas de sobrevivência, Celice revela o efeito em cadeia da crise do setor, mostrando que a retração econômica não impactou apenas a produção agrícola, mas transformou a organização social e as estratégias de sustento das comunidades, ao dizer que *“automaticamente, essas pessoas também iam buscando outros meios de sobrevivência”*, a entrevistada revela o efeito em cadeia provocado pela crise do setor.

Com a falência dos(as) fazendeiros(as) e a redução das atividades produtivas, trabalhadores(as) rurais perderam suas fontes de renda, sendo obrigados(as) a migrar para centros urbanos em busca de alternativas. A decadência do cacau desarticulou a estrutura produtiva tradicional, rompendo vínculos de trabalho e aprofundando a vulnerabilidade das famílias camponesas. O relato de Celice, portanto, traduz esse processo de desmonte econômico e social, em que a perda do cacau significou também a perda do emprego, da moradia e do pertencimento à vida rural, configurando um marco de transformação profunda nas dinâmicas laborais e comunitárias do sul da Bahia.

Esse processo de desestruturação do trabalho rural e de vulnerabilidade social é corroborado por estudos acadêmicos que analisam os efeitos da crise da cacauicultura no sul da Bahia. Oliveira, Trindade e Gramacho (2006) mostram que a vassoura-de-bruxa provocou redução da produção e instabilidade nas condições de trabalho, evidenciando a precariedade enfrentada pelos trabalhadores rurais. Nesse contexto, Trevizan (1998) aponta que tais transformações na lavoura cacaueira geraram mobilizações sociais e alterações na ocupação da terra, reforçando a vulnerabilidade das famílias diante do colapso da produção. Complementando essa perspectiva, Barbosa, Cruz e Oliveira (2025) registram que muitos trabalhadores migraram para outros locais em busca de novas oportunidades, demonstrando o efeito direto da crise sobre as trajetórias de vida. Santos (2013) acrescenta que a redução da produção cacaueira impactou também aspectos identitários e sociais, exigindo reorganização das estratégias de sobrevivência das famílias rurais. Dessa forma, o relato de Celice não apenas ilustra, mas dialoga diretamente com os efeitos da crise do cacau descritos por esses estudos, evidenciando como ela transformou o trabalho, a vida cotidiana e as relações comunitárias no sul da Bahia.

O relato da professora Alessandra reforça essa dimensão, mostrando como a retração da produção cacaueira impactou diretamente não apenas o trabalho, mas também a organização social e educacional das comunidades rurais. Ao afirmar que:

a fazenda, devido a não ter o cacau, a produção de cacau, foi diminuída a quantidade de famílias” e que “o dono da fazenda resolveu dar a fazenda de meia, quer dizer que ele colocava uma pessoa lá pra produção, e era dividido o lucro, então isso fez com que diminuísse muito a quantidade de alunos, vindo que a escola teve que fechar (Entrevista com a Professora Alessandra).

A professora Alessandra evidencia o efeito em cadeia da crise: a diminuição do emprego e da renda levou à redução da população escolar e ao fechamento da escola, mostrando como as consequências da crise do cacau se estenderam da economia ao cotidiano e à vida comunitária. Ao abordar a transição do trabalho assalariado para o sistema de meação, característico do período de decadência da lavoura, Alessandra demonstra como os(as) trabalhadores(as) passaram a receber parte da produção em vez de salários fixos, o que aumentou a insegurança econômica das famílias e refletiu diretamente na organização social e educacional das comunidades rurais.

O modelo de meação surgiu como uma tentativa de manter a produção ativa diante da falência dos(as) fazendeiros(as), mas acabou precarizando as condições de trabalho e reduzindo a fixação das famílias nas propriedades. Essa reconfiguração do trabalho rural provocou o esvaziamento das comunidades, o fechamento de escolas e a perda das bases sociais que

sustentavam a vida no campo. Assim, o testemunho evidencia que a crise do cacau não apenas desestruturou a economia regional, mas também alterou profundamente a organização social e laboral, instaurando um ciclo de empobrecimento e deslocamento populacional.

A organização do trabalho por meio do sistema de “meação” ou “parceria agrícola” no cacau do sul da Bahia é analisada de forma crítica por Dantas (2014), que dedicou sua pesquisa à figura dos(as) meeiros(as), trabalhadores(as) que dividem a produção com os donos das terras ao invés de receber um salário fixo. A etnografia revela que, na crise provocada pela vassoura-de-bruxa, muitos(as) meeiros(as) ganharam relativa autonomia, mas essa forma de contrato também reproduz instabilidades: os(as) meeiros(as) vivem na incerteza sobre a produção, dependem do peso da colheita para sua renda e, apesar de formalmente ‘parceiros’, permanecem vulneráveis às decisões dos proprietários. Assim, Dantas mostra como a meação, longe de ser uma simples alternativa justa ao assalariamento, pode perpetuar desigualdades e não proteger suficientemente os(as) trabalhadores(as).

O relatório da OIT (2022) analisa contratos de “parceria” no setor e relata que, em fiscalizações na região, formas de parceria foram utilizadas para mascarar relações laborais precárias, inclusive situações de servidão por dívida e condições degradantes, caracterizando por vezes uma “falsa parceria”. Oliveira, Trindade e Gramacho (2006) documentam que, no contexto da crise da vassoura-de-bruxa, ocorreram substituições do trabalho assalariado por contratos de parceria civil/meação em algumas propriedades, observação que descrevem sem extrapolar efeitos causais amplos.

Relatos técnicos e revistas setoriais também registram a recorrência do retorno à meação em períodos de dificuldades econômicas, apontando usos desse arranjo que afetam as garantias trabalhistas formais. Por fim, relatório institucional do Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (NEAD) e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) documenta a presença de contratos de meação/parceria no pós-crise como forma de reorganização produtiva, descrevendo esses arranjos e suas implicações formais para trabalhadores(as) e propriedades. Na fala da ex-aluna Maria Irene, ela reforça essa nova forma de trabalho que emergiu após a crise: *“Hoje a maioria dos fazendeiros, inclusive as fazendas, estão tudo sendo de meeiro”* (Entrevista com ex-aluna Maria Irene, 2025).

A literatura que examina a reconfiguração do trabalho no sul da Bahia evidencia que a crise da cacauicultura levou à adoção crescente de arranjos de meação, alterando profundamente a posição dos(as) trabalhadores(as) nas relações produtivas. Dantas (2014) mostra que, nesse sistema, os(as) meeiros(as) passaram a assumir diretamente a

responsabilidade pela produção, dependendo do volume colhido para garantir sua renda, o que intensificou sua vulnerabilidade diante da instabilidade econômica.

Relatórios técnicos, como o da Organização Internacional do Trabalho (OIT) (2022), registram que formas de parceria agrícola podem, em contextos de fragilidade produtiva, ocultar relações laborais precárias, especialmente quando a divisão da produção se traduz, na prática, em ausência de proteção trabalhista. Essas análises permitem compreender que a meação não representou apenas uma mudança contratual, mas uma transformação estrutural das condições de trabalho, marcada por maior exposição a riscos e por vínculos menos protegidos.

A partir desse cenário, o relato da professora Geane reforça que a ampliação da meação durante a crise também produziu efeitos diretos sobre a permanência das famílias no campo. Ela descreve que, diante do enfraquecimento da produção de cacau e da crescente presença de meeiros(as) assumindo as roças, muitos(as) jovens passaram a deixar as comunidades rurais em direção a localidades próximas, como São Roque (Distrito de Coaraci), ou migraram para outras regiões. Seu testemunho evidencia que a reestruturação produtiva baseada na parceria agrícola não apenas acentuou a instabilidade do trabalho, mas também desencadeou um movimento de dispersão populacional, contribuindo para o esvaziamento das áreas rurais e aprofundando as consequências sociais da crise cacaueira. Ao afirmar que:

não tinha mais cacau, os meiros estavam tomando conta, mas os filhos já estavam vindo para São Roque ou saíam daquela região (Entrevista com a professora Geane, 2025).

A entrevistada evidencia o processo de fragmentação social e econômica decorrente do enfraquecimento da lavoura. A substituição de antigos(as) proprietários(as) e trabalhadores(as) fixos(as) por meeiros(as), figuras associadas a formas precárias de parceria agrícola, representou uma etapa de transição marcada pela perda de estabilidade e de pertencimento territorial. Esse contexto impulsionou o êxodo das novas gerações em busca de alternativas urbanas. Assim, a memória da professora Geane reflete, em escala local, os efeitos duradouros da crise do cacau sobre a desestruturação das comunidades rurais e a dissolução de vínculos históricos com a terra.

Com o colapso da produção e a disseminação da “vassoura-de-bruxa”, grande parte desses(as) trabalhadores(as) perderam o sustento e foi forçada a abandonar as fazendas, rompendo vínculos históricos com a terra. Reportagens recentes mostram que, diante da crise, muitos(as) proprietários(as) substituíram a lavoura de cacau pela pecuária, intensificando a expulsão dos(as) meeiros(as) e agravando as desigualdades no campo (Mercado do Cacau, 2021; Jornal da Chapada, 2019). Assim, a fala da professora Geane reflete não apenas a queda

econômica, mas também o dismantelamento social de uma estrutura produtiva baseada em relações tradicionais de trabalho e convivência.

Quando as escolas foram fechadas, claro, não estava tão ruim de dinheiro, não. Porque tinha também o gado. Quando o cacau quebrou, quando quebrou a lavoura, o gado aumentou o preço, mas não estava, era só [...] porque não tinha trabalho de cacau para os trabalhadores. Muitos eram meeiros e não tinham como ficar na fazenda (Entrevista com a professora Geane, 2025).

O relato do professor Orlando evidencia o período de prosperidade econômica vivido por Coaraci durante o auge da cacauicultura, quando a produção do cacau movimentava intensamente o trabalho tanto na zona rural quanto na urbana. A lavoura cacaueira demandava grande contingente de mão de obra, trabalhadores(as) permanentes, temporários(as), meeiros(as) e diaristas, que sustentavam não apenas a economia das fazendas, mas também o comércio local e os serviços urbanos. Essa dinâmica é confirmada por estudos como o de Santos (2012), que descreve o cacau como o eixo estruturador das relações econômicas e sociais no Sul da Bahia, e o de Pires e Rocha (2016), que analisam a expansão dessa monocultura como responsável por consolidar uma rede regional de empregos e circulação de renda.

Segundo Souza (2019), o ciclo do cacau garantiu ao território uma relativa estabilidade econômica, impulsionando o desenvolvimento urbano e a criação de infraestrutura pública financiada por recursos oriundos da produção agrícola. A fala de Orlando, ao rememorar um tempo em que havia transporte regular ligando o campo à cidade e emprego abundante em torno da lavoura reforça a noção de que o cacau funcionava como matriz de integração territorial e social, cuja decadência posterior desestruturou profundamente o trabalho e a vida comunitária no município.

Bem, a economia na época era boa. Em relação à hoje, é quase incomparável. Nós tínhamos bastantes pessoas trabalhando na zona rural. A questão da cultura do cacau, ela demanda muita mão de obra, muito emprego, na zona rural e também na zona urbana. Então, Coaraci, na época, eu não tenho recordação assim, quanto produzia em cacau. Mas eu me recordo, para você ter uma ideia, que havia nas estradas vicinais pessoas que viviam da questão do transporte, havia um transporte específico para conduzir as pessoas para a feira e retornar, eram caminhonetes, caminhões, ônibus. E, às vezes, meio de semana também eles faziam as viagens, meio de semana, porque as pessoas que moravam na Zona Rural precisavam vir para a cidade para resolver problemas aqui na cidade. Então, a questão da produção de cacau na época aqui, ajudava muito essa questão de emprego, muito, muito mesmo. Então, Coaraci, passava por uma situação melhor do que passa hoje. Nós “chegamos a ver construções de órgãos públicos, até com recursos próprios, em virtude disso aí (Entrevista com o professor Orlando, 2025).

O depoimento do professor Valter revela a dimensão humana e estrutural da crise econômica que atinge o campo baiano, especialmente nas regiões dependentes da cacauicultura. Sua fala sobre a “falta de perspectiva de renda” e a escassez de oportunidades de trabalho

expressa a fragilidade social resultante da desestruturação produtiva rural. Muitos(as) trabalhadores(as), sem condições de permanecer em suas propriedades ou de se estabelecer na cidade, passam a viver “de favor”, em situação de vulnerabilidade e dependência. Essa realidade é discutida por Oliveira e Mendes (2021), que associam o empobrecimento das famílias rurais à redução drástica da oferta de empregos após o declínio do cacau, destacando o aumento da migração forçada e da informalidade.

Pires e Almeida (2019) observam que o colapso da economia agrícola no sul da Bahia provocou um reordenamento territorial marcado pela pobreza e pela descontinuidade dos serviços públicos, incluindo a educação. Assim, a reflexão de Valter traduz, em termos vivenciais, o impacto mais profundo da crise: a ruptura entre trabalho, território e dignidade, que antes se sustentavam na prosperidade da cultura cacaueira.

Eu acho que principalmente pela falta de perspectiva de renda de alguns trabalhadores. É a oferta de vaga de trabalho que, às vezes, não tem. Alguns chegam até a ir morar no campo de favor, porque não têm a cidade onde morar. Às vezes, vivem de uma renda muito pequena. E tem, sim, até pela questão da produção que vai envolver a economia (Entrevista com o professor Valter, 2025).

O relato da professora Zefira evidencia uma relação direta entre a mobilidade forçada das famílias rurais e a evasão escolar nas comunidades do sul da Bahia, especialmente após o colapso da cacaucultura. Quando os pais perdem o trabalho nas fazendas e precisam migrar em busca de novas oportunidades, as crianças e adolescentes acabam interrompendo a trajetória escolar, o que reforça um ciclo de vulnerabilidade educacional e econômica. Esse fenômeno é discutido por Costa e Almeida (2021), que apontam que a instabilidade laboral no campo afeta a permanência dos(as) estudantes, uma vez que o deslocamento constante dificulta o vínculo com a escola e o acompanhamento pedagógico.

Assim, o testemunho de Valter sintetiza como a perda do emprego dos pais e mães, e a desestruturação fundiária afeta a permanência escolar, traduzindo em experiências concretas os efeitos da desigualdade estrutural no campo.

Porque enquanto alunos, os pais também teriam que procurar outros trabalhos porque às vezes eram despachados das fazendas e teriam que ir para outros lugares ou então para outras fazendas ou para outras cidades. E aí foi uma das causas também, né? (Entrevista com a professora Zefira, 2025).

O depoimento da professora Zefira sintetiza de forma simples, mas profundamente significativa, a interdependência entre o trabalho agrícola e a educação no meio rural cacaueiro. Ao afirmar que “*não tinha como os pais trabalharem*”, ela expressa o colapso de toda uma estrutura social e econômica que sustentava as famílias e, por consequência, as escolas do campo. O desaparecimento do cacau como principal fonte de renda levou muitos(as)

trabalhadores(as) ao desemprego, à migração e à ruptura dos vínculos comunitários, o que impactou diretamente a frequência e a permanência dos(as) alunos(as) nas escolas rurais.

Cruz (2019) enfatiza que o trabalho agrícola sempre foi a base do modo de vida rural, de modo que sua interrupção desorganiza não apenas a economia local, mas também a reprodução social e cultural das comunidades camponesas. Assim, a fala de Zefira simboliza a perda de um elo vital: o trabalho com o cacau como sustentáculo da vida e da educação no campo. Logo: *“Sim, porque não tinha mais cacau para os pais trabalharem.”* (Entrevista com a professora Zefira, 2025)

O relato da professora evidencia um elo central entre o declínio da cacauicultura, a reorganização das relações de trabalho e o fechamento das escolas rurais. Com a chegada da vassoura-de-bruxa e a queda abrupta da produtividade, muitos(as) proprietários(as) adotaram o sistema de meia, uma forma de parceria em que o(a) trabalhador(a), o(a) meiteiro(a), produzia em troca de metade da colheita. Essa transição marcou o enfraquecimento do emprego formal e a ascensão de uma economia de subsistência precária, com menor fixação de famílias no campo.

Já Barreto (2020) demonstra que, ao substituir o regime de colonato por acordos informais de meia, a cacauicultura agravou a mobilidade compulsória das famílias, reduzindo a população escolar e provocando o fechamento de instituições de ensino nas zonas rurais. Nessa mesma direção, Gusmão (2019) analisa que a crise do cacau não apenas transformou as relações de trabalho, mas também reconfigurou o território, substituindo a antiga lógica de fixação familiar pela rotatividade de meeiros(as) e diaristas, o que desarticulou laços comunitários e comprometeu a permanência escolar. Em síntese, o depoimento revela que a crise produtiva não apenas devastou a economia regional, mas também redesenhou o tecido social e educacional do campo, tornando a escola uma das vítimas mais visíveis da desagregação do trabalho agrícola.

Olha, o que aconteceu na época que a escola fechou foi devido principalmente à vassoura-de-bruxa. Estava uma escassez muito grande. A fazenda, devido a não ter o cacau, a produção de cacau, foi diminuída a quantidade de famílias. Então, o dono da fazenda resolveu dar a fazenda de meia, quer dizer que ele colocava uma pessoa lá pra produção. E era dividido o lucro, então isso fez com que diminuísse muito a quantidade de alunos, vindo que a escola teve que fechar. Foi uma das causas principais, a quantidade de alunos (Entrevista com a professora Alessandra, 2025).

O relato da professora revela de maneira contundente a interdependência entre o trabalho agrícola e o funcionamento da escola no meio rural cacaueiro, evidenciando que o calendário escolar muitas vezes se subordinava ao ritmo produtivo da colheita do cacau. Durante o período da safra, as crianças eram convocadas a ajudar seus pais na lavoura, o que

provocava altos índices de evasão escolar sazonal e colocava em evidência o descompasso entre a estrutura educacional urbana e as especificidades do campo. Essa tensão entre trabalho familiar e escolarização é amplamente discutida por Caldart (2015), que defende que a educação do campo deve considerar as condições concretas de vida e trabalho das populações rurais, evitando impor modelos alheios à sua realidade.

De modo semelhante, Molina (2019) ressalta que a evasão escolar no campo está diretamente relacionada à ausência de uma pedagogia contextualizada, capaz de dialogar com as dinâmicas econômicas e sociais das comunidades agrícolas. Já Oliveira (2020) aponta que, no caso da cacauicultura baiana, o envolvimento das crianças nas atividades produtivas era visto como parte do aprendizado comunitário, mas acabou se tornando um fator de exclusão educacional diante das exigências do sistema escolar formal. Por fim, Medeiros (2021) observa que a tentativa de adaptar o currículo às realidades locais, mencionada pela professora, reflete uma busca histórica por autonomia pedagógica e reconhecimento cultural das escolas do campo. Assim, o depoimento ilustra o desafio persistente de construir uma educação rural que concilie o trabalho, a cultura e o direito à aprendizagem.

A escola com a produção de cacau, em relação a evasão, que a verdade é essa. Quando chegava na época do cacau, as crianças tinham que ir ajudar os pais. Então era uma evasão muito grande. A gente pensava até em ter um currículo próprio. Sabe? A gente sempre pensou nisso. A gente sempre, quando nós estávamos lá, sempre a gente questionava isso. A gente precisa atender à necessidade das crianças. Se eles precisam ajudar os pais, a gente precisa entender isso, porque a escola tem que ser de acordo com a vivência dos alunos (Entrevista com a professora Alessandra, 2025).

O relato da professora sintetiza um dos efeitos mais marcantes da crise da cacauicultura no sul da Bahia: o deslocamento forçado das famílias rurais em virtude da perda de postos de trabalho e da desestruturação econômica das fazendas. A chegada da vassoura-de-bruxa, a partir da década de 1980, desencadeou um processo de colapso produtivo que reduziu drasticamente a renda e o emprego no campo, levando milhares de trabalhadores(as) a migrarem para áreas urbanas em busca de sobrevivência.

O declínio da produção implicou uma reorganização fundiária, marcada pela expulsão de meeiros(as) e trabalhadores(as) temporários(as), substituídos gradualmente pela pecuária extensiva e pelo abandono de áreas produtivas. Menezes (2017) reforça que, nesse contexto, as migrações internas se intensificaram, provocando um esvaziamento populacional das localidades rurais e uma consequente redução da matrícula escolar. Já Silva (2020) observa que a saída das famílias do campo contribuiu para a descontinuidade das redes comunitárias e escolares, criando um ciclo de precariedade social e educativa. Assim, o fechamento das escolas

não foi um fenômeno isolado, mas parte de um processo estrutural de desagregação rural, diretamente vinculado à crise da monocultura do cacau.

