

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE – UNIPLAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JONICE APARECIDA DE SOUZA

**AS RAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS, SÓCIO-POLÍTICAS E
ECONÔMICAS DOS PROCESSOS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS
MULTISSERIADAS EM CAMPO BELO DO SUL (SC)**

Lages

2026

JONICE APARECIDA DE SOUZA

**AS RAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS, SÓCIO-POLÍTICAS E
ECONÔMICAS DOS PROCESSOS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS
MULTISSERIADAS EM CAMPO BELO DO SUL (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa Processos Socioculturais em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira.

Lages

2026

Ficha Catalográfica

S719r

Souza, Jonice Aparecida de

As raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas dos processos de fechamento das escolas multisseriadas em Campo Belo do Sul (SC) / Jonice Aparecida de Souza ; orientadora Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira – 2026.

277 f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense. Lages, SC, 2026.

1. Educação rural. 2. Escolas Multisseriadas - Fechamento. 3. Escolas multisseriadas - História. 4. Escolas multisseriadas - Cultura. 5. Escolas multisseriadas - Aspectos políticos. 6. Escolas multisseriadas - Aspectos sociais. 7. Escolas multisseriadas - Aspectos econômicos. I. Pereira, Josilaine Antunes (orientadora). II. Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Catálogo na fonte – Biblioteca Central

Jonice Aparecida de Souza

**AS RAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS, SÓCIO-POLÍTICAS E ECONÔMICAS DOS
PROCESSOS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM CAMPO
BELO DO SUL (SC)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense para a Defesa de Dissertação do Mestrado em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação.

Lages, 29 de junho de 2026

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 JOSILAINE ANTUNES PEREIRA
Data: 14/07/2026 18:43:25-0300
Verifique em <https://validar.cdi.gov.br>

Profa. Dra. Josilaine Antunes Pereira
Orientadora e Presidente da Banca - PPGE/UNIPLAC

Documento assinado digitalmente
 CHERON ZANINI MORETTI
Data: 13/07/2026 13:18:28-0300
Verifique em <https://validar.cdi.gov.br>

Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti
Examinadora Titular Externa – SIGLA PPGE/UNISC

Documento assinado digitalmente
 NAIARA GRACIA TIBOLA
Data: 13/07/2026 19:21:13-0300
Verifique em <https://validar.cdi.gov.br>

Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola
Examinadora Interna - PPGE/UNIPLAC

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo ao Professor Dr Geraldo Augusto Locks (*in memorian*), por sua humanidade e simplicidade, que desde a graduação me incentivou a prosseguir meus estudos.

Ao meu companheiro Nilson Barbosa Filho, meu porto seguro que com toda paciência esteve ao meu lado nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é sempre muito importante em um trabalho, pois o trabalho nunca se faz só. Há sempre um conjunto de pessoas que estão por trás ou ao lado de toda a construção. O que não é diferente neste.

Agradeço à Professora Dra. Josilaine Antunes Pereira “a querida Professora Jô”, pelas orientações metodológicas, incentivo, dedicação e confiança nos momentos difíceis do meu trabalho como pesquisadora. Proporcionou-me uma nova maneira de ver o mundo e encarar as situações conflituosas, soube me corrigir quando necessário; mas, sobretudo, soube analisar os progressos e compreender as limitações. Uma pessoa especial, aquela que me encorajou e me deixou voar autônoma para levar adiante este trabalho. Uma amiga que jamais esquecerei.

As professoras Profa. Dra. Cheron Zanini Moretti e Profa. Dra. Naiara Gracia Tibola por ter o privilégio de tê-las na banca examinadora, pela disponibilidade e valiosas contribuições que propiciaram o enriquecimento do meu trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE UNIPLAC, em especial aos/às docentes e todo o segmento técnico pela disponibilidade em nos ajudar a resolver as questões burocráticas do programa.

Agradecer aos sujeitos da pesquisa, que nas suas falas foram imprescindíveis para que o estudo fosse finalizado.

A secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul, quero agradecer todas as pessoas que lá trabalham pela receptividade e acolhimento durante este estudo.

Agradeço a EEB Major Otacílio Couto, meu local de trabalho, na pessoa da gestora Danielle Pucci Branco, que sempre compreendeu e ajudou todas as vezes que necessitei de apoio e suporte, durante este estudo.

Quero agradecer aos meus pais Seu Joani Francisco de Souza e Dona Iraci Gonzatto de Souza, que sempre me deram carinho e apoio, meu muito obrigado por sempre demonstrarem a satisfação de ver realizada a minha formação, mesmo na simplicidade de seus estudos.

Agradeço também o meu companheiro de vida Nilson Barbosa Filho, que foi o grande incentivador, suporte emocional, que esteve junto incondicionalmente comigo em todas as etapas deste estudo. Estendo o agradecimento ao meu filho Carlos Eduardo de Souza Barbosa, pela terna compreensão nos momentos em que estive longe durante a minha caminhada de pesquisa e estudos.