Devido ao declínio do cacau, as minhas famílias foram despachadas, não podiam mais trabalhar porque não tinha mais a produção e, com isso, as famílias tiveram que vir embora procurar buscar empregos em outros lugares (Entrevista com a professora Alessandra, 2025).

O depoimento de Celice evidencia como, no início dos anos 2000, o êxodo rural tornou-se um fator determinante para a redução do número de alunos(as) nas escolas do campo no sul da Bahia. Após a crise da vassoura-de-bruxa e o enfraquecimento da lavoura cacaueira, muitos(as) trabalhadores(as) e suas famílias migraram em busca de melhores condições de vida nas cidades médias e grandes da região, impulsionados pela crença de que “na cidade é mais fácil vencer”. Segundo Wanderley (2001, p. 32), essa migração “expressa não apenas uma necessidade econômica, mas também um imaginário social que associa o urbano ao progresso e o rural ao atraso”.

No caso baiano, como aponta De Assis (2016, p. 224), o fechamento das escolas das fazendas e a precarização do ensino rural contribuíram para intensificar esse movimento, já que “a ausência de políticas públicas de permanência no campo fez com que a escola deixasse de ser um espaço de esperança e se tornasse mais um motivo para partir”. Assim, a redução de alunos(as) mencionada por Celice traduz o duplo processo de desestruturação produtiva e simbólica do mundo rural: o trabalho se esvazia e, junto com ele, o sentido da escola no território da roça.

No ano 2000, a quantidade de alunos já reduziu mais um pouquinho. Pela questão do próprio êxodo da época, não foi bem pela questão do cacau, mas pela questão do êxodo, por achar que aquela falsa ideia, é a concepção que eu tenho a falsa ideia de que a cidade vai me ofertar uma melhor condição de vida do que aqui na roça, que a palavra que se usava muito ainda se usa, não é no campo, no rural, é na roça. Então, eu acredito que naquele momento foi por conta disto (Entrevista com a professora Celice, 2025).

O depoimento evidencia a centralidade do sistema de meação nas fazendas de cacau do sul da Bahia, em que os(as) trabalhadores(as) cultivavam a terra em troca de uma parte da produção, sem deter a propriedade dos meios de produção. Essa forma de relação laboral reforçava a dependência entre meeiros(as) e fazendeiros(as) e constituía um traço característico do modelo patriarcal e hierárquico da sociedade cacaueira (Oliveira, 2016).

Essa estrutura produtiva, concentrada em um único cultivo e sustentada por relações de trabalho desiguais, contribuiu para a fragilidade social que se tornaria evidente após o declínio do cacau. Segundo De Assis (2016, p. 221), “a dependência econômica das fazendas e a ausência de outras fontes de renda nas comunidades rurais dificultaram a permanência dos

trabalhadores e de seus filhos nas escolas do campo”, mostrando como a crise produtiva repercutiu também na esfera educacional.

Lá, a conta mesmo era porque eles trabalhavam de meeiro, e como eu já tinha falado antes, né, eles iam saindo. Aí saíam porque não dava bem com o dono da fazenda, ou o dono da fazenda não gostava do serviço. Mas por conta do cacau, não. A senhora sabe qual era a produção, o que eles produziam nessas terras lá? Era só o cacau mesmo, eles não tinham outra produção (Entrevista com a professora Rosimeire, 2025).

O depoimento mostra que, mesmo em fazendas economicamente estáveis após o declínio geral do cacau, as relações de trabalho continuavam marcadas por instabilidade e dependência pessoal. A permanência dos(as) trabalhadores(as) estavam condicionados não apenas à produtividade, mas, sobretudo à vontade do(a) proprietário(a), refletindo um modelo de sociabilidade herdado do período dos coronéis do cacau, em que prevaleciam vínculos de subordinação e clientelismo (Oliveira, 2016).

Como observa Souza (2021), a política exercida na Bahia estava inserida nos parâmetros do coronelismo, forma assumida pelo mandonismo local na Primeira República hegemônica na política baiana. O que não diferiu do ocorrido no Sul da Bahia, onde o controle da cultura do cacau consolidou um tipo de poder fundado na autoridade pessoal do(a) fazendeiro(a) (Coronel do Cacau) e na precariedade contratual dos(as) trabalhadores(as), o que explica por que muitos(as) deixavam as fazendas mesmo sem um colapso econômico explícito. Essa rotatividade constante de famílias impactava diretamente a escola rural, pois a cada ruptura de contrato novas transferências de alunos(as) ocorriam, fragmentando o processo educativo. Segundo Assis (2016, p. 222), essa instabilidade laboral “interrompia a continuidade dos estudos e reforçava o caráter transitório das comunidades escolares do campo”. Assim, a fala da professora revela que, mesmo em contextos de aparente prosperidade, a crise do trabalho se manifestava nas relações humanas e educacionais, corroendo silenciosamente o tecido social das fazendas cacaueiras.

Não, lá na fazenda onde eu trabalhava, toda a vida foi boa, né? Lá não era por conta do cacau, porque a fazenda sempre foi rica em relação a isso, que lá faz parte do grupo Chaves. Era porque, na maioria das vezes, os pais não se davam bem no local, ou, realmente, quando terminava o contrato, o dono da fazenda não gostava do trabalho da pessoa e, assim, eles iam saindo, por conta disso aí mesmo. Na época, me lembro muito bem quando os meus alunos diziam, tia, eu vou embora. E a gente ficava com a dor, porque saíam assim (Entrevista com a professora Rosimeire, 2025).

A articulação entre trabalho e vida escolar torna-se evidente quando a mobilidade forçada das famílias transforma a escola no campo em um espaço instável. A constante entrada e saída de trabalhadores(as), motivada pelo fim dos contratos, por conflitos nos locais de trabalho ou pela própria fragilidade das relações produtivas, resulta em fluxos contínuos de alunos(as) que interrompem seus vínculos com a comunidade escolar. O relato da professora

Rosimeire ilustra esse movimento ao recordar a frequência com que seus(uas) alunos(as) anunciavam a necessidade de partir, evidenciando que a crise do trabalho não se limitava às condições produtivas da fazenda, mas alcançava diretamente a esfera emocional e educativa. Desse modo, encerra-se o quadro da crise no trabalho, cujos efeitos extrapolaram a economia rural e abriram caminho para a compreensão da crise seguinte: aquela que se manifesta dentro da própria escola.

A recorrência dessas rupturas revela que a escola nunca esteve à margem das transformações econômicas vividas pelas fazendas cacaueiras, mas profundamente imersa nelas. Cada mudança de emprego, cada deslocamento familiar e cada tensão entre trabalhadores(as) e proprietários(as) reverberava imediatamente no cotidiano escolar, exigindo constante readaptação por parte de professores(as) e estudantes. A sala de aula torna-se, assim, um espaço marcado pela fluidez das relações, no qual vínculos pedagógicos são formados e desfeitos em curtos intervalos de tempo. Esse ambiente instável limita o planejamento docente, enfraquece a continuidade curricular e dificultava a construção de uma identidade comunitária sólida. Ao final, o que se observa é que a crise do trabalho não apenas antecede, mas condiciona a crise da escola, produzindo um cenário em que o direito à educação passa a ser atravessado pela lógica da incerteza que tem regido a vida laboral no campo diante do cenário da crise cacauira que ainda existe, da instabilidade dos empregos e o constante deslocamento das crianças com seus familiares.

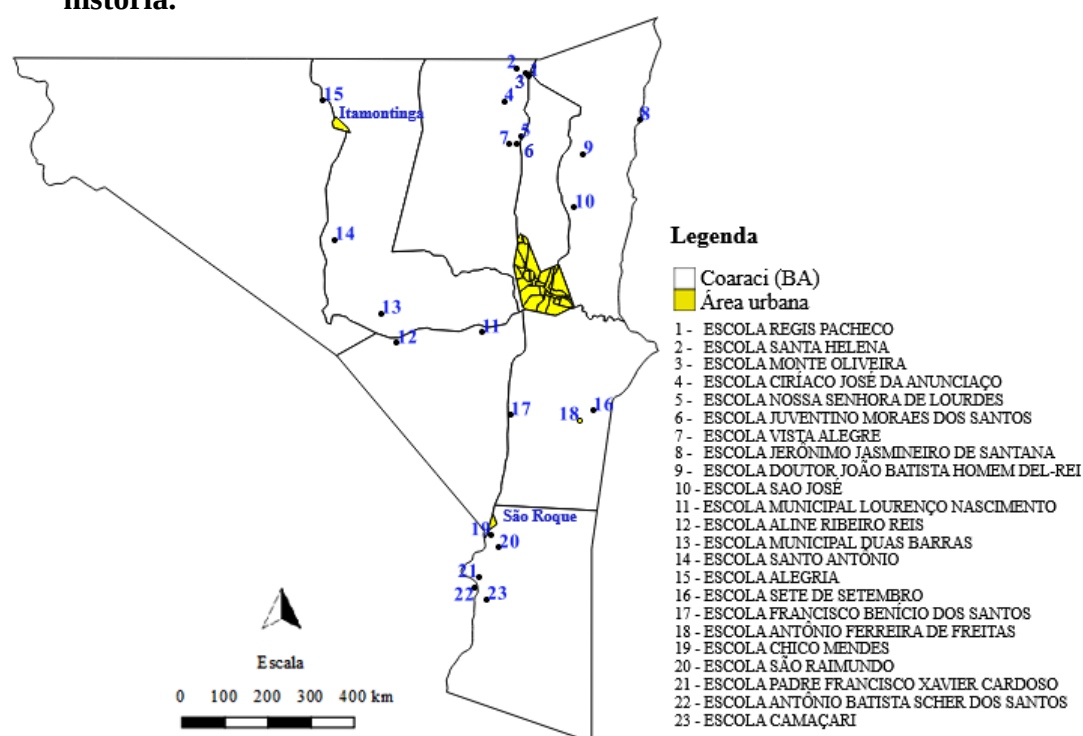
6.3 Crise da Escola e transformações da realidade vivida

A instabilidade que marcou o mundo do trabalho nas fazendas cacaueiras rapidamente ultrapassou seus limites e alcançou a escola, que passou a sentir os efeitos desse processo de maneira direta. A redução das famílias no campo, a rotatividade dos moradores e a dificuldade de manter vínculos comunitários redefiniram o cotidiano escolar, impondo novas tensões ao funcionamento das turmas, à permanência dos(as) estudantes e ao próprio sentido da escola na vida rural. Inicia-se, assim, um cenário em que a crise deixa de ser apenas produtiva e passa a incidir sobre a experiência educativa, revelando que as transformações no trabalho reconfiguraram, de forma profunda, o espaço escolar e suas possibilidades de continuidade.

A fim de visualizar de maneira mais precisa a extensão do impacto da crise da cacauicultura sobre a rede escolar no campo em Coaraci, apresenta-se o seguinte mapa, que reúne a localização de todas as escolas rurais que já existiram no município ao longo das últimas

décadas. A composição espacial permite compreender não apenas a capilaridade que essas instituições possuíam em períodos de maior estabilidade econômica, mas também fornece um panorama inicial da dimensão territorial da presença escolar antes do processo de esvaziamento das comunidades. Esse registro cartográfico, portanto, funciona como um elemento contextualizador, para situar o alcance histórico da educação no campo e preparando o terreno para a análise dos mecanismos que levaram ao fechamento e à redução significativa dessas unidades de ensino.

Mapa 2: Localização das escolas no campo de Coaraci que já existiram ao longo da história.



Fonte: Elaboração própria (2025).

Nesse sentido, a leitura do mapa não apenas evidencia a ampla presença que as escolas do campo já ocuparam no território de Coaraci, mas também permite reconhecer que a rede escolar estava diretamente vinculada à dinâmica das comunidades rurais e à permanência das famílias nas fazendas. À medida que esse cenário começou a se transformar, especialmente com o enfraquecimento da cacauicultura e a consequente redução da população residente no campo, a configuração espacial mostrada no mapa tornou-se rapidamente ameaçada. É justamente nesse ponto que os relatos das(os) professoras(es) ganham força analítica: ao trazer suas experiências

cotidianas, elas(es) revelam como esse processo de esvaziamento, perceptível no plano cartográfico, se materializou de forma concreta na vida das escolas. É a partir dessa perspectiva que se insere a fala da professora Geane, cuja observação direta do declínio do número de estudantes ajuda a compreender como a crise econômica repercutiu de maneira imediata no funcionamento das instituições rurais.

Nessa continuidade entre a crise do trabalho e seus efeitos sobre a escola, o relato de Geane esclarece como a diminuição das famílias no campo repercutiu diretamente no cotidiano educacional. Ao destacar que muitas crianças deixaram a região rural e se deslocaram para a cidade de Coaraci ou para outras localidades, ela evidencia a redução do número de estudantes nas escolas do campo. Essa observação mostra que o esvaziamento das comunidades rurais, já identificado no âmbito das relações de trabalho, também afetou a manutenção das unidades escolares, que passaram a enfrentar dificuldades para manter turmas e funcionamento regular. Com isso, o depoimento de Geane contribui para compreender como a instabilidade vivida no trabalho se refletiu simultaneamente nas dinâmicas escolares do sul da Bahia, dizendo que: *“foi a questão da queda do cacau. As crianças ou mudaram da nossa região ou vieram para a cidade, para aqui, para Coaraci.”* (Entrevista com Geane, 2025).

A entrevistada associa o declínio econômico à diminuição do número de estudantes e, conseqüentemente, ao fechamento das escolas do campo. Esse processo reflete o esvaziamento populacional provocado pelo colapso da cacaucultura, que aponta a perda de empregos rurais e o deslocamento de famílias inteiras para áreas urbanas como desdobramentos inevitáveis da crise.

A migração das crianças e de suas famílias revela, portanto, não apenas a falência de um modelo produtivo baseado na monocultura, mas também a desarticulação de redes sociais e comunitárias que sustentavam a vida escolar e o cotidiano rural. Assim, a fala de Geane exemplifica como a decadência da economia cacaueira repercutiu além do campo econômico, afetando profundamente o direito à educação e a permanência das populações no território.

O depoimento do professor Orlando evidencia a profunda relação entre a crise da lavoura cacaueira e o fechamento das escolas no meio rural do sul da Bahia. Ao afirmar que *“nem só essa escola, acredito que quase 90%, mais de 90% das escolas da região aqui, da região do Cacau aqui, região sul da Bahia, tem relação com a questão do fracasso do cultivo do Cacau”*, o educador associa diretamente o declínio econômico do setor à desestruturação das instituições escolares.

Com a diminuição do número de alunos(as) e o abandono das propriedades, muitas escolas do campo perderam sua função social, levando ao seu fechamento. Assim, a fala de Orlando ilustra como a decadência do cacau ultrapassou os limites da economia agrícola,

atingindo também a esfera educacional e contribuindo para o enfraquecimento das redes comunitárias que sustentavam a vida rural na região. O relato do professor Orlando reforça a importância histórica da cultura cacaueteira como motor econômico e social da região sul da Bahia. Ao afirmar que:

a questão da cultura do cacau, ela demanda muita mão de obra, muito emprego, na zona rural e também na zona urbana. Então, a questão da produção de cacau na época aqui, ajudava muito essa questão de emprego, muito, muito mesmo (Entrevista com o professor Orlando, 2025).

O professor Orlando evidencia como o cacau estruturava não apenas o trabalho no campo, mas também a dinâmica urbana, sustentando o comércio, os serviços e até investimentos públicos. O período de prosperidade da cacauicultura foi responsável pela consolidação de municípios inteiros, cuja economia girava em torno da produção e beneficiamento do fruto. Essa prosperidade, mencionada por Orlando ao lembrar que “Coaraci passava por uma situação melhor do que passa hoje”, reflete o papel central do cacau na geração de renda e no financiamento de políticas locais, como infraestrutura e educação. No entanto, conforme observa Santos (2012), a dependência quase exclusiva dessa monocultura fez com que a crise da lavoura provocasse um colapso generalizado nas esferas econômica e social, revelando a fragilidade de um modelo produtivo concentrado e pouco diversificado.

O testemunho de Gildélia ilustra de forma clara a relação direta entre a crise do cacau e o fechamento das escolas do campo no sul da Bahia. Ao afirmar que “às vezes o pessoal da zona rural vem embora devido à queda do cacau, então não tem como o professor trabalhar por falta de alunos”, a entrevistada evidencia como o colapso da produção cacaueteira desencadeou um processo de esvaziamento populacional nas áreas rurais, tornando inviável a continuidade das atividades escolares. A decadência da lavoura, marcada pela disseminação da vassoura-de-bruxa e pela desvalorização do produto no mercado internacional, provocou desemprego em massa, migração das famílias e, conseqüentemente, a redução drástica do número de estudantes matriculados nas escolas rurais. Assim, a fala de Gildélia revela o caráter social da crise do cacau, que ultrapassou a esfera produtiva e atingiu o campo educacional, comprometendo o direito à educação das populações camponesas e contribuindo para o fechamento de diversas instituições que antes eram o centro da vida comunitária no campo.

O depoimento da ex-estudante Maria Irene revela de maneira sensível e contundente as transformações na paisagem rural do sul da Bahia provocadas pela crise do cacau. Ao relatar que “tem muitos alunos e poucas escolas, porque muitas escolas estão se fechando, principalmente nas zonas rurais, porque fica a dificuldade de carro, estrada ruim, e também moradores, poucos moradores nas fazendas, então a maioria tudo vinha para a cidade”, a ex-

estudante associa a desestruturação da vida comunitária ao êxodo rural decorrente do colapso da lavoura cacaueteira. A descrição de Irene sobre o passado:

tinha fazenda mesmo que tinha avenidas e todas as casas tinham pessoas e pessoas que tinham filhos e os filhos estudavam (Entrevista com a ex-estudante Maria Irene, 2025).

Essas lembranças contrastam de forma marcante com o cenário atual observado pela entrevistada, revelando a dimensão da transformação ocorrida nas comunidades rurais. Sua memória aponta para um período em que as fazendas eram espaços densamente povoados, dotados de vitalidade social e com presença contínua de crianças que alimentavam a dinâmica escolar local. Hoje, porém, esse quadro se inverteu: a redução das famílias, o esvaziamento das moradias e a diminuição do número de estudantes evidenciam a desagregação do tecido comunitário que antes sustentava a escola no campo. Esse contraste entre passado e presente não apenas marca a diferença entre dois momentos históricos, mas evidencia a profundidade das mudanças provocadas pela crise da cacauicultura na vida social e educacional das zonas rurais, contrasta fortemente com o cenário atual que ela observa: “a gente vê as casas que a gente via cheia de gente, tudo fechado, caindo, nem teto tem mais” (Entrevista com a ex-estudante Maria Irene, 2025).

A Imagem 17 abaixo mostra uma avenida de fazenda cacaueteira, hoje vazia. Onde antes havia casas ocupadas e crianças a caminho da escola, resta o silêncio deixado pelo esvaziamento das comunidades rurais após a crise da cacauicultura.

Imagem 17: Avenida de uma fazenda desabitada em Coaraci/BA.



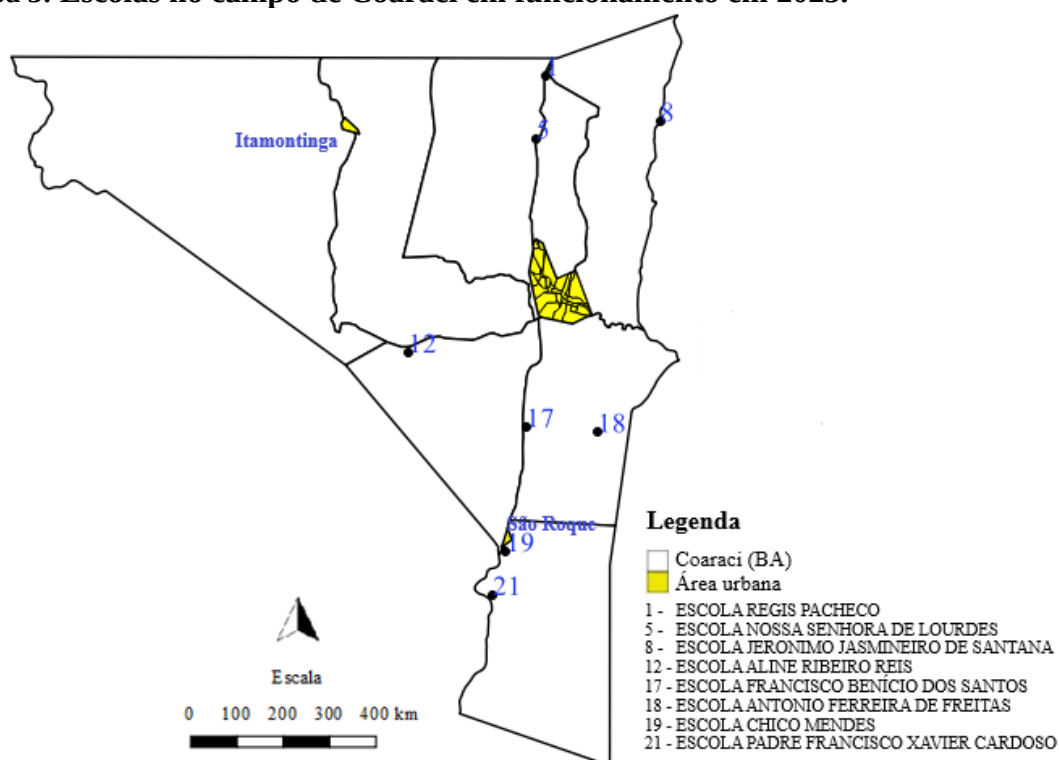
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora, 2025.

Essa mudança de paisagem, marcada pela ruína física e simbólica dos espaços antes ocupados por trabalhadores(as) e suas famílias, é reflexo direto da crise econômica e social que se instaurou após a decadência do cacau. Conforme destaca Santos (2012), a queda da produção não apenas afetou a economia local, mas desarticulou todo o tecido social construído em torno da lavoura, gerando abandono, migração e empobrecimento das comunidades rurais. Assim, o testemunho da ex-estudante Maria Irene traduz, em termos visuais e afetivos, a devastação material e humana provocada pela crise cacaueira, em que o vazio das casas e o fechamento das escolas simbolizam o desaparecimento de um modo de vida outrora sustentado pelo “fruto do ouro” baiano.

O relato de Marileuza revela de forma contundente o processo de descaracterização dos espaços escolares após o êxodo das famílias rurais provocado pela crise da cacauicultura. Com a migração de grande parte da população do campo, as escolas perderam seus(uas) alunos(as) e, conseqüentemente, sua função social, sendo transformadas em armazéns, depósitos ou galpões de uso agrícola. Essa conversão simbólica e material dos prédios escolares em estruturas produtivas evidencia a mudança nas dinâmicas territoriais e na própria hierarquia de valores do meio rural, em que o espaço do saber cede lugar ao espaço da sobrevivência econômica. O fechamento e reaproveitamento das escolas representam, assim, não apenas uma consequência da desestruturação produtiva, mas também um sintoma da perda de centralidade da educação como elemento de coesão comunitária e de permanência no território: “[...] *muitas escolas viraram armazém para as fazendas.*” (Entrevista com a ex-gestora Marileuza, 2025).

A partir do que expõe a ex-gestora Marileuza sobre a descaracterização das antigas escolas rurais, muitas convertidas em depósitos, galpões ou simplesmente abandonadas após o êxodo das famílias, torna-se necessário visualizar como esse processo se refletiu no território. O mapa a seguir apresenta as escolas do campo de Coaraci que ainda permanecem em funcionamento, evidenciando de forma concreta a drástica redução da rede escolar diante do avanço do esvaziamento populacional e da perda de função social desses espaços. Em contraste com o cenário histórico anteriormente apresentado, a cartografia atual revela um território marcado por lacunas, no qual apenas poucos pontos resistem. Dessa forma, o mapa funciona como continuidade da análise iniciada pelo relato de Marileuza, pois traduz espacialmente o impacto do desaparecimento das comunidades e do reaproveitamento dos prédios escolares, preparando o(a) leitor(a) para compreender a etapa seguinte da discussão sobre os efeitos mais amplos da crise na educação no campo de Coaraci.

Mapa 3: Escolas no campo de Coaraci em funcionamento em 2025.



Fonte: elaboração da pesquisadora (2025).

A leitura do mapa reforça visualmente essa dupla dimensão da crise, mostrando que o desaparecimento das famílias não resultou apenas em casas vazias ou estradas abandonadas, mas também na redução concreta dos espaços educativos que antes estruturavam o cotidiano comunitário. Ao evidenciar quantas poucas escolas permanecem ativas no território, a cartografia confirma que a reconfiguração social descrita por Maria Irene e Marileuza não é apenas uma memória individual, mas um processo territorializado e profundo. Assim, o mapa funciona como ponto de convergência entre os dois relatos: ele demonstra que o colapso da cacauicultura desfez não somente a morfologia das fazendas, mas também a própria espinha dorsal da vida coletiva, a escola enquanto espaço de encontro, permanência e identidade. Com isso, abre-se caminho para compreender como a crise educacional se inscreve como parte estrutural da desagregação mais ampla vivida pelo campo de Coaraci.

A transição entre esses dois relatos da ex-gestora Marileuza e da ex-estudante Maria Irene, evidencia que a crise do cacau não apenas esvaziou as comunidades rurais, mas desencadeou um processo mais profundo de transformação dos próprios espaços que sustentavam a vida coletiva. Se, por um lado, o depoimento de Maria Irene mostra a materialização do abandono nas antigas avenidas e moradias das fazendas, por outro, o relato

de Marileuza demonstra que esse mesmo esvaziamento atingiu o centro simbólico das comunidades: a escola.

O desmoronamento das estruturas sociais que antes organizavam o cotidiano, casas, vizinhanças, trajetos escolares, culmina na redefinição dos equipamentos públicos, que deixam de servir à educação para atender a novas demandas econômicas. Assim, o que começa como perda demográfica e deterioração das paisagens rurais desdobram-se na descaracterização dos espaços de aprendizagem, revelando um contínuo de impactos que atravessa a vida material, social e institucional das comunidades do sul da Bahia.

O depoimento do professor Orlando aprofunda a compreensão sobre as transformações socioespaciais decorrentes da crise da cacauicultura ao destacar a concentração fundiária como um fator determinante para o fechamento das escolas do campo. A aquisição de extensas áreas por novos(as) proprietários(as), voltadas à pecuária extensiva ou a atividades que demandam pouca mão de obra, provocou o esvaziamento populacional das comunidades rurais e, conseqüentemente, a redução drástica do número de alunos(as). Essa reconfiguração territorial, marcada pela substituição de pequenas propriedades produtivas e de trabalho familiar por grandes fazendas mecanizadas, rompeu os laços de sociabilidade e de reprodução cultural que sustentavam a vida comunitária. Assim, o processo de concentração de terras não apenas transformou a estrutura econômica local, mas também enfraqueceu o tecido social e educacional, contribuindo diretamente para a desativação das escolas e para a fragmentação das comunidades rurais, como percebido a seguir:

A questão de pessoas compraem grandes áreas de terra, grandes propriedades, juntar uma propriedade só e ali fazer criatório de gado, o que não demanda muito mão de obra, que por sua vez vem motivar a falta de alunos. Então, um dos motivos foi a falta de alunos devido a pessoas que não habitavam mais nas regiões (Entrevista com o professor Orlando, 2025).

A partir das observações do professor Orlando, torna-se evidente como a concentração fundiária e a transição produtiva no pós-crise do cacau contribuíram para o esvaziamento das comunidades rurais e, conseqüentemente, para a redução do número de alunos(as) nas escolas do campo. Esse fenômeno encontra respaldo no relatório Panorama da Cacauicultura no Território Litoral Sul da Bahia, que demonstra a predominância de grandes estabelecimentos agrícolas na região e a utilização de formas de trabalho menos intensivas em mão de obra, como a presença expressiva de meeiros(as) em propriedades de maior porte (World Cocoa Foundation, 2020). Conforme o documento, a reorganização do uso da terra após a decadência da cacauicultura implicou mudanças significativas nas dinâmicas produtivas e sociais,

contribuindo para a diminuição da população residente nas zonas rurais e para a fragilização da rede escolar local (World Cocoa Foundation, 2020).

A fala do professor Valter expressa, de forma sensível e simbólica, a dimensão socioeducacional da crise da cacauicultura. Quando ele afirma que “só existe escola porque existe aluno”, evidencia-se a interdependência entre o dinamismo econômico do campo e a vitalidade das instituições escolares. Com o colapso produtivo e o êxodo rural, as escolas perderam sua base social: as famílias migraram, as comunidades se esvaziaram e os espaços educativos tornaram-se, como descreve o entrevistado, “lugares ofuscados pelo silêncio”.

Assim, o “silêncio” descrito pelo professor Valter é mais do que ausência de alunos(as), é o eco de uma crise territorial, econômica e social que redefiniu o sentido da escola no espaço rural.

A gente diz que só existe escola porque existe aluno. E de repente eu vejo um lugar meio que triste. um lugar onde a vegetação vai começar a ser tomada e vai ficar só na lembrança. Só vai ficar na lembrança. Então, algo assim, meio que [...]um lugar muito ofuscado, pelo silêncio (Entrevista com o professor Valter, 2025).

O professor Valter revela com clareza o elo entre o auge da produção cacauieira e a vitalidade das escolas rurais, tanto em número de alunos(as) quanto em envolvimento comunitário. Quando ele menciona que, há cerca de 30 anos, uma professora chegou a ter “quase 30 alunos” em sala, trata-se de um reflexo direto do período em que o cacau ainda sustentava a economia local e mantinha as famílias no campo. A partir do declínio produtivo, porém, esse quadro se inverteu: a redução da mão de obra agrícola e o êxodo das famílias rurais provocaram o esvaziamento das comunidades e o consequente fechamento das escolas. Segundo Fernandes e Silva (2021), a crise da cacauicultura desencadeou um processo de desruralização social, no qual o colapso da economia agrícola resultou em perdas não apenas econômicas, mas também educacionais e identitárias.

O professor Valter sintetiza o que a literatura acadêmica vem apontando: a escola rural não apenas acompanhou o declínio do cacau, ela o refletiu em sua própria sobrevivência.

Eu vou lhe dizer que quase 30 anos atrás, eu me lembro de colega que chegou a pegar até quase 30 alunos. Eu imaginava como ela trabalhava. Como é que ela trabalhava com 30 alunos? Ela dizia assim, era quase impossível de se trabalhar. Chegou a ter 30 alunos na escola. Naquela época, a gente ainda viu que o Cacau ainda tinha. O cacau ainda tinha um bom fluxo. Então, algumas famílias ainda permaneciam no campo, trabalhando. As famílias trabalhando no campo. Com o tempo, com essa falta de cacau, com o contexto econômico da própria região, as famílias foram deixando o campo e foram voltando para a cidade (Entrevista com o professor Valter, 2025).

A fala professora da Zefira traduz com força simbólica a mudança da paisagem rural e o sentimento de abandono que se instalou após o declínio da cacauicultura. Sua descrição de

escolas cercadas pelo mato e pela ausência de cuidados reflete não apenas uma transformação física do espaço, mas também uma mudança social e afetiva: o lugar antes movimentado por alunos(as), professores(as) e famílias passou a representar o vazio deixado pela crise econômica e pela migração das comunidades. Segundo Costa e Oliveira (2021), o abandono das fazendas e o fechamento de escolas provocaram uma paisagem da ausência, na qual o mato e as ruínas substituem os antigos sinais de vitalidade produtiva.

De modo semelhante, Souza e Pires (2020) afirmam que a perda do cacau como eixo de organização territorial resultou na descaracterização do espaço rural, marcando o território por uma sensação de estagnação e esquecimento. Conforme exposto pela ex-estudante Maria Irene, o auge da cacaueicultura no sul da Bahia modificou a vida social e educacional da região, mas também revela as contradições profundas que a prosperidade do cacau encobria. Durante esse período, “as fazendas de cacau se tornaram o principal espaço de trabalho e atraíram famílias inteiras, modificando o tecido social e ampliando a presença de crianças nas escolas rurais” (De Assis, 2016, p. 222).

Contudo, essa ampliação não significava igualdade de oportunidades. Enquanto os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) frequentavam escolas improvisadas, muitas vezes “instaladas em casas cedidas pelos fazendeiros, sem condições adequadas de estrutura e materiais didáticos” (De Assis, 2016, p. 224), os(as) filhos(as) dos coronéis e grandes produtores(as) eram enviados(as) para estudar nas cidades, como Ilhéus, Salvador, Rio de Janeiro e até no exterior, em colégios de prestígio.

Assim, a educação no ciclo do cacau se organizava em dois mundos distintos: de um lado, as escolas precárias das fazendas, destinadas aos(às) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as); de outro, os espaços urbanos e elitizados que reproduziam o poder das famílias dominantes da região.

Na época que eu estudava, eu me lembro bem que eles não chegaram pra mim mesmo, não lembro de eles comentarem sobre a região, né? A gente mesmo já viu o povo comentar assim, que era uma região rica, né? Cacau, tinha...era muito... Muita quantidade de pessoas nas fazendas, a população era maior, não faltava pessoas nas fazendas, então, era um dos motivos do colégio estar cheio dos alunos, que os pais na época botavam os filhos para estudar (Entrevista com a ex-aluna Maria Irene, 2025).

Com a queda da produtividade, muitos(as) fazendeiros(as) abandonaram a lavoura e transformaram suas terras em pastagens, substituindo os antigos sombreamentos das árvores por extensas áreas de capim. Nesse processo, a mudança da paisagem cacaueira traduziu não apenas uma catástrofe ambiental, mas também a dissolução de um mundo do trabalho, marcado pela migração, desemprego e desagregação das antigas comunidades rurais.

Acho que a crise foi da vassoura-de-bruxa, do cacau, que afetou muito. Foi isso mesmo, afetou. E aí, com isso, saíram os trabalhadores. Os fazendeiros não

aguentaram, não tinham mais cacau. Tanto que uns mudaram para criar gado, matando o cacau, plantando capim para botar gado. Aconteceu, foi isso. (Entrevista com a professora Maria Raimunda, 2025).

O depoimento revela a sobreposição entre os espaços de moradia, trabalho e escolarização no contexto das fazendas de cacau, evidenciando como o acesso à escola estava diretamente condicionado à estrutura produtiva e à organização social da lavoura. As famílias dos(as) trabalhadores(as) rurais viviam nas próprias fazendas, em casas cedidas pelos(as) patrões(oas), e as escolas funcionavam, muitas vezes, nas proximidades ou dentro dessas propriedades, atendendo prioritariamente aos(às) filhos(as) dos(as) empregados(as).

Segundo De Assis (2016, p. 223), “a educação na região cacaueira se desenvolveu a partir de iniciativas vinculadas às fazendas, com escolas improvisadas e dependentes do interesse dos coronéis”. Esse arranjo espacial reforçava a lógica de dependência entre trabalho e educação: estudar era possível enquanto a família estivesse inserida no sistema produtivo do cacau. Assim, morar próximo à escola não era apenas uma conveniência geográfica, mas parte de um modo de vida em que a educação rural se integrava ao cotidiano do trabalho e à hierarquia das fazendas. Assim: *“E a gente morava próximo do colégio, na fazenda, meu pai era empregado, minha mãe também trabalhava nessa fazenda e a gente passou a estudar nesse colégio.”* (Entrevista com a ex-estudante Maria Irene).

Conforme exposto pela professora Celice, o ritmo da produção agrícola no meio rural, especialmente nas regiões cacaueiras e frutícolas do sul da Bahia, interfere diretamente na dinâmica escolar. As ausências das crianças durante o período da colheita do cajá e do cacau revelam o quanto o trabalho e a escola se entrelaçam no cotidiano das famílias rurais, configurando uma pedagogia que se constrói na prática social, mesmo antes de ser sistematizada academicamente.

A experiência mencionada por Celice aproxima-se do que Caldart (2004, p. 73) denomina de “pedagogia da alternância”, isto é, uma proposta que articula tempos e espaços de formação distintos, conciliando o saber da escola com o saber do campo. Segundo Molina e Freitas (2011, p. 39), essa pedagogia “rompe com a lógica urbana do ensino uniforme” e valoriza os tempos da produção agrícola e da vida comunitária. Assim, a prática empírica da professora, ao ajustar o calendário escolar ao ciclo das colheitas, expressa uma forma de resistência e adaptação das escolas do campo às condições concretas de existência de seus sujeitos.

Maria Cacau: E como a senhora relaciona essas questões que envolvem a escola com a produção de cacau?

Celice: E tem toda a relação, não só com a do Cacau, mas com a do Cajá, que eu vivi isso enquanto fui professora desse lugar lá em 99, 2000, que tinha um período que as crianças se ausentavam da escola por conta que iam catar cajá. E a gente tinha que

ter esse jogo de cintura que a gente chama pra não deixar a criança ser prejudicada. Hoje você tem a pedagogia da alternância muito em pauta aí, mas naquela ocasião, eu, uma leiga, porque no município ali eu ainda era uma leiga, eu já tinha essa ideia de que era importante uma pedagogia da alternância. E eu fazia isso intuitivamente (Entrevista com a professora Celice, 2025).

A experiência vivida por Celice antecipa o que, anos depois, seria reconhecido institucionalmente como uma metodologia de referência na educação do campo brasileira. A partir dos anos 2000, o governo federal passou a incorporar a pedagogia da alternância em programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o ProJovem Campo – Saberes da Terra, buscando adequar os tempos escolares aos ciclos produtivos e às necessidades das comunidades rurais. De acordo com Molina (2015, p. 87), a alternância “se consolida como um princípio pedagógico das políticas públicas voltadas ao campo, reconhecendo o direito de os sujeitos estudarem sem romper com sua vida e seu trabalho na terra”.

Essa mudança representou um marco na superação da visão urbana e homogeneizadora da escola, valorizando o saber local, o tempo agrícola e a cultura camponesa como dimensões legítimas da formação humana. Como observa Caldart (2012, p. 104), a educação do campo é “resultado da luta dos trabalhadores rurais por uma escola que respeite seus modos de vida e produza conhecimento vinculado à realidade concreta do trabalho e da terra”.

Segundo Assis (2016, p. 221), a escola, ao se articular com o trabalho agrícola, “cumpria uma função social essencial, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a continuidade das comunidades rurais”. Essa integração entre escola e produção reflete o que Arroyo (2012, p. 34) denomina de “saberes da terra”, ou seja, conhecimentos produzidos nas relações cotidianas de trabalho e solidariedade que marcam a cultura camponesa. Assim, o depoimento demonstra que, antes do declínio do cacau, a escola do campo não era apenas um espaço de instrução formal, mas também um elo simbólico entre a educação, o trabalho e a vida comunitária nas fazendas baianas.

Assim, pode ser muitas crianças, muitas fazendas, porque antigamente morava muita gente nas roças. Então, eu acho que estava porque empregava muita gente. Por isso que era importante a escola estar existente naquela região pra gente alcançar o que a gente alcançou hoje, né? Os professores mostravam pra gente que era gastando o próprio fruto, dali que sustentava o nosso pai. Como é gastando o plantio do cacau, o que a gente fazeria pra cultivar, ali próximo mesmo da própria escola. Que essa escola é próxima de uma fazenda, eu não sei, não lembro quem era o dono, mas ele sempre mostrava pra gente naquele sentido. E os professores sempre deixaram bem claro pra gente por que era o motivo de todo mundo estar ali (Entrevista com a ex-estudante Tatiane, 2025).

O depoimento evidencia o modo como o declínio da lavoura cacauzeira repercutiu profundamente na organização escolar das comunidades rurais do sul da Bahia. Com a queda

da produção e a consequente redução do trabalho nas fazendas, muitas famílias migraram para as cidades em busca de sustento, provocando o esvaziamento das escolas do campo. Essa relação entre crise econômica e êxodo rural é amplamente documentada por autores como Andrade (2011, p. 105), que aponta que “a ruína do cacau desagregou a base social que sustentava o mundo rural baiano, reduzindo drasticamente a população das áreas produtivas”.

Segundo Assis (2016, p. 224), o fechamento de turmas e a diminuição de matrículas tornaram-se sintomas visíveis desse processo, pois “a evasão escolar acompanhava o movimento migratório das famílias trabalhadoras”. Para Caldart (2012, p. 51), a escola do campo, privada de seus sujeitos, revela a face mais dura das desigualdades estruturais brasileiras: “quando o trabalho desaparece, o direito à educação também se torna ausente”. Assim, a fala da professora sintetiza a crise da escola, entendida não apenas como perda institucional, mas como reflexo de uma crise mais ampla da terra, do trabalho e da vida rural. *“Às vezes o pessoal da zona rural vem embora devido à queda do cacau, então não tem como o professor trabalhar por falta de alunos.”* (Entrevista com a professora Gildélia, 2025).

A crise da escola no campo de Coaraci consolidou-se como desdobramento direto da desestruturação produtiva e social provocada pela decadência da cacauicultura local. A fala da professora Gildelia sintetiza esse processo ao afirmar que muitas famílias deixaram a zona rural devido à queda do cacau, produzindo um esvaziamento que inviabilizou o trabalho docente pela falta de alunos(as). O fechamento das escolas, portanto, não decorreu apenas da redução das matrículas, mas de uma reconfiguração profunda do território, marcada pela migração. Conforme apontado por Santos, Sabioni e Silva (2018):

O êxodo rural tem sido um dos problemas mais frequentes nas regiões brasileiras, motivado por diversos fatores. Um dos principais motivos, na região Litoral Sul da Bahia, na década de 80, foi a crise da produção cacaueira, gerada pela introdução da vassourade-bruxa (*Moniliophthora perniciosa*), doença que acomete o cacaueiro. Muitos municípios sentiram os impactos econômicos e sociais, provocados pela redução de até 100% da produção de cacau nas fazendas da região. Com a baixa dos preços do produto no exterior, o grande declínio da produção afetou especialmente, os trabalhadores camponeses não proprietários de terras, demitidos em massa e expulsos das propriedades rurais. (Santos; Sabioni; Silva, 2018, p. 209)

Os autores desse texto apontam também para a ausência de políticas públicas eficazes e assistência técnica especializada que pudesse conter ou amenizar a situação transcorrida, o que levou famílias a deixarem o campo devida à dimensão alastrante dessa que ainda tem sido a pior de todas as crises já vivenciadas pelos cacaueiros. Destacam que o envelhecimento dos proprietários, a falta de sucessores na gestão da propriedade e a migração forçada dos trabalhadores, impulsionaram o êxodo rural da região para áreas urbanas em busca de serviços

básicos. Esse deslocamento resultou na perda da identidade camponesa e na marginalização socioeconômica dos migrantes nas periferias das cidades.

Nesse contexto, a crise do cacau revela não só os efeitos econômicos da decadência econômica, mas também a dimensão humana da desagregação social, com o desaparecimento de vínculos, rotinas e identidades que antes estruturavam o cotidiano das comunidades rurais de Coaraci.

Ao realizar uma análise fazendo uma trajetória na linha do tempo, partindo da década de 1980, período marcado pelo início da crise da vassoura-de-bruxa, até o corrente ano de 2026, executando uma revisão das políticas públicas vigentes, observa-se um paradoxo entre o avanço legal e a prática excludente. Iniciando pela década de 1980, temos a Constituição de 1988, sendo esta apelidada de "Constituição Cidadã", tornou-se o documento jurídico mais importante do Brasil, pois marca o retorno do país à democracia após 21 anos de regime militar. Segundo a Constituição Federal (Brasil, 1988)

TÍTULO I

Dos Princípios Fundamentais

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

- I - A soberania;
- II - A cidadania;
- III - A dignidade da pessoa humana;
- IV - Os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;
- V - O pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Art. 2º São Poderes da União, independentes e harmônicos entre si, o Legislativo, o Executivo e o Judiciário.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - Garantir o desenvolvimento nacional;
- III - Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (Brasil, 1988, art. 1º ao 3º).

A formação territorial do Sul da Bahia foi estruturada em torno da "Civilização do Cacau", um modelo que, embora tenha gerado riqueza, baseou-se em lógicas de monocultura e concentração fundiária (Neves, 2018). Esse “equilíbrio” foi rompido no final da década de 1980 com a chegada do fungo *Moniliophthora perniciosa*, a "vassoura-de-bruxa", que desencadeou uma crise produtiva e social sem precedentes. Tal cenário revelou um conflito direto com os fundamentos da República Federativa do Brasil, estabelecidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), especialmente a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho (Art. 1º, III e IV). A crise afetou drasticamente a bacia do Rio Almada e o Litoral Sul baiano,

provocando um processo de empobrecimento e mudanças demográficas significativas (Franco et al., 2016; Cerqueira et al., 2017).

Enquanto a crise do cacau se aprofundava, o Brasil vivia a redemocratização com a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a educação como um direito de todos e dever do Estado. Contudo, foi justamente nesta década que se iniciou o processo acelerado de fechamento de escolas rurais, especialmente no Nordeste e não foi diferente na Bahia, onde a mesma destaca-se negativamente nesse cenário, acumulando o maior número de escolas no campo desativadas do país (Santos; Bezerra, 2025).

O fechamento dessas escolas tem como um dos pilares dessa desestruturação a negligência do Estado com a educação no campo, dados do fechamento são apontados através do índice de Gini que aponta a Bahia como superior a 0,80, destacando-se negativamente como o estado com a maior abundância de escolas tiveram suas atividades encerradas, somando o número de 19.858 processos de fechamentos (PINTO et al., 2020; INEP, 1999-2019 apud DOS SANTOS; BEZERRA, 2025).

Embora a história da educação rural no Brasil seja marcada por 200 anos de exclusão (De Souza-Chaloba; Moraes, 2022), o período pós-Constituição de 1988 viu o paradoxo avanço do fechamento de escolas rurais. Esse fenômeno, muitas vezes justificado pela política de "nucleação", transferiu alunos de pequenas escolas multisseriadas para centros maiores, distanciando o saber da realidade camponesa (Fagundes; Martini, 2003; Maia; Nunes; Carvalho, 2018).

Esse cenário de crise não apenas dizimou lavouras, mas também colocou em xeque os fundamentos da República Federativa do Brasil, estabelecidos pela Constituição Federal (Brasil, 1988), que coloca a dignidade da pessoa humana e os valores sociais do trabalho como pilares do Estado Democrático de Direito (Art. 1º, III e IV). A relação entre o fechamento de escolas e o êxodo rural é lógica: a falta de escolas próximas força as famílias a buscarem educação nas cidades, enquanto o esvaziamento populacional serve de pretexto para novos fechamentos (Santos; Barros, 2022). Esse padrão de "nucleação" e seus impactos socioeducativos também são observados em outras regiões, como no Paraná e em São Paulo, evidenciando uma crise de modelo nacional (Bem; Lima, 2015; Junqueira; Bezerra, 2015).

Experiências históricas, como o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL/NE) na década de 1980, já apontavam para a dificuldade de adaptar propostas pedagógicas ao meio rural sem enfrentar as bases da desigualdade agrária (Souza, 2001).

A realidade descrita nas fontes revela uma violação sistemática desses preceitos. No estudo de caso sobre a região do Catongo, no município de Itajuípe, que faz fronteira com

Coaraci Santos, Sabioni e Silva (2018) apontam que a falta de assistência técnica e o endividamento forçaram a evasão de 80% das famílias rurais. Esse êxodo não foi um movimento opcional, mas uma fuga da miséria gerada pela ausência de suporte estatal eficaz após a crise. Consequentemente, o objetivo constitucional de erradicar a pobreza e reduzir as desigualdades sociais e regionais (Brasil, 1988, art. 3º, III) tornou-se uma promessa distante para o produtor (fazendeiro/proprietário) e os trabalhadores.

Esse movimento migratório reflete a falha em atingir os objetivos fundamentais da República, como a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades sociais e regionais (Brasil, 1988, Art. 3º, III).

Além dos impactos diretos na renda, a desvalorização do trabalho rural comprometeu o desenvolvimento humano regional. Segundo Mira (2014), embora tenha havido uma melhora nos índices de desenvolvimento (IDHM) a partir dos anos 1990 devido a vinculações constitucionais de receitas para saúde e educação, a base inicial em 1991 era classificada como "Muito Baixa" em todos os municípios da região. Na prática, a carência de infraestrutura básica forçou trabalhadores a migrarem para centros urbanos como Ilhéus e Itabuna, onde muitas vezes passaram a residir em áreas de risco e sem saneamento, trocando o desemprego rural pelo urbano.

Para superar esse abismo, as fontes sugerem a necessidade de políticas públicas que transcendam a assistência emergencial. Trevizan e Marques (2002) ressaltam que a extrema dependência de um único produto, a monocultura fragilizou a estrutura social, tornando-a incapaz de resistir a choques biológicos e de mercado. Portanto, visualiza-se a discrepância entre teoria e prática ao que tange o que está na Lei e a realidade dos povos camponeses.

A década de 1990 ficou marcada pelo aprofundamento da crise educacional sob a escudo da globalização e do paradigma neoliberal, que impôs a municipalização do ensino fundamental como forma de reduzir gastos estatais. O cenário aqui passa a ser uma política pautada pela descentralização e transferência de gestão das redes estaduais para os municípios, não foi apenas um rearranjo administrativo, mas uma mudança profunda na gestão da educação básica, sustentada por bases legais, incentivos financeiros e agendas políticas estaduais (Faria, 2024; Gomes, 2008).

A municipalização, também conhecida por descentralização, caracteriza-se pela transferência da gestão de unidades escolares da rede estadual para a municipal (Faria, 2024; Santos; Bezerra, 2025). Esse processo envolve a delegação das responsabilidades sobre a estrutura física (prédios e mobiliário), pessoal (docentes e administrativos) e os encargos financeiros respectivos que antes era do Governo Estadual para a esfera Municipal. (Faria, 2024; Fagundes; Martini, 2003).

O “carro chefe” desse processo de municipalização foi a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) em 1996 (Faria, 2024; Gomes, 2008). Esse fundo passou a ser a porta de entrada para captações dos recursos que passariam a ser distribuídos aos municípios conforme o número de matrículas (alunos), adotando a dinâmica do “dinheiro segue o aluno” (Gomes, 2008; Faria, 2024). Essa nova forma de gerir mudou o cálculo dos prefeitos, pois atender alunos do ensino fundamental passou a significar incremento de receita orçamentária, enquanto não os atender resultava em perda de recursos (Gomes, 2008). Para municípios com baixa arrecadação própria, o aporte do FUNDEF tornou-se essencial para o financiamento da educação local (Gomes, 2008).

A municipalização teve um impacto direto e, por vezes, severo nas comunidades rurais (Bem; Lima, 2015; Fagundes; Martini, 2003). Para racionalizar custos, muitos municípios adotaram a nucleação, fechando pequenas escolas no campo multisseriadas e transferindo alunos para centros urbanos ou escolas-núcleo maiores (Maia; Cordeiro; Carvalho, 2018; Santos; Sabioni; Silva, 2018). Esse movimento é apontado como um fator de desterritorialização e desenraizamento cultural, forçando o êxodo rural, pois a escola muitas vezes “saía do campo antes das pessoas” (Bem; Lima, 2015; Souza-Chaloba; Moraes, 2022).

A resistência a esse modelo ganhou corpo com a consolidação do termo “Educação do Campo” em 1998, buscando diferenciar a educação contextualizada da antiga “educação rural” imposta pela cidade (Souza-Chaloba; Moraes, 2022). A Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96), em seu artigo 28, passou a exigir a adequação dos conteúdos e calendários às peculiaridades da vida agrícola (Brasil, 1996). Contudo, a aplicação dessas normas muitas vezes esbarra na racionalidade econômica que enxerga a escola rural como um custo a ser eliminado.

Apesar de ser defendida como uma forma de democratizar o acesso, a municipalização enfrenta críticas devido à ineficiência técnica e financeira de muitos municípios para manter a qualidade do ensino (Faria, 2024; Santos; Bezerra, 2025). Estudos econométricos indicam que, no curto prazo, a municipalização apresentou impactos modestos ou até negativos no desempenho dos alunos em provas como o Saeb, especialmente nos primeiros cinco anos após a transferência de gestão (Faria, 2024).

Paralelamente a esse processo de mudança, a resistência ganhava força com o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997 e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), que cunharam o termo “Educação do Campo” para diferenciar a educação contextualizada da antiga “educação rural” imposta pela cidade, tendo sido realizada em Luziânia, Goiás, entre 27 e 30 de julho de 1998 (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Bezerra, 2025).

Este marco histórico é apresentado nas fontes como a ocasião fundante, a origem da construção de uma educação destinada aos povos camponeses, onde a mesma passa a ser reposicionada, deixando de ser um objeto de políticas impostas pelo Estado para tornar-se um projeto pautado na perspectiva dos movimentos sociais (Santos; Bezerra, 2025).

Essa transição representou uma profunda mudança de paradigma ao diferenciar a nova concepção da antiga "educação rural" (Souza-Chaloba; Moraes, 2022). Enquanto a educação rural tradicional era frequentemente caracterizada por programas simplificados, condições precárias e uma lógica "urbanocêntrica" que desvalorizava a identidade camponesa e visava apenas a contenção do êxodo, a Educação do Campo propõe um modelo contextualizado (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Barros, 2022). Concebida como uma educação "do" e não apenas "no" o campo, ela é protagonizada pelos próprios trabalhadores e suas organizações, visando à emancipação humana e à valorização do trabalho, da cultura e dos saberes locais (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Bezerra, 2025; Santos; Barros, 2022).

O protagonismo dos movimentos sociais foi determinante, visto que essa conquista não resultou de uma concessão espontânea do Estado, mas de uma articulada resistência na década de 1990 (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Bezerra, 2025). O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) destacou-se como um dos principais atores, defendendo que a luta pelo direito à educação de qualidade onde não havia indissociação da luta pela terra (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Junqueira; Bezerra, 2015). Essa articulação coletiva deu origem ao "Movimento Nacional por uma Educação do Campo", que exerceu pressão sobre o Ministério da Educação (MEC) para o reconhecimento legal das especificidades educacionais dos sujeitos do campo (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Bezerra, 2025; Maia; Cordeiro; Carvalho, 2018).

Embora o marco oficial seja 1998, as fontes confirmam que a década de 90 foi um período de intensa participação social e fortalecimento da sociedade civil, em contraposição ao modelo autoritário do período anterior (Santos; Barros, 2022). O processo de preparação para a Conferência de 1998, que envolveu encontros nacionais como o I ENERA em 1997 e amplos debates coletivos, coincide com a trajetória de resistência das classes populares na busca por políticas públicas inclusivas (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Bezerra, 2025). Em suma, a Educação do Campo consolidou-se como um fenômeno de resistência política e pedagógica, assegurando aos camponeses o direito a uma escola que respeite seu território e sua identidade (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Bezerra, 2025; Vitorino Neves, 2018).

A década de 2000 representou um período de amadurecimento e conquistas institucionais para os povos camponeses, consolidando o que os movimentos sociais denominaram como "Educação do Campo" (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Barros, 2022). Esse avanço foi

marcado por instrumentos normativos fundamentais que legitimaram o direito a uma educação contextualizada, destacando-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Junqueira; Bezerra, 2015; Santos; Bezerra, 2025). Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 reforçou esses princípios, definindo com maior clareza a identidade da escola do campo e as responsabilidades do poder público na manutenção dessas unidades (Junqueira; Bezerra, 2015).

Esses marcos legais estabeleceram que a universalização do acesso à escola no meio rural deve respeitar a diversidade dos sujeitos, incluindo agricultores familiares, assentados, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas (Junqueira; Bezerra, 2015). A legislação passou a exigir que as escolas do campo desenvolvam projetos pedagógicos próprios, com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às necessidades locais, além de permitir a flexibilidade do calendário escolar conforme as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas (Junqueira; Bezerra, 2015). Embora o programa PROCAMPO (2007) não seja detalhado nos trechos fornecidos, as fontes confirmam que esse período foi caracterizado por uma intensa busca pela formação específica de educadores e pela institucionalização de políticas que reconhecessem o campo como território de direitos (Santos; Barros, 2022; Junqueira; Bezerra, 2015).

Entretanto, as fontes revelam um profundo paradoxo entre o avanço da norma e a realidade territorial: ao mesmo tempo em que se conquistava legitimidade legal, o Brasil vivenciava um desmantelamento físico das escolas rurais (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos; Bezerra, 2025). Estima-se que, no período de 2002 a 2020, tenham sido fechadas 53.029 escolas na zona rural, o que representa uma redução de 49% do total de unidades existentes quando as Diretrizes Operacionais de 2002 foram estabelecidas (Souza-Chaloba; Moraes, 2022). Esse fenômeno é impulsionado por políticas de municipalização e nucleação escolar que, sob o pretexto de racionalização de custos e busca por qualidade, transferem os alunos para centros urbanos, contrariando os princípios de proximidade e identidade defendidos pela Educação do Campo (Santos; Bezerra, 2025; Fagundes; Martini, 2003). Portanto, os marcos legais dos anos 2000 representam uma vitória política significativa, mas sua efetivação plena ainda enfrenta a resistência de uma racionalidade econômica que enxerga a escola rural como um custo a ser eliminado (Santos; Bezerra, 2025; Maia; Nunes; Carvalho, 2018).

A educação voltada para os povos camponeses no Brasil, entre os anos de 2010 e 2026, consolidou-se como um território de disputa entre uma lógica de formação humana integral, aquela que entendemos como a Educação do Campo onde os movimentos sociais reivindicam o território como espaço de vida e a escola como direito inalienável e a outra que é um modelo neoliberal de educação voltado ao mercado que segue a lógica do agronegócio e do capital

financeiro que busca o esvaziamento demográfico do campo e conhecida como educação no campo ou educação rural.

Globalmente, esse período de 2010 a 2026 segue uma trajetória marcada por Políticas Públicas para a população campesina sendo influenciado por organismos como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que aplicam a "Teoria do Capital Humano" (CURADO SILVA, 2022). Nessa perspectiva reduzindo a educação a um treinamento instrumental para a produtividade, como um investimento para a produtividade individual e adequação ao mercado, negligenciando as especificidades culturais dos povos do campo (SILVA, 2025; DAROS JUNIOR, 2013).

No cenário nacional, esse embate reflete o conflito entre o projeto do agronegócio, que visa o esvaziamento demográfico do campo, e o projeto da agricultura familiar, que defende o território como espaço de vida e direitos (VASCONCELOS; MOURA, 2021; CORREIA, 2018). Deste modo, o objetivo central passa a ser "conformar" os indivíduos às rápidas transformações do mercado de trabalho decorrentes da reorganização do capital (DAROS JUNIOR, 2013).

Para além destes, a existência de uma tomada de padronização e controle, onde a influência da OCDE promove a implementação de currículos padronizados, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que permitem o controle do trabalho docente e das escolas por meio de avaliações externas baseadas em indicadores internacionais (CURADO SILVA, 2022). Isso ignora as especificidades culturais, sociais e territoriais dos povos do campo, das águas e das florestas (ARROYO, 2007; SILVA, 2025).

Essa perspectiva de visão mercadológica do neoliberalismo tem por intenção tornar o campo educativo "infestado" por noções como "sociedade do conhecimento", "qualidade total", "pedagogia das competências", "empregabilidade" e "empreendedorismo", que servem à lógica de exploração do capital (FRIGOTTO, 2010; CURADO SILVA, 2022). A adesão a esses organismos fortalece uma racionalidade de "custo-benefício" que vê a escola campesina como um "prejuízo" financeiro devido ao menor número de alunos (CORREIA, 2018; FIGUEIREDO, 2009). Essa lógica é utilizada para justificar o fechamento em massa de unidades escolares no campo e a implementação da "nucleação", o que resulta na retirada de direitos e no esvaziamento demográfico dos territórios camponeses (SANTOS, 2013; CORREIA, 2018).

Logo, entender que a precarização da Formação docente é intencional quando as diretrizes internacionais tendem a promover uma formação de professores "aligeirada", fragmentada e tecnicista, muitas vezes mediada pelo ensino à distância (EaD), o que desprofissionaliza o magistério e reduz o professor a um mero aplicador de pacotes pedagógicos

prontos (FREITAS, 2018; EVANGELISTA et al., 2019). Levantando além destes, a perda de autonomia nacional, onde autores como (DAROS JUNIOR, 2013; CORREIA, 2018), indicam que, com esse alinhamento do Brasil com a OCDE, é na verdade o futuro da educação brasileira passando a ser discutido por organizações financeiras internacionais e não pelos próprios educadores, estudantes e comunidades do país.

Em suma, para as populações camponesas, a adesão à OCDE significa enfrentar um projeto educativo que prioriza a "limpeza demográfica" do campo para favorecer o agronegócio e a formação de mão de obra barata e resiliente, em detrimento de uma educação emancipadora e contextualizada com a vida no território (MOLINA; MONTENEGRO; OLIVEIRA, 2009; CORREIA, 2018)

Em contrapartida aos avanços e Consolidação Normativa (2010–2014), nesse período inicia-se os marcos regulatórios fundamentais que visavam garantir a identidade camponesa. O Decreto nº 7.352/2010 institucionalizou a Política Nacional de Educação do Campo e o PRONERA, exigindo o respeito à diversidade e calendários adequados aos ciclos agrícolas (BRASIL, 2010). Em 2014, a Lei nº 12.960 alterou a LDB para dificultar o fechamento de escolas rurais, exigindo diagnósticos de impacto e a oitiva da comunidade escolar (BRASIL, 2014). Paralelamente, programas como o PROCAMPO permitiram a expansão das Licenciaturas em Educação do Campo, focadas na formação por áreas de conhecimento e regime de alternância (SILVA, 2025).

No entanto, mesmo diante das conquistas dos movimentos sociais, existem os retrocessos que é justamente o “Esvaziamento do Campo”, onde partir de 2016, o ano que ficou marcado na história do Brasil pelo impeachment da presidente Dilma Rousseff, resultando em seu afastamento definitivo em 31 de agosto, após um conturbado processo político, onde o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência, em um contexto de forte crise econômica houve uma ruptura nas políticas de diversidade, culminando na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019 (SILVA, 2025). A implementação da BNCC (2017) e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores (BNC-Formação) que é um conjunto de diretrizes instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 para padronizar a formação de professores no Brasil, focando em competências alinhadas à BNCC, onde segundo Curado Silva, (2022), impôs um currículo tecnicista e padronizado, transformando o trabalho docente em aplicação de conteúdos desvinculados da realidade local.

Nesse intervalo, o fechamento de escolas intensificou-se drasticamente. Dados consolidados em 2026 revelam que, entre 2000 e 2024, o Brasil perdeu 163.854 escolas, das quais 110.758 eram rurais (CNTE, 2026; TEIA DOS POVOS, 2026). Esse processo,

frequentemente mascarado como "paralisação" silenciosa para evitar resistências legais, é visto pelos movimentos sociais como um projeto de "limpeza demográfica" para favorecer o agronegócio (CORREIA, 2018; CNTE, 2026).

A retomada e a reconstrução marcam o período de 2023 a 2026, onde os movimentos de resistência têm ganhado novo fôlego com a recriação da SECADI em 2023 e a emissão de orientações federais, como a Nota Técnica Conjunta nº 93/2024, focada na institucionalização sustentável das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs) (BRASIL, 2023; BRASIL, 2024). Na Bahia, programas como o Formacampo atuaram na formação de educadores e na elaboração de Diretrizes Municipais de Educação do Campo (DMEC) para combater a lógica urbana nas escolas camponesas (SANTOS; BRITO, 2024). O ano de 2026 marca a consolidação de denúncias nacionais contra a violação do direito à educação, reafirmando que estudar onde se vive é um princípio de justiça territorial (CNTE, 2026; TEIA DOS POVOS, 2026).

Logo, o balanço do período revela que a Educação do Campo permanece um território em disputa. Enquanto o capital promove a mercantilização e a exclusão, a práxis dos educadores egressos e dos movimentos sociais reafirma a escola camponesa como pilar de resistência e emancipação humana (SILVA, 2025; MOLINA; PEREIRA, 2021).

Desse modo, ao longo da análise das transformações ocorridas no campo de Coaraci, Bahia, torna-se evidente que a crise do cacau não representou apenas um declínio produtivo, mas desencadeou um processo de esvaziamento humano, territorial e institucional que atravessou o trabalho, a escola e a vida comunitária. Mas que não foi apenas o declínio da produção cacauzeira, mas toda uma política externa que vem se conjecturando para justamente fragmentar as escolas campensina levando-as a decorrocada final que culmina no seu fechamento e no êxodo rural.

A fragilização das relações de pertencimento, a ruptura dos vínculos educativos e a perda gradual da vitalidade social que marcava as fazendas demonstram que a decadência da cacauicultura deixou marcas que ultrapassam números e estatísticas, inscrevendo-se na memória e no cotidiano das pessoas. É a partir dessa compreensão mais profunda, que reconhece a dimensão simbólica e afetiva do colapso, que as considerações finais retomam a trajetória investigada. Ali, o título “Vão-se as flores, apodrecem os frutos, renascem as plantas” anuncia não apenas o fim de um ciclo econômico, mas a metáfora de um modo de vida que se desfaz, ao mesmo tempo em que aponta para as permanências, resistências e possibilidades que emergem diante daquilo que se perdeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - VÃO-SE AS FLORES, APODRECEM OS FRUTOS, RENASCEM AS PLANTAS

A trajetória desta pesquisa é, em sua essência, uma narrativa de pertença e um compromisso ético-político. Como filha da crise cacaueira, minha trajetória se entrelaça com o destino das comunidades aqui estudadas; testemunhei não apenas o declínio econômico de uma região, mas o silenciamento de prédios que antes pulsavam vida e saber. Ao ver escolas transformadas em "amontoados de ruínas", a pesquisa assumiu o caráter de uma "missão": a de resgatar do esquecimento as vozes de professores, pais e alunos que foram invisibilizados por processos de desterritorializações. Esta implicação subjetiva não retira o rigor do estudo; ao contrário, fundamenta a intencionalidade da abordagem fenomenológica, permitindo que as memórias coletivas sejam a base para compreender o fenômeno educativo no e do campo.

Para além do resgate memorialístico, este estudo é um ponto de partida fundamental para o planejamento territorial adequado, aquele em que professores, alunos e comunidade sejam respeitados em seus direitos aos quais já lhes foram dados, mas que na prática só existe no papel. Sendo assim, compreender o fechamento de escolas no campo em Coaraci/BA revela que o território não é apenas um espaço físico, mas um elo de integração social e produção de vida, onde comunidade e professores viviam cada detalhe no processo de ensino. No entanto, o planejamento que ignora essa dimensão, pautando-se exclusivamente na "gestão financeira" e na lógica de contenção de gastos, acaba por promover o êxodo rural e a fragmentação de vínculos comunitários quando fecha/paralisa essa escola.

Portanto, os dados aqui apresentados servem como subsídio para que futuras políticas públicas municipais, visto que no território de Coaraci/BA só são atendidas no campo o fundamental I e o fundamental II apenas nos distritos e na sede (cidade/urbano), na busca por superar essa visão puramente administrativa e que passem a enxergar a escola no/do campo como um pilar indispensável para a permanência soberana na terra e para o desenvolvimento sustentável da região cacaueira, que além das atualizações que tem existido na superação e contenção do fundo denominado *Moniliophthora perniciosa*, que haja também uma reestruturação, um replanejamento territorial no que tange a Educação no/do Campo.

Afinal de contas, o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA, não se justifica nessa pesquisa pela crise da cacauicultura iniciada com a "vassoura-de-bruxa" na década de 1980, não podendo ser compreendido como um fenômeno puramente econômico ou demográfico. Ao aprofundarmos uma análise dissertativa e crítica, revela-se que a desativação

dessas unidades é, fundamentalmente, o resultado da aplicação de políticas neoliberais de gestão pública que priorizam a contenção de gastos em detrimento do direito constitucional à educação.

Com a derrocada da economia cacauieira e a mudança nas relações de trabalho, que passaram a privilegiar trabalhadores sem família para reduzir encargos, o Estado assumiu o papel de executor do fechamento dessas unidades sob a justificativa da "nucleação". Essa estratégia, pautada pela contenção de gastos e pela "gestão financeira" dos entes federados, desconsidera as necessidades humanas e os vínculos comunitários, tratando a educação como uma mercadoria que pode ser deslocada do campo para a cidade sem perdas sociais. O resultado é a transferência forçada de alunos para centros urbanos, o que impulsiona o êxodo rural e fragiliza a identidade camponesa.

A narrativa de que o fim do ciclo do cacau é a causa única para o encerramento das escolas mascara uma estratégia de precarização deliberada. É certo que a crise alterou as relações de trabalho, assim como o relato sobre a Fazenda Rio Real, onde a morte de proprietários e a preferência por trabalhadores sem família reduziram o número de alunos, mas a resposta do Estado não foi de suporte, e sim de abandono. O uso de argumentos como o "mau estado das estradas" e a "dificuldade de locomoção de professores" para justificar fechamentos (como no caso da escola relatado por Tatiane) evidencia que a infraestrutura precária é utilizada como ferramenta política para validar a nucleação e o apagamento dessas escolas, culminando com o silenciamento de toda uma comunidade.

Essa política é reforçada pela negligência crônica na manutenção de estradas vicinais e transportes escolares, transformando dificuldades de acesso em argumentos técnicos para encerrar atividades. Quando uma escola é fechada de forma abrupta, o prédio físico, agora abandonado, torna-se um "monstro em ruínas", um símbolo visível da ausência do poder público e da invisibilidade imposta aos povos da terra. Esse cenário evidencia uma lacuna profunda entre a Constituição de 1988, que garante a educação como direito de todos, e a práxis política que, apenas em 2019, permitiu o fechamento de mais de 29 mil escolas no campo no Nordeste.

Ressalta-se que, a história da educação rural no Brasil, e especificamente no município de Coaraci, na Bahia, é atravessada por uma tensão constante entre o direito constitucional ao ensino e as práticas de desterritorializações promovidas pelo próprio Estado. Embora a narrativa oficial frequentemente atribua o fechamento das escolas rurais exclusivamente à crise da cacauicultura e ao fenômeno da "vassoura-de-bruxa" iniciado na década de 1980, uma análise

aprofundada revela que esse processo é a culminância de um projeto de precarização deliberada fundamentado em uma lógica neoliberal e elitista.

Tal afirmação se coloca em detrimento de como essas escolas funcionavam durante o período de maior pujança econômica do cacau, essas escolas rurais (no campo) na cidade de Coaraci/BA, já operavam sob condições de extrema precariedade. Relatos de professoras e membros da comunidade denunciam que o "mínimo" era oferecido e o que existia eram salas multisseriadas, ausência de banheiros, infraestrutura precária e o uso de professoras "leigas". Sendo assim, a escola servia primordialmente a um propósito de controle social: fixar a mão de obra camponesa às fazendas, existindo em suas terras escolas improvisadas embaixo de barcaças, os pais (trabalhadores), não precisariam procurar outro lugar para trabalhar. Para os proprietários de terras, a escola não era um espaço de aprofundamento intelectual, mas uma ferramenta funcional para garantir a permanência das famílias de trabalhadores no latifúndio.

Em contrapartida, a Educação do Campo emerge como um território imaterial de conflitos e resistência. Movimentos sociais têm lutado para ressignificar a escola como um elo de integração pedagógica e memória coletiva, exigindo uma educação que respeite os ciclos da natureza, o trabalho e a cultura local. O planejamento territorial, portanto, não deve ser uma ferramenta de exclusão financeira, mas uma política pública de desenvolvimento que assegure a permanência soberana na terra.

A análise das memórias, documentos e trajetórias socioterritoriais reconstruídas ao longo desta pesquisa permitiu compreender que o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA é parte de um processo mais amplo, inscrito na história territorial da região e profundamente marcado pela crise cacaueira. Quando a monocultura que estruturava a vida rural entrou em colapso, não foi apenas a economia que se desfez: desarticularam-se redes de sociabilidade, modos de vida, vínculos comunitários e, sobretudo, territórios educativos que sustentavam a permanência das famílias no campo. Assim, o fechamento das escolas não pode ser lido como mero reordenamento administrativo, ele expressa e intensifica des-territorialidades que atravessam tanto o espaço quanto a memória coletiva.

A escuta das comunidades evidenciou que cada escola fechada representa uma perda múltipla: perde-se o lugar do ensino, mas também o ponto de encontro, o marco simbólico, o eixo de pertencimento e a referência de identidade territorial. As entrevistas mostraram que essas instituições atuavam como centros irradiadores de vida, cultura e organização social. Com seu desaparecimento, instalaram-se deslocamentos forçados, rearranjos familiares, novos fluxos de mobilidade e a invisibilização de memórias que antes se materializavam no cotidiano escolar. Nesse sentido, o impacto sobre o planejamento territorial da educação revela-se

profundo, pois a ausência dessas escolas reconfigura não apenas a oferta educativa, mas a própria cartografia social do campo.

O estudo dos capítulos dedicados às relações entre território, pertencimento, vínculos educativos e a territorialização da cacauicultura mostra que a escola, quando enraizada nas dinâmicas comunitárias, age como força estabilizadora e estruturante. Seu fechamento, por outro lado, desencadeia processos de ruptura que se expressam na descontinuidade das trajetórias escolares, na fragilização dos laços comunitários e na perda de autonomia dos territórios rurais. Com isso, evidencia-se que políticas educacionais descoladas das particularidades do espaço agravam desigualdades e contribuem para a marginalização das populações camponesas.

As memórias recolhidas, testemunhos de quem caminhou, aprendeu, trabalhou e sonhou nesses espaços, mostraram que o território não é apenas o que se vê, mas aquilo que se recorda, sente e ressignifica. Essa dimensão fenomenológica e afetiva revelou-se essencial para interpretar as reconfigurações socioterritoriais decorrentes dos fechamentos. Ao retornar às histórias de vida das comunidades, foi possível compreender que, embora a desterritorialização gere perdas, ela também mobiliza resistências, reinvenções e modos de projetar futuros. É dessa potência que emerge o documentário produzido como produto técnico: um gesto de memória territorial que busca reavivar, preservar e devolver às comunidades a visibilidade que lhes foi retirada.

O documentário memorialístico "O Silêncio das Escolas e o Amargo do Cacau: des-re-territorialidades das escolas do campo em Coaraci, Bahia" emerge como um produto técnico de valor inestimável, estabelecendo-se como uma ferramenta poderosa para a educação, a preservação da memória e a reflexão social. Ele transcende a mera função de registro audiovisual, apresentando-se como um instrumento de resgate, aprendizado e democratização do conhecimento. Seu processo de criação, marcado pela colaboração e acessibilidade, reflete sua missão intrínseca de dar voz a uma realidade que muitas vezes permanece invisível, garantindo que o conhecimento e as lutas de uma comunidade sejam preservados para as futuras gerações.

A produção do documentário seguiu um modelo singular e eficaz, fundamentado na coleta de depoimentos individuais gravados com o auxílio técnico de uma profissional de mídias sociais. Essa abordagem não apenas facilitou a logística do projeto, mas também proporcionou um ambiente mais íntimo e confortável para os(as) participantes, permitindo que suas narrativas fluíssem de maneira autêntica e pessoal. A presença de uma especialista em mídias sociais foi crucial em todas as etapas, desde a captura do material bruto com qualidade até a sua transformação em uma narrativa coesa e impactante durante a edição. Esse método de produção descentralizado e apoiado pela tecnologia demonstra de forma exemplar como a criatividade e a

colaboração podem superar as limitações de recursos, resultando em um produto final de alta qualidade e com um toque pessoal, capaz de ressoar com o público de forma profunda.

Além de seu mérito técnico, o documentário se estabelece como uma ferramenta pedagógica de grande relevância, especialmente no contexto da educação no campo. Ao apresentar as vozes e experiências dos envolvidos no fechamento das escolas, ele promove a empatia e a consciência social, permitindo que estudantes e educadores(as), gestores(as) e sociedade civil, se conectem com as histórias reais e complexas que moldaram a realidade local. O material audiovisual serve como um ponto de partida para o pensamento crítico, incentivando debates em sala de aula sobre política, história, desenvolvimento regional e os desafios enfrentados pela população rural. Com isso, o documentário conecta a teoria à prática, possibilitando que conceitos acadêmicos sobre território, des-territorialização e educação sejam visualizados e compreendidos de forma concreta. Adicionalmente, a obra inspira novos projetos, servindo como modelo para que outras comunidades registrem suas próprias histórias, valorizando a produção de conteúdo local e a memória coletiva.

Em um contexto de transformações sociais e econômicas, como a crise da lavoura cacaueira, a memória das escolas do campo em Coaraci é um patrimônio que corre o risco de ser apagado. O documentário age como um guardião dessa história, garantindo que o legado da educação local seja preservado. Ao documentar o "silêncio das escolas", o filme não apenas lamenta uma perda, mas também resgata a importância que essas instituições tiveram para a formação dos cidadãos de Coaraci. Ele oferece um material de referência valioso para o sistema educacional do município, permitindo a inclusão de temas locais no currículo e o aprofundamento do estudo sobre a história da região. Além disso, o documentário cumpre um papel fundamental ao conectar gerações, possibilitando que os(as) mais jovens compreendam a história de seus pais, mães e, avôs e avós, fortalecendo os laços familiares e comunitários. Em última análise, este produto técnico é um instrumento de resgate, reflexão e aprendizado, um marco para a educação de Coaraci e uma lição para toda a sociedade sobre a necessidade de valorizar e proteger as histórias que moldam as comunidades.

Compreender o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA, portanto, exige reconhecer que o planejamento territorial da educação não se restringe ao desenho de redes, distâncias ou números de matrículas. Ele envolve responsabilizar-se pelos significados que a escola carrega para quem vive no território. Exige articular políticas que não apenas distribuam equipamentos educacionais, mas que considerem a vida, as trajetórias e os vínculos que se entrelaçam no espaço rural.

Assim, esta dissertação demonstra que as escolas fechadas guardam impactos que ainda reverberam: na mobilidade dos(as) estudantes, na reordenação das comunidades, na memória que resiste e nos vazios deixados pelo fim das instituições. A crise cacaueira marcou o início de uma desestruturação cujos efeitos se desdobram no presente, exigindo um olhar atento para os processos de reterritorialização que possam fortalecer a educação do campo como direito, como prática cultural e como elemento fundamental de reconstrução territorial.

No fim, entre flores que se vão e frutos que apodrecem, resta a certeza de que a memória, quando assumida como instrumento político e territorial, permite cultivar novas possibilidades. Reconhecer o passado vivido, compreender suas marcas e ouvir aqueles que o atravessaram é passo essencial para semear caminhos de futuro. Esta colheita, portanto, não encerra o debate, mas convida a um contínuo exercício de esperar, no qual a educação repactua os territórios, produz pertencimentos e reacende a vitalidade do campo.

A ampliação da compreensão sobre esses processos também evidencia que o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA não ocorreu de forma isolada, mas articulado a uma lógica mais ampla de reorganização produtiva e territorial. O colapso da cacauicultura alterou profundamente a estrutura do trabalho rural, reduzindo postos de emprego, provocando êxodo, esvaziando comunidades e fragilizando economias familiares. Quando o trabalho se rarefaz e os meios de subsistência se rompem, todo o tecido socioterritorial se reconfigura, e é nesse cenário que as escolas se tornaram uma das primeiras instituições a sentir o impacto desse desmonte.

A perda da centralidade do trabalho agrícola desestabilizou fluxos cotidianos e comprometeu a permanência das famílias no território. Com o esvaziamento populacional, a justificativa administrativa para fechar escolas consolidou um ciclo de retroalimentação: menos trabalhadores, menos crianças; menos crianças, menos escolas; menos escolas, menos condições de permanência no campo. Dessa forma, a crise cacaueira não apenas afetou a economia, mas desencadeou uma profunda desterritorialização educativa, na qual o direito à educação foi tensionado pelas imposições da reorganização econômica.

É nesse contexto que emerge a política de nucleação, analisada ao longo da dissertação como um dos mecanismos mais significativos de desarticulação dos territórios escolares. A nucleação, ao centralizar unidades e deslocar estudantes para escolas urbanas ou mais distantes, rompeu vínculos, ampliou trajetos, aumentou desigualdades de acesso e gerou uma fragmentação das redes de pertencimento das comunidades rurais. Embora apresentada como estratégia de otimização de recursos, na prática ela acentuou a marginalização espacial e simbólica do campo, transformando estudantes em sujeitos itinerantes e deslocando para longe

de seus próprios territórios a experiência educativa que antes se realizava próxima de suas vidas e identidades.

Esse deslocamento forçado, tanto físico quanto simbólico, evidencia que o processo de des-re-territorialidades não se limita ao desaparecimento de prédios escolares, mas à desestruturação de relações, ritmos, práticas de trabalho e modos de sociabilidade organizados em torno da escola. Muitas comunidades relataram que, após o fechamento das unidades, deixaram de existir eventos culturais, reuniões, festas, celebrações religiosas e atividades políticas que encontravam na escola seu principal espaço de realização. Assim, o fechamento das escolas no campo reverberou para muito além da educação formal: afetou diretamente a dinâmica de trabalho, a reprodução social, as estratégias de sobrevivência e a própria vitalidade comunitária.

Ao considerar essas múltiplas dimensões, esta dissertação reafirma que o planejamento territorial da educação não pode ser desvinculado das condições materiais que sustentam a vida rural. Políticas que desconsideram a relação entre escola, trabalho e comunidade acabam por aprofundar desigualdades e produzir novas formas de exclusão territorial. É por isso que compreender o passado, as memórias, os percursos, as rupturas e as resistências, é fundamental para projetar um futuro educativo no campo que não repita os erros do passado e que reconheça a centralidade da escola como território de vida.

Também se destaca que, embora as escolas tenham sido fechadas, suas memórias permanecem vivas nos relatos das pessoas que as frequentaram, trabalharam nelas, construíram-nas com as próprias mãos ou acompanharam seus(uas) filhos(as) no caminho diário até elas. Essas memórias revelam que cada escola carregava histórias de trabalho coletivo, mutirões, união comunitária e práticas educativas enraizadas no território. Recuperar essas histórias — como fez este estudo, é também reconstruir caminhos de reterritorialização, nos quais a memória se converte em instrumento de luta, reivindicação e esperança.

Dessa forma, ao integrar os debates sobre território, educação, trabalho rural, desarticulações e nucleação, esta pesquisa reafirma que os processos vivenciados em Coaraci/BA fazem parte de uma disputa mais ampla sobre projetos de campo e de sociedade. Reconhecer os impactos do fechamento das escolas é reconhecer as implicações de políticas que ora silenciam territórios, ora reforçam desigualdades históricas. Mas é também reconhecer as resistências e as possibilidades: a potência das memórias, a força das comunidades e a necessidade de repensar a educação do campo não como apêndice urbano, mas como parte constitutiva do planejamento territorial.

Assim, “vão-se as flores, apodrecem os frutos, renascem as plantas” não marca o fim, mas a urgência de cultivar novas sementes. Que esta pesquisa se torne, para Coaraci e para outros territórios marcados por histórias semelhantes, mais um gesto de recusar o esquecimento e afirmar que a educação do campo, quando reconhecida em sua complexidade e dignidade, é instrumento de reconstrução territorial, de autonomia e de futuro.

Ao ampliar o olhar sobre a trajetória das escolas no campo em Coaraci/BA, torna-se evidente que a presença dessas instituições no interior das fazendas não se deu apenas por compromisso com a educação rural, mas também pela lógica de interesses dos(as) próprios(as) proprietários(as). Durante o auge da cacauicultura, manter escolas dentro dos limites das fazendas significava garantir a permanência dos(as) trabalhadores(as) na terra, reforçando uma relação de dependência produtiva e social. A escola ali funcionava como um dispositivo de estabilização da força de trabalho: ao oferecer um espaço de ensino mínimo para os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as), os(as) donos(as) das fazendas asseguravam que as famílias não buscassem outras localidades para viver, preservando, assim, a mão de obra necessária ao cultivo do cacau.

No entanto, essa presença “funcional” das escolas não se convertia em garantia de dignidade ou estrutura. Mesmo em um período de ampla circulação de riqueza, quando a região vivenciava a prosperidade do cacau, as escolas rurais eram marcadas por forte precariedade: salas improvisadas, edificações frágeis, ausência de sanitários adequados, falta de mobiliário e condições estruturais mínimas para o ensino. As salas, muitas vezes construídas pelos(as) próprios(as) trabalhadores(as) em regime de mutirão, tornavam-se superlotadas, refletindo tanto o crescimento populacional das fazendas quanto a inexistência de investimentos proporcionais dos(as) proprietários(as) ou do poder público. Dessa forma, a riqueza da monocultura não se traduziu em contrapartida social para a população que sustentava o ciclo produtivo.

Essa precariedade também atravessava o corpo docente. Sem formação específica, muitos(as) professores(as) eram contratados(as) diretamente pelos donos das fazendas ou indicados(as) por relações pessoais, com baixos salários e condições de trabalho frágeis. Em diversas comunidades, o(a) professor(a) era alguém da própria região, com escolaridade limitada, que assumia a missão de ensinar dentro de um cenário adverso: múltiplas idades, diferentes níveis de aprendizagem e escassez de materiais pedagógicos. Nesse contexto, a multisseriação tornou-se prática constante, mais por imposição das circunstâncias do que por escolha metodológica. Embora tenha sido um recurso fundamental para garantir acesso mínimo à educação, ela também revelava a ausência de planejamento territorial e a desresponsabilização do Estado em relação às populações do campo.

As memórias recolhidas mostram que tanto professores(as) quanto estudantes enfrentavam longos deslocamentos para acessar a escola, caminhando por estradas de barro, atravessando rios, ladeiras e trilhas que, no período de chuvas, tornavam-se ainda mais desafiadoras. Para os(as) docentes, deslocar-se entre diferentes escolas para completar carga horária fazia parte da rotina, contribuindo para a fragmentação do trabalho pedagógico e o desgaste físico. Para as crianças, o trajeto diário não era apenas um obstáculo geográfico, mas um marcador da desigualdade territorial que sempre permeou a educação rural.

Com o declínio da cacauicultura, esses arranjos, já precários, tornaram-se insustentáveis. Quando as fazendas perderam seu poder econômico, diminuiu o interesse dos(as) proprietários(as) em manter escolas dentro de seus territórios. O que antes servia à manutenção da força de trabalho deixou de ser prioridade. A desestruturação econômica produziu esvaziamento populacional e, por consequência, a justificativa para o fechamento das escolas parecia, sob a ótica administrativa, inevitável. A nucleação emergiu como resposta institucional a esse cenário, reforçando deslocamentos ainda maiores e gerando novas camadas de desterritorialização educativa.

Ao juntar esses elementos, interesses privados, precariedade estrutural, multisseriação imposta, ausência de formação docente e deslocamentos exaustivos, compreende-se que o fechamento das escolas no campo não foi apenas resultado da crise cacauieira, mas parte de um processo histórico que se constituiu muito antes dela. A falta de investimento, a marginalização territorial e a invisibilização das necessidades das comunidades rurais prepararam o terreno para que, no momento de colapso econômico, essas escolas fossem consideradas dispensáveis.

Assim, aprofundar essas dimensões é também reafirmar que o planejamento territorial da educação deve enfrentar criticamente as heranças históricas de desigualdade que marcaram o campo. É necessário reconhecer que aquelas escolas, apesar de precarizadas, eram territórios de pertencimento, sociabilidade e resistência. Seu fechamento rompeu continuidades, deslocou trajetórias e ampliou invisibilidades que ainda hoje precisam ser enfrentadas.

Como corolário desta investigação, o documentário assume um papel pioneiro e indispensável ao estabelecer, de forma inédita, a relação intrínseca entre a crise da "vassoura-de-bruxa" e o subsequente fechamento de escolas no campo de Coaraci. Sua importância transcende o mero registro histórico, uma vez que a pesquisa subjacente não só reorganizou dados dispersos e insuficientes na secretaria de educação, elucidando até mesmo o equívoco de escolas não rurais registradas como tal, como também se configura como um farol para futuras pesquisas, servindo de base para novos estudos e para a reestruturação das escolas rurais ainda existentes no município. Dessa forma, o trabalho fornece um amparo sólido para que a gestão municipal elabore

políticas públicas eficazes, alinhadas às reais necessidades educacionais das crianças e jovens do campo, bem como para a EJA, garantindo a valorização da identidade local e a preservação de uma memória coletiva essencial para a construção de um futuro mais justo e equitativo.

Em conclusão, o fechamento das escolas em Coaraci não é um evento isolado nem meramente econômico, mas uma expressão da luta de classes no campo. Para que a dignidade dos sujeitos camponeses seja respeitada, é urgente que o planejamento estatal supere a visão administrativa restrita e passe a tratar a manutenção das escolas abertas como uma condição indispensável para a justiça social e a preservação da vida no campo.

A relevância desta investigação reside, sobretudo, nas lacunas que ela preenche. Enquanto os estudos nacionais e regionais oferecem dados estatísticos alarmantes sobre o fechamento de milhares de escolas no Nordeste, esta pesquisa mergulha na especificidade fenomenológica de Coaraci. Ela preenche o vazio deixado por análises puramente quantitativas ao articular como o declínio da cacauicultura e as mudanças nas relações de trabalho nas fazendas impactaram diretamente a sobrevivência das escolas. Ao focar nas "unidades de sentido" das experiências locais, este trabalho fortalece a problemática da Educação do Campo como um território imaterial de conflitos, onde o fechamento de uma unidade escolar não é um evento isolado, mas a culminância de um projeto de precarização neoliberal.

Em suma, esta pesquisa reafirma que o campo em Coaraci é um lugar de vida e resistência. Dar voz a esses sujeitos e documentar o impacto do fechamento de suas escolas é um ato de denúncia contra a negligência estatal e, simultaneamente, um anúncio de que a memória coletiva é força material para a reconstrução da dignidade camponesa.

POSFÁCIO

Maria Orlandia (chamarei de Nanda a partir daqui) apresenta a mesma força do cacaueiro diante das adversidades. O que chamamos de resistência ou tolerância, eu denomino como propósito. De forma labiríntica e muito autoral, seu objeto foi se desenhando de um ponto de partida inegociável: o seu lugar. E ela fez o (im)possível para que suas narrativas, questões e *lócus* se fizessem presentes diante de um cenário nacional que adjetivamos com timidez sobre a importância na formação de uma pesquisadora-militante. Eis uma, que neste texto, apresenta de forma contundente, a ausência do Estado que deveria assegurar direitos e a gestão de um município que agonizou diante de seu lastro econômico mais potente.

Além de ser mulher e trabalhadora, mãe e esposa, Nanda construiu o seu lugar de pesquisadora em ação. Ir à sua terra natal, de “leite” de quem retorna aos seus e às suas, muitas vezes se fez com o objetivo da colheita de informações, de registros e conversas com pessoas. De forma contundente, o seu texto apresenta a sua política com a causa. Seus olhos, sempre atentos ao decorrer de um passado que chegou em um presente dilacerante, acende um candeeiro potente de reflexões sobre um dos maiores problemas educacionais deste país.

Como seu orientador e amante incontestes dos estudos sobre o rural, eu a disse muitas vezes da importância de sua contribuição ao campo geográfico, educacional, político e social. A dissertação e o produto técnico entregues neste processo são arautos de uma realidade que não podemos fechar (olhos, ações e denúncias). Ao fechar uma escola de forma abrupta, sem diálogo e de forma incontestes, a crueldade é convertida em invisibilidade e ausência de oportunidades.

Ainda sob o torpe da crueldade, um espaço (com seu imóvel e entorno) onde antes se ouviam as vozes das crianças e adolescentes, das aulas dos(as) educadores(as), do cheiro da merenda, dão espaço para a presença de um monstro em ruínas, presente, para não ser possível esquecer que ali presente está a ausência do poder público. O fechamento não produz apagamento, ele acentua, reproduz e amplia processos sociais os quais as populações camponesas são submetidas historicamente.

A leitura deste feito ora feita por você, apresenta e representa esforço de apresentar que um território de vida não pode ser delegado à própria sorte. São necessários mecanismos de gestão os quais sejam possíveis fomentar a vida-presente sem a necessidade da exaustiva luta resistente por existência. As escolas (aqui percebida como complexa em seus agentes

mobilizadores e potencialidades) não deveriam estar ocupadas com resistência, mas com o processo inefável de produzir a leitura-do-mundo.

Assim, Nanda produz esse texto que denuncia os efeitos de um declínio daquilo que não se sustentava. Estava apoiado em tênues (mas fortes) redes de afeto, compromisso e ações em busca de uma educação que fosse apta a emancipar. Infelizmente, não é possível reverberar que as escolas ainda existem. É possível, no entanto, redigir que elas resistiram e ainda constroem seus efeitos a partir dos possíveis feitos.

Quero agradecer aos educadores e educadoras do campo de Coaraci, em especial. A partir desta pesquisa, pelo trabalho enquanto foi possível, a generosidade em rememorar possui suas dores. Agradecer às famílias que de alguma forma não sucumbiram facilmente à ideia de que “tudo bem se a escola fechar” e à Maria Orlandia de Melo Belmiro por produzir ciência engajada. É por estes motivos que buscamos transformar ativamente o mundo.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INDÚSTRIA. A melhor terra do mundo para plantar cacau. Portal da Indústria, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br/especiais/indicacoes-geograficas-a-melhor-terra-do-mundo-para-plantar-cacau>. Acesso em: 05 nov. 2025.
- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DA INDÚSTRIA. **Cacau: a retomada da produção brasileira**. Brasília: CNI, 2020. Disponível em: <https://noticias.portaldaindustria.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- AGÊNCIA FAPESP. **Estudo avança no entendimento da vassoura-de-bruxa, doença que derrubou a produção de cacau no Brasil**. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/estudo-avanca-no-entendimento-da-vassoura-de-bruxa-doenca-que-derrubou-a-producao-de-cacau-no-brasil/36258>. Acesso em: 21 jan. 2026.
- AGUIAR, Paulo César Bahia de; PIRES, Mônica de Moura. A região cacauzeira do sul do estado da Bahia (Brasil): crise e transformação. **Cadernos de Geografia: Revista Colombiana de Geografia**, Bogotá, v. 28, n. 1, p. 192-208, jan./jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-215X2019000100192. Acesso em: 06 nov. 2025.
- ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos; GUZZI FILHO, Neurivaldo José de. Situação de Estudo na formação continuada de professores em escolas do campo na região de Coaraci/BA. **Revista Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 214–227, 2020. Disponível em: <https://sitionovo.ifto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/609/219>. Acesso em:
- ANDRADE, Marcelo Leandro Feitosa de. **O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para professores de ciências**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009. 408 p.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. 251 p.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, p. 157–176, 2007.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2017. 480 p.
- ASSIS, Daisy Laraine Moraes de; FERREIRA, Lúcia Gracia. Municipalismo e educação no Sul da Bahia entre as décadas de 1940 e 1950. In: SEMINÁRIO NACIONAL, 9.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, 5., 2024, Vitória da Conquista. **Anais** [...]. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2024. Disponível em: <https://anais2.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/1770/1144>. Acesso em: 14 jan. 2026

ASSIS, Raimunda Alves Moreira de. A educação na Bahia: percurso histórico da educação na região cacaueira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n° 67, p. 218-227, mar. 2016. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/312657899_A_educacao_na_Bahia_percurso_historico_da_educacao_na_Regiao_Cacaueira. Acesso em: 14 jan. 2026

BAHIA DE AGUIAR, Paulo César; DE MOURA PIRES, Mônica. A região cacaueira do sul do estado da Bahia (Brasil): crise e transformação. **Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía**, v. 28, n. 1, p. 192–208, 2019.

BAHIA. Resolução CBE/CNE n.º 02/2008.

BAHIA. Secretaria de Desenvolvimento Rural (SDR). **Agricultura familiar da Bahia influencia retomada do estado como maior produtor de cacau do país**. Salvador:

SEAGRI, 2024. Disponível em: <https://www.ba.gov.br/sdr/noticias/2024-10/10497/agricultura-familiar-da-bahia-influencia-retomada-do-estado-como-maior>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BAHIA. Secretária do Trabalho, Emprego, Renda e Esporte (SETRE). **Número de matrículas no ensino básico por localização da escola**: Coaraci (BA). Salvador: DIEESE, 2023. Disponível em: <https://sigbahia.dieese.org.br/ws2/tabela/bahia/numero-de-matriculas-no-ensino-basico-por-localizacao-da-escola>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BAHIA. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). **Programa Despertar completa 18 anos com protagonismo juvenil e fortalecimento da educação do campo**. Salvador: SENAR-BA, 2023. Disponível em: <https://www.senarbahia.org.br/noticias/protagonismo-despertar>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BARBOSA, Emilly Mendes; CRUZ, Jaciane Aparecida Jesus da; OLIVEIRA, Filipe França Neves de. Aspectos do processo migratório na região cacaueira: uma análise dos sujeitos do cacau sul-baiano (1890-2000). **Revista Espacialidades**, Rio Grande do Norte, v. 21, n. 1, p. 108–133, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/38875>. Acesso em: 14 jan. 2026

BARBOSA, Emilly Mendes; CRUZ, Jaciane Aparecida Jesus da; OLIVEIRA, Filipe França Neves de. Aspectos do processo migratório na região cacaueira: uma análise dos sujeitos do cacau sul baiano (1890–2000). **Revista Espacialidades**, v. 21, n. 1, p. 108–133, 2025.

BARROS, Josemir Almeida *et al.* Memórias de professores e professoras rurais sobre o fazer docente em Rondônia, fins do século XX e início do XXI. **EDUCA: Revista Multidisciplinar em Educação**, Rondônia, v. 7, n. 17, p. 998-1024, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/5548>. Acesso em: 14 jan. 2026

BARROS, Lânderson Antônia; LIHTNOV, Dione Dutra. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographis**, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/article/view/8026>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BAVARESCO, Paulo Ricardo; RAUBER, Vanessa Daiane. Educação do campo: uma trajetória de lutas e conquistas. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 83–92, jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/4541>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BEGNAMI, João Batista; JUSTINO, Érica Fernanda. **Formação por alternância na educação do campo**. Marília: Lutas Anticapital, 2022. ISBN 978-85-53104-76-5. Disponível em: <https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/dgcdn/documents/870df2144cc28dc79a78564c6006bed3d168bd1d>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BEM, Anderson; LIMA, Maria das Graças de. Criação, expansão e desativação das escolas rurais na mesorregião oeste do Paraná. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 20-36, jul./dez. 2015.

BEZERRA, Maitê Alves. Professores: imagens do futuro presente. **Administração: Ensino e Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 415-423, 2014. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/40>. Acesso em: 14 jan. 2026

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003. 224 p.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 1989. 472 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981. 128 p. (Coleção primeiro passos, v. 20)

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.360, de 25 de março de 2026**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre condições mínimas das escolas públicas de educação básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, seção 1, p. 1, 26 mar. 2026. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2026-03-25;15360>. Acesso em: 10 mai. 2026

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394/96, para dispor sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/12960.htm. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Pareceres da Câmara de Educação Superior (CES) 2024**. Brasília: CNE, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ces-2024>. Acesso em: 11 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Conjunta SECADI/SETEC/SESU/SERES nº 93/2024**. Institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. Brasília: MEC, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ces-2024>. Acesso em: 11 de maio de 2026

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 nov. 2011. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, 29 abr. 2008. p. 25. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/7785/1/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, 14 de julho de 2010. p. 824. Disponível em: https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/resolucao_cneceb_no_4_de_13_de_julho_de_2010.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, 09 abr. 2002. p. 32. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União,** Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Agricultura e Pecuária. **Relatório CEPLAC 2023.** Brasília: CEPLAC, 2024. 40 p. Disponível em: <https://repositorio-dspace.agricultura.gov.br/bitstream/1/2284/3/Relat%C3%B3rio%20CEPLAC%202023%20web%2B%2B.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Agricultura e Reforma Agrária. Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). **Diário Oficial da União,** Brasília, 24 dez. 1991. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8315.htm. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Base nacional comum curricular.** Brasília: MEC, 2018. 600 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 14 jan. 2026

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar da educação básica:** microdados. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 06 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** resultados preliminares. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de>

conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023. Acesso em: 14 jan. 2026

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, 23 dez.1996. p. 27833. (Coleção de Leis do Brasil, v.12. p. 6544). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Orientações**: resolução nº 5, de 18 de abril de 2023 e resolução nº 6, de 4 de maio de 2023. Disponível em: <https://pddeinterativo.mec.gov.br/educacao-e-familia/16-programas/49>. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa nacional de educação do campo**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: 14 jan. 2026

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto?. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2024. 288 p.

CALDART, Roseli Salete et al. Caminhos para transformação da escola. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

CALDART, Roseli Salete. A pedagogia da luta pela terra: o movimento social como princípio educativo. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23ª reunião anual**, v. 24, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, jan. / abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área. In: **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**: escola é mais do que escola. 9. ed. São Paulo: Expressão popular, 2012. 448 p.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Educação do campo**, Brasília, p. 18-26, 2002. Trabalho apresentado no Seminário Nacional sobre Educação no Campo, 2002. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026

CARVALHO, Joanna Isis Chaves; SOARES NETO, Horígenes Fontes; PINHEIRO, Lessí Inês Farias. Da vassoura de bruxa à fazenda de chocolate: a reconversão produtiva no sul da Bahia. **Desenvolvimento em Questão**, v. 18, n. 53, p. 245-265, out. / dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/download/9072/6525/49562>. Acesso em: 17 set. 2025.

CARVALHO, Marize Souza. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. 2010. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2025.

CASTRO, Josefina; CARVALHO, Maria Luiza Coelho Santos (org.). **Escrevendo o passado e o futuro da educação de Coaraci**. Coaraci: Secretaria de Educação, 2002.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549–564, jul./set. 2010. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/484>. Acesso em: 21 jan. 2026.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Tensões federativas no financiamento da educação básica: equidade, qualidade e coordenação federativa na assistência técnica e financeira da União**. 2016. 337 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/1a1b3215-8253-40a4-abbe-64af8f96133d/content>. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/1a1b3215-8253-40a4-abbe-64af8f96133d/content>. Acesso em

CAVALCANTI, Lana. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico-práticas para realizar sua relevância social. Goiânia: Ed. da PUC, 2013. p. 45–68. In: SILVA, Eunice Isaías da; PIRES, Lucineide Mendes (org.). **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Editora da PUC, 2013. 260 p. Disponível em : <https://pt.scribd.com/document/981252932/DESAFIOS-DA-DIDATICA-DE-GEOGRAFIA>. Acesso em: 14 jan. 2026

CERQUEIRA, Cristiane Aparecida de et al. **Políticas públicas para o desenvolvimento territorial rural: uma análise da evolução das características demográficas e socioeconômicas dos municípios do território litoral sul (BA)**. Brasília: Ipea, 2017. (Texto para Discussão, n. 2274).

CNTE. **Mais de 160 mil escolas extintas no Brasil: fechamento ameaça direito à educação**. Brasília: CNTE-CUT, 12 fev. 2026. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/mais-de-160-mil-escolas-extintas-no-brasil-fechamento-ameaca-direito-a-educacao-2594/>. Acesso em: 11 maio 2026.

CONCEIÇÃO, Ester Marques da; PEREIRA, Rosenildo da Costa; LOBATO, Vivian da Silva. Organização escolar multisseriada: uma análise historiográfica da educação brasileira. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, edição especial, p. 281–299, out. 2024. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/73658/39804>. Acesso em: 14 jan. 2026

COLAIZZI, Paul F. Psychological research as the phenomenologist views it. In: VALE, Ronald S. (eds.); KING, Mark (eds.). **Existential-phenomenological alternatives for psychology**. New York: Oxford University Press, 1978. 392 p.

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe (2007-2015): territórios em disputa**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/9208>. Acesso em: 11 maio 2026.

COSTA, Willian. Resenha quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? De Judith Butler. **Revista Primordium**, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 273–280, jan. /dez. 2016. Resenha. Resenha da obra de BUTLER, Judith. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto. Civilização brasileira: Rio de Janeiro, 2015. 288 p. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/primordium/article/download/39062/20642/>. Acesso em: 14 jan. 2026

CRUZ, Brenda Glaude Arrais; ROCHA, Carla Giovana Souza. Mudanças nas práticas de agricultores de cacau orgânico certificado no Sudoeste paraense, Amazônia Oriental. **Research Society and Development**, v. 8, n. 6, p. e49861087, 2019.

CRUZ, Jaciane Aparecida Jesus da; OLIVEIRA, Filipe França Neves de; FONSECA, Thiago Vinícius Mantuano da. Modernização do espaço rural na região cacaueira: Manejo do cacau e condições dos trabalhadores (1940-1990). **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, v. 37, n. 2, p. 166-193, jul. / dez. 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/75736/40646>. Acesso em: 14 jan. 2026

D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

DANTAS, Emiliano Ferreira. **Os meeiros do cacau do Sul da Bahia: trabalho, corpo e documentação**. 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12015>. Acesso em: 14 jan. 2026

DAROS JUNIOR, Armando. A presença da OCDE no Brasil no contexto da avaliação educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 13, p. 13-20, jan. 2013. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/29148>. Acesso em: 11 maio 2026.

DE ASSIS, Raimunda Alves Moreira. A educação na Bahia: percurso histórico da educação na Região Cacaueira. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 67, p. 218–227, 2016.

DE SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima; MORAES, Agnes Iara Domingos. 200 anos de Educação Rural no Brasil:: histórias de exclusão, abandono e discriminação. **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 61-85, 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia: volume 1**. Rio de Janeiro: Editora 34. 94 p. (Coleção TRANS)

DIAS, Mariana *et al.* Recursos tecnológicos na escola rural: possibilidades e limitações. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 7, n. 2, p. 110–127, 2021.

DICIONÁRIO da educação do campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, 2012. 800p.

DOS SANTOS, Arlete Ramos; BARBOSA, Lia Pinheiro. Movimentos sociais do campo, práxis política e inclusão em educação. **Education Policy Analysis Archives**, v. 30, 2022.

DOS SANTOS, Cássia Betania Rodrigues; BEZERRA, Juscelino Eudâmidas. Desafios da educação no Brasil: uma análise do fechamento das escolas no campo de 1999 a 2019. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 45, n. 1, 2025.

DOS SANTOS, Silvana de Fátima; BARROS, Josemir Almeida. Fechamento de escolas destinadas aos camponeses em contexto amazônico: o direito à educação subvertido aos interesses hegemônicos em Rondônia. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 2, p. 695-714, 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, edição especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWIr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2026

EDUCAÇÃO do campo: sujeitos, políticas e práticas sociais. Organizado por Arlete Ramos dos Santos, Geovani de Jesus Silva, Julia Maria da Silva Oliveira e Livia Andrade Coelho. Campinas: Autores Associados, 2009. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/rpy48/pdf/santos-9786586213201.pdf>. Acesso em

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 1999. 296 p.

ESCOBAR, Michele Ortega; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Coordenação: Adriana D'Agostini; Erika Suruagy Assis de Figueiredo; Mauro Tilton. Salvador: Editora UFBA, 2010. 216 p. Disponível em: <https://ufbr.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf>

ESCOLA SOLUÇÃO. Coaraci/BA. Disponível em: <https://escolasolucao.com.br/brasil/coaraci-ba/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

FAEB – Federação da Agricultura e Pecuária do Estado da Bahia. **Programa despertar: formação cidadã e sustentável para jovens do meio rural**. Salvador: FAEB, 2022. Disponível em: www.senarbahia.org.br. Acesso em: 20 jun. 2025.

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. Políticas educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada. **Olhar de Professor**, v. 6, n. 1, p. 99-118, 2003.

FARIA, Letícia Spíndola de. Impactos da municipalização do ensino fundamental sobre o desempenho escolar. 2024. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/255047>. Acesso em: 11 maio 2026.

FEDERICI, Silvia. **O patriarcado do salário: notas sobre Marx, gênero e feminismo: volume 1**. São Paulo: Boitempo, 2021. 208 p.

FERREIRA, Maria Jucilene Lima; CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; BOGO, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. Educação do Campo no âmbito da Universidade do Estado da Bahia: abordagem histórica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 30, n. 61, p. 17–37, out. 2021.

FRANCO, Gustavo Barreto et al. Aspectos demográficos e socioeconômicos dos municípios inseridos na Bacia do Rio Almada - BA: os reflexos da crise cacauífera. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 17, n. 60, p. 16-30, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/31614/19448/152396>. Acesso em 03 de agosto de 2025

FRANCO, Gustavo Barreto et al. Aspectos demográficos e socioeconômicos dos municípios inseridos na bacia do Rio Almada – BA: os reflexos da crise cacauífera. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 17, n. 60, p. 16-30, dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 336 p.

FREIRE, Paulo. Política e educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. 144 p.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica: volume 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 631 p.

GIORGI, Amedeo. **The descriptive phenomenological method in psychology**: a modified husserlian approach. Pittsburgh: Duquesne University Press, 2009. 247 p.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. São Paulo: LTC, 1988. 217 p.

GOMES, Leonardo Cinésio; GOMES, Iranilda Cinésio. Ensino Remoto Desenvolvido em Escolas Indígenas Potiguara da Paraíba. In: **Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+ e)**. SBC, 2020. p. 238-245.

GOMES, Sandra Cristina. Fatores explicativos das diferentes estratégias de municipalização do ensino fundamental nos governos subnacionais do Brasil (1997-2000). 2008. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-30072008-134133/publico/TESE_SANDRA_CRISTINA_GOMES.pdf. Acesso em: 11 maio 2026.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto. **Contribuições do diálogo de saberes à educação profissional em agroecologia no MST**: desafios da educação do campo na construção do projeto popular. 2010. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mestrado-contribuicoes-do-dialogo-de-saberes-a-educacao-profissional-em-agroecologia-no-mst-desafios-da-educacao-do-campo-na-construcao-do-projeto-popular/>. Acesso em:

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004. 396 p.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005. 300 p. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/547287932/Livro-EDUCACAO-DO->

CAMPO-NA-AMAZONIA-Retratos-de-Realidade-Das-Escolas-Multisseriadas-No-Para. Acesso em:

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2. ed. 2013. 178 p.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. São Paulo: Vozes, 2010. 600 p.

HUSSERL, E. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. Petrópolis: Vozes, 1996. 176 p.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: volume 2. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 740 p.

HUSSERL, Edmund. **Investigações lógicas**: prolegômenos sobre lógica: volume 1. São Paulo: Edipro, 2008. 291 p.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Anuário Estatístico do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 42, 1981. 787 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1981.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2021**: Coaraci/BA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**: resultados do universo por município. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 nov. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Coaraci/BA. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/coaraci.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**: estimativas e resultados do Censo 2022: estimativas municipais 2025. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 06 nov. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conceitos e definições**: área urbana e rural: organização do território. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49656.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2026.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB 2021**. Disponível em: <https://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

INFOSANBAS. **Indicadores por município**: Coaraci/BA. 2010. Disponível em: <https://infosanbas.org.br/municipio/coaraci-ba>. Acesso em: 15 jul. 2025.

IOESTE. **Cacaucultura brasileira: desafios e perspectivas da produção nacional**. [S. l.]: Ioeste, 2024. Disponível em: <https://ioeste.com.br>. Acesso em: 21 jan. 2026.

JUNQUEIRA, Victor Hugo; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos. **Escolas em assentamentos rurais no Estado de São Paulo**: espacialidade e aproximações com as escolas urbanas. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 1., 2015. **Anais...** [S. l.]: GEPEC/UFSCar, 2015. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminario-de-2015/1-educacao-no-campo-e-movimentos-sociais/e1t104-escolas-em-assentamentos-rurais.pdf>. Acesso em: 11 maio 2026.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Sebastião Carlos. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Ensinar e aprender, aprender e ensinar**: o lugar da teoria e da prática em didática. In: Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61–76.

LIMA, Maria Jucilene Ferreira; CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira; BOGO, Maria Nalva Rodrigues de Araújo. Educação do campo no âmbito da universidade do Estado da Bahia: abordagem histórica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 61, p. 17–37, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/10034>. Acesso em: 11 jun. 2025.

LOBÃO, Érico de Sá Petit et al. Validation of cabruca system in pastures. **Agrotrópica**, v. 31, n. 3, p. 213-218, 2019. Disponível em: <https://repositorio-dspace.agricultura.gov.br/bitstream/1/1913/1/BR2020000095.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026

LOPES DOS SANTOS, Cássia Betânia; BEZERRA, Juscelino Eudâmidas. Desafios da educação no Brasil: uma análise do fechamento das escolas rurais. **Boletim Goiano de Geografia**, v. 45, n. 1, 2025.

MACEDO, Pedro Clei Sanches; BICALHO, Ramofly. Educação profissional rural versus educação profissional do campo: uma análise gramsciana da atuação do SENAR e dos movimentos sociais camponeses. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, p. 192-214, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38132>. Acesso em: 14 jan. 2026

MACEDO, Pedro Clei Sanches; BICALHO, Ramofly. Educação Profissional Rural versus Educação Profissional do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 34, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/38132>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MACEDO, Vânia U. M. Aspectos gerais do moniliophthora perniciosa sitientibus. **Revista UESB**, v. 9, n. 2, p. 163-168, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www2.uesb.br/revistas/183>. Acesso em: 17 set. 2025.

MAGALHÃES, Davidson. Ceplac e os desafios do nosso tempo: sustentabilidade e inovação. **Mercado do Cacau**, 2 jan. 2025. Disponível em: <https://mercadodocacau.com.br/ceplac-e-os-desafios-do-nosso-tempo-sustentabilidade-e-inovacao/>. Acesso em: 11 maio 2026.

MAIA, Karla Vanessa Alves; CORDEIRO, Lúcia Edriana de Sousa; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. O fechamento de escolas rurais: a verdadeira essência do movimento de nucleação. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2019.

MARTINS, Daiane Dantas et al. Entre a roça e a cidade: desafios de estudantes do campo. **Revista Estudos IAT**, v. 13, n. 1, p. 180-195, 2025. Disponível em: <https://estudosiat.educacao.ba.gov.br/index.php/estudosiat/article/view/448>. Acesso em: 14 jan. 2026

MERCADO DO CACAU. **Produtores de cacau do Sul da Bahia celebram alta nos preços e tentam retomar produção em alta escala**. 2024. Disponível em: <https://mercadodocacau.com.br/produtores-de-cacau-do-sul-da-bahia-celebram-alta-nos-precos-e-tentam-retomar-producao-em-alta-escala/>. Acesso em: 06 nov. 2025.

MIRA, Elson Cedro. Controvérsia sobre a economia do Sul da Bahia: uma análise evolutiva do desenvolvimento humano a partir da crise do cacau nos anos 1980. **SEMANA DO ECONOMISTA**, v. 4, p. 1-18, 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 657 p.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul-set, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/57t84SXdXkYfRCqhP6ZPNfh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2026

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2009. 152 p.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145–166, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna. **Legislação educacional do campo**. In: DICIONÁRIO da educação do campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 453–459.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul. / dez. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v22n2/1982-9949-reflex-22-2-00220.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026

MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional, 2004. 129 p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/236425>. Acesso em: 14 jan. 2026

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17–31, abr./jun. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; MARTINS, Maria de Fátima Almeida. **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 432 p.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do campo**. In: DICIONÁRIO da educação do campo. Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331

MOREIRA, Daniel Augusto. **Método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Cengage, 2002. 152 p.

MUNARIM, Antonio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 57-72, 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/19/pdf_1. Acesso em: 14 jan. 2026

NÉRICI, Imídeo G. **Superação pela educação**. São Paulo: IBRASA, 1991. 148 p.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Formação territorial do sul da Bahia e produção não-convencional do cacau**. 2018. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

NODDINGS, Nel. **Caring: a feminine approach to ethics and moral education**. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Diversidade e inclusão nas turmas multisseriadas das Escolas das Águas do Pantanal (Brasil). **Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, p. e10808, 2022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/10808>. Acesso em: 14 jan. 2026

OLIVEIRA, Clarice Gonçalves Souza de; TRINDADE, Gilmar Alves; MERCÊS, Maria Helena Gramacho. Lavoura cacauzeira–Sul da Bahia: dilemas e perspectivas. **Geografares**, n. 5, 2006. Disponível em: <https://journals.openedition.org/geografares/21867>. Acesso em: 14 jan. 2026.

OLIVEIRA, Mara Rita Duarte de.; OLIVEIRA, Nazareno do Socorro da Silva. Classes multisseriadas: práticas, memórias e formação docente. **Margens**, v. 9, n. 12, p. 224-238, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/3070>. Acesso em: 14 jan. 2026.

OLIVEIRA, Vandete Almeida Silva. **O enigma da vassoura-de-bruxa**: análise de um choque exógeno na economia de Ilhéus/BA. 2016. 97 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/21837/1/DISSERTA%20c3%87%20c3%83O%20-%20VANDETE%20ALMEIDA%20SILVA%20OLIVEIRA.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. **Cadeia produtiva do cacau no Brasil: avanços e desafios rumo à promoção do trabalho decente**. Brasília: OIT, 2022.

PANORAMA da Cacaucultura no Território Litoral Sul da Bahia 2015-2019. Ilhéus: Instituto Floresta Viva, 2020. 112 p. Disponível em:

<https://worldcocoafoundation.org/storage/files/panorama-da-cacaucultura-tilsb-versao-final-web.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

PEREIRA, Edirleine dos Santos; MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 151–169, 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/4705>. Acesso em: 14 jan. 2026

PEREIRA, Edirleine dos Santos; MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 7, n. 1, p. 151–169, 2018. .

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. 462 p.

RAIZER, Leandro; CAREGNATO, Celia Elsa. Desigualdades encadeadas no sistema educacional brasileiro. **Práxis Educativa**, v. 14, n. 2, p. 458–479, 2019.

RANGEL, Maria Cristina; TONELLA, Celene. A crise da região cacauzeira do sul da Bahia/Brasil e a reconstrução da identidade dos cacauicultores em contexto de adversidades. **Geoingá: Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia**, v. 5, n. 1, p. 71-101, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Geoinga/article/download/49216/751375140376/>

RANGEL, Maria Cristina; TONELLA, Celene. A crise da região cacauzeira do sul da Bahia/Brasil. **Geoingá**, v. 5, n. 1, p. 77–101, 2013.

RAMOS DE SOUZA, H. **Diagnostico socioeconómico da regio Cacaueira. Estructura agraria. Volumen 14**. IICA Biblioteca Venezuela.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 13, n. 50, p. 123–139, 2013.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. Nucleação de escolas no campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqpjp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:

SAMBUICHI, Regina Helena Rosa (org.). *Nossas árvores: conservação, uso da terra e a cabruca*. Ilhéus: Editus, 2009.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SANTOS, Valéria Prazeres dos. Por uma educação do campo emancipatória: a distorção idade-série em pauta. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 03, n. 05, p. 116-131, jan. / jun. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/rieja/article/view/9429/6280>. Acesso em

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 512 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2019.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB**. Brasília: Líber Livro, v. 206, 2012.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; SANTOS, Josimário Marques dos; JESUS, Núbia Santana de. A escola do campo e formação de professores na perspectiva do Programa Formação de Educadores do Campo - FORMACAMPO. **Revista Educação em Páginas**, [S. l.], v. 2, p. e13391, 2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/redupa/article/view/16370>. Acesso em: 14 jan. 2026

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2002.

SANTOS, Milton. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. [Entrevista cedida a Odete Seabra; Monica de Carvalho; José Corrêa Leite]. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000. 129 p.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção: volume 1. São Paulo: Edusp, 2002. 388 p.

SANTOS, Raphael dos. **Formação continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático**: contribuições da pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da ação escola da terra na Bahia - 2017 e 2018. 2023. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40067>. Acesso em: 11 jun. 2025.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-kerê: pesquisa em ensino**, v. 1, n. 4, out. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31790/2177>. Acesso em: 25 de Novembro de 2025

SANTOS, Maria Aparecida Nascimento; SABIONI, Sayonara Cotrim; SILVA, Fabrício Pereira da. Êxodo rural dos agricultores familiares na região do Catongo no município de Itajuípe/Bahia. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 13, n. 31, p. 208-228, dez. 2018

SANTOS, Silvana de Fátima dos; BARROS, Josemir Almeida. Fechamento de escolas destinadas aos camponeses em contexto amazônico: o direito à educação subvertido aos interesses hegemônicos em Rondônia. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 695-714, maio/ago. 2022.

SANTOS, Arlete Ramos dos; BRITO, Valéria Souza Lima. **Relatório técnico do Programa Formacampo**. Itapetinga: UESB/Gepemdecc, 2024. Disponível em: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/>. Acesso em: 11 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2008. 153 p. (Coleção Educação Contemporânea)

SENAR-BA. **Programa Despertar completa 18 anos com protagonismo juvenil**. Salvador: SENAR-BA, 2023. Disponível em: <https://www.senarbahia.org.br/noticias/protagonismo-despertar>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro. da. Formação de professores na Base Nacional Comum Curricular: conceitos em disputa. **LIBÂNEO, José Carlos; ROSA, Sandra Valéria Limonta; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo**, p. 27-37, 2022.

SILVA, Maria Célia Vieira da. **Análise da práxis de educadores egressos da Licenciatura em Educação do Campo da UNIFESSPA**: potencialidades e desafios. 2025. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2025.

SILVA, Alexsandro Alves da. Desafio das classes multisseriadas nas escolas do campo no município de Remanso-Bahia. **Revista Educação e Ciências Sociais**, v. 5, n. 9, p. 148–158, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/cienciassociais/article/view/13629>. Acesso em:

SILVA, Darlieny Alves da. **Bullying no ambiente escolar**: análise do bullying em escola da zona rural em Barreira-Ceará. 2018. 26f. Projeto de Pesquisa (Graduação) – Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Acarape, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3111/1/DARLIENY%20ALVES%20DA%20SILVA%20TCC.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2026

SILVA, José de Ribamar Sá. O campo brasileiro na atualidade: questões para reflexão e debate. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira; CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (org.). **Questão agrária, movimentos sociais e educação do campo**. Curitiba: CRV, 2012. p. 13–30.

SILVA, Luciene Rocha; DOS SANTOS, Arlete Ramos; DE SOUZA, Davi Amâncio. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, v. 1, n. 1, p. 40–65, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/poliges/article/view/8263>. Acesso em: 14 jan. 2026

SILVA, Sandra Mara do Carmo. **A política de nucleação das escolas do campo na Bahia**: reorganização e exclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

SNYDERS, Georges. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1988. 284 p.

SOARES, Juliano Gomes Malta. **Estudo setorial da cadeia de cacau**: volume 01. Salvador: FIEB/SEBRAE, 2024.

SOUZA, Belarmino de Jesus. Mandonismo e poder local no sertão da ressaca. **Politeia História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 2, p. 74-94, jul.-dez. 202. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/politeia/article/view/10187/6606>. Acesso em: 14 jan. 2026

SOUZA, Elizeu Clementino de; MENDES, Milca Maiara; ALMEIDA, Cristiano Lima dos Santos. Os sentidos de ser professor(a) da ‘roça’: narrativas de professores de escolas rurais no município de Coaraci – Bahia. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1327>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SOUZA, Érica de Souza e et al. As contribuições do Movimento Nacional por uma Educação do Campo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 2, p. 197–221, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/67972>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

SOUZA, José Nicolau de. **EDURURAL/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural**: a teoria se confirma na prática? 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SPINK, Peter. **Avaliação democrática**: propostas e práticas. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de AIDS, 2001. 34 p. (Coleção ABIA. Fundamentos de avaliação, 3).

TADEU, Tomaz. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 158 p.

TEIA DOS POVOS. **O Fechamento das Escolas do Campo como Projeto de Expulsão dos Povos dos Territórios**. [S. l.]: Teia dos Povos, 23 fev. 2026. Disponível em: <https://teiadospovos.org/o-fechamento-das-escolas-do-campo-como-projeto-de-expulsao-dos-povos-dos-territorios/>. Acesso em: 11 maio 2026.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!**: formando cidadãos éticos. São Paulo: Gente, 2002. 320 p.

TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo. Uma relação sociedade-natureza: a crise do cacau e o movimento social pela terra no sul da Bahia, nos anos 90. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 36, n. 3, p. 81–98, 1998. Disponível em: <https://revistasober.org/article/5da374dd0e8825c75eba68e1/pdf/resr-36-3-81.pdf>. Acesso em: 23 de março de 2025

TREVIZAN, Salvador Dal Pozzo; MARQUES, Margarida. Impactos socioeconômicos da crise do cacau. **Agrotrópica**, v. 14, n. 3, p. 73-82, 2002. Disponível em: <https://repositorio-dspace.agricultura.gov.br/bitstream/1/1655/1/BR2019000770.pdf>. Acesso em: 4 de Jul. 2025

VAN MANEN, Max. **Researching lived experience**: human science for an action-sensitive pedagogy. New York: State University of New York Press, 1990. 202 p.

VASCONCELOS, Gilvânia de Oliveira Silva de; MOURA, Lara Barros. Os impactos do fechamento das escolas do campo em Pernambuco. **Revista Mutirão**. Folhetim de Geografias Agrárias do Sul, Recife, v. 2, n. 1, p. 121–140, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2675-3472.2021.250813>. Acesso em: 11 maio 2026.

VEIGA, José Eli da. O Brasil rural ainda não encontrou seu eixo de desenvolvimento. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, p. 101–120, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 413 p.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 224 p.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O mundo rural como um espaço de vida. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

WORLD COCOA FOUNDATION. WCF Annual Report 2020. Washington: WCF, 2020.

XAVIER, Laís Boto; NASCIMENTO JUNIOR, Francisco das Chagas; CHIAPETTI, Jorge. Da crise regional às novas dinâmicas de especialização da produção de cacau no Sul da Bahia. **Caminhos de Geografia**, v. 22, n. 79, p. 77-96, fev. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/download/53461/30987>. Acesso em: 14 nov. 2025.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 50, p. 90–98, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296>. Acesso em:

APÊNDICES

APÊNDICE I: REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RCLE)

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____

Complemento: _____ Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: () _____ / () _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: Memórias entrecruzadas entre a crise cacaueira e o fechamento das escolas no campo em Coaraci, Bahia: des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais

2. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Maria Orlandia de Melo Belmiro

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor(a), participante da pesquisa: Memórias entrecruzadas entre a crise cacaueira e o fechamento das escolas no campo em Coaraci, Bahia: des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais, de responsabilidade da pesquisadora e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Desenvolvimento Territorial – PLANTERR, Maria Orlandia de Melo Belmiro, e sob a orientação do Prof. Dr. Davi Silva da Costa. O projeto tem como objetivo compreender como o fechamento das escolas afeta(ra)m o planejamento territorial da Educação no Campo no município de Coaraci/BA e quais as consequências das des-re-territorializações decorrentes desses fechamentos a partir da crise cacaueira.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios à possibilidade de entender através das memórias como se deu os fechamentos das escolas no campo em Coaraci/BA e como aconteceu a des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais a partir da crise cacaueira. Será possível também contribuir para compreensão de como o fechamento das escolas afeta(ra)m o planejamento territorial da educação no campo no município de

Coaraci/BA. É o reconhecimento da importância das memórias na construção e consolidação das escolas no campo e partir dessas memórias poderem realizar avaliações do percurso formativo na rede de ensino do município para o campo, podendo ser este uma mola propulsora para futuras decisões, apontamentos para a legislação do município no que tange a educação no campo de Coaraci-BA.

Caso o (a) Senhor (a) aceite participar, a entrevista será gravada em áudio e vídeo para que posteriormente se transforme em um documentário que ficará acessível a toda e qualquer pessoa que queira ter acesso ao conteúdo nele exposto, ao qual o(a) senhor(a) terá acesso antes mesmo de serem divulgadas para poder verificar se os registros nele contidos podem ou não serem divulgados, em caso de não aprovação, serão previamente retiradas e não irão participar da parte documental resultante do produto técnico da pesquisa. Ressalto que sua voz, imagem e dados pessoais como o nome e função desempenhada na escola, quando a mesma funcionava, farão parte do documentário, por entender que como pessoa convidada para essa pesquisa, o senhor (a) também faz parte dessas memórias que compõem a história da educação no campo de Coaraci/BA. E como forma de manter a memória viva para futuras gerações, tendo em vista que é de suma importância poder estimular a comunidade a descobrir e valorizar o que poderá ser uma referência, mensurando um valor de tal importância para que não sejam esquecidos e/ou destruídos pelo tempo, tais memórias são significativas para a comunidade de Coaraci/BA. Ou seja, sua voz e imagem, são referências que o ligam às suas memórias e ao contexto vivenciado, sendo estas referências que transmitirão as próximas gerações elementos de pertencimento e valorização de tais histórias (memórias) relatadas pelos próprios sujeitos que vivenciaram a educação no campo de Coaraci/BA em escolas já não existentes. Ressalta-se que deste modo, não ocorrerá o anonimato dos participantes nessa pesquisa, caso concorde em participar.

Todo material coletado durante a execução dessa pesquisa, ficará em posse da pesquisadora Maria Orlandia de Melo Belmiro, sendo os mesmos resguardados dentro do prazo de 5 anos.

Essas atividades serão coordenadas pela discente Maria Orlandia de Melo Belmiro, do Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Desenvolvimento Territorial – PLANTTER. Devido à coleta de informações, que acontecerá na cidade de Coaraci/ba, local da pesquisa e também moradia dos participantes desta pesquisa. Não ocorrerá custo algum de deslocamento para os participantes, que poderão escolher o local onde querem que a entrevista aconteça, podendo ocorrer em sua residência ou em outro local dessa mesma cidade, onde será

previamente agendada. Caso ocorra algum custo para o participante, a pesquisadora se responsabilizará. Ressalto que, o tempo máximo da entrevista será de 1 hora por participante.

O (a) senhor (a) poderá sentir a sensação de invasão de privacidade, pois a pesquisa irá tratar de memórias de vida; pode vir a responder questões que possam ser delicadas ou sensíveis, gerando uma espécie de constrangimento; podendo ter a rotina alterada, em função da realização da entrevista.

A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Caso queira, o (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar será esclarecido pela pesquisadora. O (a) senhor (a) receberá uma via deste termo onde consta o contato dos (as) pesquisadores (as), nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento. Para além das informações de contato do CEP da UFES e sua função, a fim de que possa também ter mais esclarecimentos sobre essa pesquisa. Os comitês de ética em pesquisa (CEPS) são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, com caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento de pesquisas dentro de padrões éticos.

Compete ao CEP-UEFS revisar os protocolos de pesquisa que envolva seres humanos vinculados à instituição. Além disso, o comitê é responsável por tomar decisões éticas relacionadas às pesquisas realizadas, com o propósito de garantir e resguardar a integridade e os direitos dos participantes de pesquisas.

IV - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Maria Orlandia de Melo Belmiro

Endereço: RUA RUBENS FRANCISCO DIAS, PAPAGAIO, FEIRA DE SANTANA, BAHIA, CONDOMÍNIO VILA SUÍÇA, Nº485, RUA H, CASA Nº 154/02; CEP: 44059-370.

E-mail: nandabelmiro@hotmail.com

ENDEREÇO DO CEP UEFS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA, MÓDULO 1, MA 17

AVENIDA TRANSNORDESTINA, S/N; BAIRRO: NOVO HORIZONTE; FEIRA DE SANTANA – BAHIA; CEP: 44036-900

E-MAIL: cep@uefs.br

V - INFORMAÇÕES SOBRE O DIREITO DE BUSCAR RESSARCIMENTO:

A resolução CSN nº 466 de 2012, item ii.21, de material, exclusivamente de despesas do participante e seus acompanhantes, quando necessário, para transporte e alimentação.

O participante de pesquisa receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador), pelo tempo que for necessário, em caso de danos decorrentes da pesquisa.

VI - TER ACESSO AOS RESULTADOS REALIZADOS DURANTE O ESTUDO:

O pesquisador tem o dever de conceder ao participante o acesso aos resultados, sempre que solicitado ou indicado. Se não houver justificativa fundamentada ou motivo maior, o pesquisador não deve limitar o acesso dos participantes de pesquisa aos resultados que forem realizados durante o estudo.

VII - REQUERER INDENIZAÇÃO POR DANOS

A Resolução CNS nº 466 de 2012 (item IV. 3) define que “os participantes da pesquisa” que vierem a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, têm direito a indenização por parte do pesquisador e das instituições envolvidas na pesquisa”. Cabe enfatizar que a questão da indenização não é prerrogativa da Resolução CNS nº 466/12, estando originalmente prevista no Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil).

Coaraci/BA, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente

APÊNDICE II : INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS - ROTEIRO DAS ENTREVISTA

Endereço:

Contato:

Entrevistado:

1º Bloco de Perguntas:

- 1º) Qual ou quais foram os possíveis motivos para o fechamento da escola?
- 2º) O senhor (a) lembra-se de qual foi a data do fechamento dessa escola?
- 3º) Qual era o contexto da época em que essa escola foi fechada?
- 4º) O que a senhora (o) lembra do contexto dessa época?
- 5º) Onde o senhor (a) estava nesse contexto?
- 6º) O que o senhor (a) fazia?
- 7º) Qual era a sua relação com essa escola?

2º Bloco de Perguntas:

- 1º) Como o senhor (a) relaciona as questões que envolvem a escola com a produção de cacau?
- 2º) Essa relação era potente?
- 3º) Existia uma relação entre professores, alunos(as), trabalhadores com a produção de cacau? Ou os filhos dos trabalhadores?
- 4º) A senhora (o) acredita que tenha haver o fechamento da escola com o declínio da produção de cacau nessa localidade? A senhora (o) observa algum tipo de relação?

3º Bloco de Perguntas:

- 1º) O que para o senhor (a), o fechamento dessa escola nesse contexto significou?
- 2º) Quais as mudanças de paisagem que a escola deixou?
- 3º) O que o senhor (a) sente falta?
- 4º) O que a senhora acha que o fechamento da escola configurou para aquela comunidade?
- 5º) Quais as relações que esse fechamento trouxe para esse território?
- 6º) Para onde as pessoas que estavam ali foram?
- 7º) O senhor (a) tem algum contato ou informação sobre essas pessoas ou alguma delas?

APÊNDICE III: DECLARAÇÃO DE COMPROMETIMENTO COM A RESOLUÇÃO
CNS 466/2012

Eu, Maria Orlandia de Melo Belmiro, brasileira, casada, portador do CPF 044.367.885-55, declaro para os devidos fins que me comprometo a observar atenciosamente a Resolução CNS 466/2012 que se refere às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde; e a Resolução 510/2016 Ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. A resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa. Comprometo-me a cumprir todas as fases necessárias à efetivação da pesquisa “Memórias entrecruzadas entre a crise cacaueteira e o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA: des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais” incluindo o retorno do produto final aos participantes e instituição pública do município.

Feira de Santana/BA, 01 de Outubro de 2024.

Maria Orlandia de Melo Belmiro
CPF: 044.367.885-55

APÊNDICE IV: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Justifica-se a ausência do termo de autorização de Instituições, pois não se aplica a essa pesquisa, as pessoas que irão fazer parte da pesquisa não fazem parte de nenhuma instituição formal, tais como: ONG'S, ASSOCIAÇÕES e dentre outros. Os participantes serão (ex) moradores da localidade onde existia a escola, assim como (ex) alunos(as) e (ex) professores dessas escolas que não existem mais.

APÊNDICE V: DECLARAÇÃO DE COMPROMETIMENTO COM A RESOLUÇÃO CNS
466/2012

Eu DAVI SILVA DA COSTA, brasileiro, casado, portador do CPF nº 832.014.245-87, declaro para os devidos fins que me comprometo a observar atenciosamente a Resolução CNS 466/2012 que se refere às diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos do Conselho Nacional de Saúde; e a Resolução 510/2016 Ética em Pesquisa na área de Ciências Humanas e Sociais. A resolução incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa assegurar os direitos e deveres dos participantes da pesquisa. Comprometo-me a acompanhar a pesquisa “Memórias entrecruzadas entre a crise cacaueteira e o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA: des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais” atentando-me para todas as fases necessárias à efetivação desta, incluindo o retorno do produto final aos participantes e gestão municipal da referida cidade de Coaraci/BA.

Feira de Santana/BA, 01 de Outubro de 2024.

DAVI SILVA DA COSTA

APÊNDICE VI: DECLARAÇÃO DE QUE A COLETA DE DADOS AINDA NÃO FOI INICIADA

Eu, Maria Orlandia de Melo Belmiro, brasileira, casada, portador do CPF nº 044.367.885-55, responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Memórias entrecruzadas entre a crise cacaueteira e o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA: des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais”, DECLARO que ainda me encontro na fase de elaboração documental do referido projeto de pesquisa, e afirmo ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP que a coleta de dados não foi iniciada. DECLARO, ainda, que eu e minha equipe de pesquisa aguardaremos a tramitação do protocolo no Sistema CEP/CONEP, uma vez que a coleta de dados só será iniciada após o recebimento de Parecer de APROVAÇÃO da pesquisa.

Feira de Santana/BA, 01 de Outubro de 2024.

Maria Orlandia de Melo Belmiro
CPF: 044.367.885-55

APÊNDICE VII: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E SOM

Eu, _____, portador (a) do CPF _____, após ter tido acesso ao documentário que contém as minhas falas e imagens, AUTORIZO a pesquisadora Maria Orlandia de Melo Belmiro, responsável pela pesquisa “Memórias entrecruzadas entre a crise cacaueteira e o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA: des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais”, a utilizar a minha imagem, em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e voz, capturadas para o produto audiovisual: **Documentário Memorialístico**: Memórias entrecruzadas entre a crise cacaueteira e o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA: des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) Produção audiovisual documental; (II) Redes sociais; (III) Folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (IV) Folder de apresentação; (V) Anúncios em revistas, *outdoor* e jornais em geral; (VI) Sites; (VII) Cartazes; (VIII) *Cack-light*; (IX) Mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Por meio desta autorização ora concedida, autorizo a pesquisadora Maria Orlandia de Melo Belmiro, responsável pela pesquisa “Memórias entrecruzada entre a crise cacaueteira e o fechamento das escolas no campo em Coaraci/BA: des-re-territorialidades e reconfigurações socioterritoriais”, ainda a realizar nas imagens e sons captados, cortes, reduções e edições previamente visualizadas por mim e com meu acordo. Esta autorização não gera e não gerará no futuro e também não ensejará interpretação de existir quaisquer vínculos ou obrigações trabalhistas, securitárias, previdenciária, indenizatória, ou mesmo empregatícia, entre o (a) cedente e a pesquisadora Maria Orlandia de Melo Belmiro.

DECLARO, portanto, que estou de acordo com essas imagens, voz e sons, que não violam os direitos de imagem e de privacidade do cedente, e que tenho ciência de que este material constituído por imagens e sons faz parte de uma pesquisa acadêmica e que tem por intuito também manter viva e resguardada as memórias dos cedentes e das escolas no campo de Coaraci/BA já não existentes. E que todo conteúdo gerado poderá ser utilizado a critério permanentemente e, por tempo indeterminado da autora da pesquisa.

Coaraci/BA, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Cedente

APÊNDICE VIII: ROTEIRO DO DOCUMENTÁRIO

Título: *O Silêncio das Escolas e o Amargo do Cacau: des-re-territorialidades das escolas do campo em Coaraci/BA*

1. Prólogo (abertura poética)

- Imagens do cacau: frutos maduros, árvores, ruínas de antigas fazendas.
- Voz em off: metáfora do cacau que floresce e depois apodrece, introduzindo a crise e suas marcas no território.
- Primeiras imagens de escolas fechadas em Coaraci (planos longos, silenciosos).
- Pergunta condutora: *O que acontece com uma comunidade quando sua escola fecha?*

Aqui traga os marcadores técnicos: logos da uefs e planter, nome do programa, título da dissertação, nossos nomes e a afirmação que se trata de um PTT.

2. Metodologia como narrativa (A escuta e a memória)

- Narrador explica a proposta: ouvir memórias das comunidades, compreender a escola como território.
- Mostrar momentos de entrevistas, registros das visitas, mapas e documentos oficiais.
- Enfatizar o percurso fenomenológico: câmera em detalhes do espaço escolar vazio, corredores silenciosos, carteiras quebradas.

3. A Escola enquanto Território (Cap. 3)

- Depoimentos de ex-alunos e professores sobre o papel da escola na vida comunitária.
- Imagens da escola como espaço de festa, esporte, religiosidade (arquivos, fotos antigas, relatos orais).
- Animações gráficas simples para ilustrar dados de expansão/retração das escolas.

4. Pertencimento, relações (Cap. 4)

- Histórias pessoais: um professor que lembra dos vínculos com a comunidade, um aluno que caminhava horas para chegar à escola.
- Mostrar como a escola era ponto de encontro, não apenas de ensino.
- Recursos visuais: fotos de formaturas, cadernos antigos, material escolar guardado.
- Conectar memória afetiva às des-re-territorializações: cada fechamento rompeu um vínculo simbólico.

5. Estudantes e o Território Educativo (Cap. 5)

- Relatos de ex-estudantes que tiveram que se deslocar para longe, abandonaram os estudos ou migraram para áreas urbanas.
- Gráficos e mapas com dados do IBGE mostrando a redução de escolas no campo.
- Reflexão: o fechamento como interrupção das centralidades sociais e educativas.

6. A Territorialização da Cacaucultura (Cap. 6)

- Inserção histórica: auge da monocultura, prosperidade, depois colapso da vassoura-de-bruxa.
- Entrevistas com agricultores e líderes comunitários, mostrando como o fim da prosperidade afetou tanto a economia quanto a rede escolar.
- Uso de imagens de plantações abandonadas e depoimentos de famílias que deixaram a zona rural.
- Conexão direta: quando o cacau enfraquece, a escola também enfraquece.

7. Conclusão (Vão-se as flores, apodrecem os frutos)

- Síntese: a escola como mediadora de memória, identidade e território.
- Voz em off: reflexões sobre a necessidade de olhar crítico para o passado e esperar o futuro.
- Mostrar imagens de crianças indo às escolas que ainda resistem.
- Encerramento com depoimento emocionante de um morador sobre a esperança de reconstrução.

8. Epílogo (Memória como instrumento de reconstrução territorial)

- Inserir falas finais das entrevistas: esperança, luta, reinvenção.
- Trilha regional (toque de violão, samba de roda, sons da roça).
- Tela final com dados de fontes (IBGE, documentos oficiais, referências da pesquisa).

Agradecimentos

Créditos