A minha gratidão ao meu irmão Fernando de Souza, que foi fundamental nesse estudo como suporte tecnológico e como guia na localização, quando saímos a campo para a pesquisa.

Quero destacar a parceria de minha amiga Júlia Pereira Damasceno de Moraes, sem o teu encorajamento, incentivo e apoio, eu não tinha iniciado esta caminhada, dia após dia nas conversas, ressignificando nossos conceitos de amizade e fortalecendo o “Ser Amiga” que vai muito além de uma palavra.

Gratidão à amiga de longa data Wanderleia de Sales Barbosa Silva, que ouvindo minhas lamúrias, me acalmando, trabalhando comigo na procura de dados, cronometrando apresentações, companheira desde o início dessa caminhada. Sempre segurou minha mão.

As minhas amigas Gabriela Leite Burigo, Claudiane Barbosa Ribeiro e Luciane Aparecida Perotoni Perdoná conquistadas na turma do Mestrado 2024, trabalhamos, rimos, choramos, lamentamos juntas. Vamos conseguir. Quero levá-las para a vida.

Quero registrar meu profundo agradecimento às pessoas que confiaram e ajudaram para o êxito deste estudo: Ana Sara Mattos, Fabiana da Silva, Humberto Zamin Delfes, Fernando de Souza, Karine de Souza Rodrigues e Wanderleia de Sales Barbosa Silva, suas contribuições e auxílio, foram muito valiosos.

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Declaro que os dados apresentados nesta versão da Dissertação para o Exame de Defesa de Dissertação são decorrentes de pesquisa própria e de revisão bibliográfica referenciada segundo normas científicas.

Lages, 29 de junho de 2026.



Jonice Aparecida de Souza

EPÍGRAFE

Canção da Terra

Tudo aconteceu num certo dia
Hora da Ave Maria
O Universo viu gerar
No princípio, o verbo se fez fogo
Nem Atlas tinha o Globo
Mas tinha nome o lugar
Era Terra, terra
Era Terra, terra
E fez o criador a Natureza
Fez os campos e florestas
Fez os bichos, fez o mar
Fez por fim, então, a rebeldia
Que nos dá a garantia
Que nos leva a lutar
Pela Terra, terra
Pela Terra, terra
Madre Terra, nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Sou Sem Terra, sou guerreiro
Co'a missão de semear
A Terra, Terra
A Terra, terra
Mas, apesar de tudo isso
O latifúndio é feito um inço
Que precisa acabar
Romper as cercas da ignorância
Que produz a intolerância
Terra é de quem plantar
A Terra, Terra
A Terra, Terra

(Composição: Pedro Munhoz).

RESUMO

Esta é uma pesquisa dissertativa defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, do Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa: Processos Socioculturais em Educação, que investigou as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas que envolvem o fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul (SC). O fechamento de escolas no campo brasileiro configura uma problemática contemporânea urgente. Este estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre como as políticas públicas educacionais garantem ou negligenciam a formação de educandos/as camponeses, especialmente diante da extinção sistemática de escolas rurais multisseriadas nos últimos anos (Munarin, 1990; 2008; 2012). Torna-se imprescindível aprofundar a compreensão desse fenômeno e suas intrincadas relações com os contextos sociocultural, histórico, político e econômico (Locks, 2013; 2016; 2018; 2019; 2023). O trabalho teve como objetivo geral analisar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas dos processos de fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC. Para alcançar esse propósito, a pesquisa desdobrou-se nos seguintes objetivos específicos: Identificar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas do processo de implantação e permanência das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC; Investigar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas do processo de fechamento das escolas multisseriadas em Campo Belo do Sul/SC; Evidenciar como as políticas públicas educacionais de fechamento de escolas multisseriada impactaram a educação em Campo Belo do Sul/SC. As categorias de análise foram construídas em estreita ligação com cada objetivo, estruturando-se em: raízes histórico-culturais, raízes sócio-políticas e raízes econômicas da nucleação escolar. O estudo apoiou-se no referencial teórico de autores cujas pesquisas trazem contribuições atemporais sobre a Educação do Campo e as classes multisseriadas, complementado por publicações científicas recentes sobre o tema. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se por um estudo de caso de natureza qualitativa, tendo o materialismo histórico como base epistemológica. O território da pesquisa foi o município de Campo Belo do Sul/SC, onde se situam as três escolas multisseriadas, *lócus* dessa análise. A coleta de dados qualitativos baseou-se em entrevistas semiestruturadas com representante de famílias de educandos/as, educadores/as, coordenadores/as pedagógicos/as e secretários/as municipais de educação, todos com vivência direta nos processos de implantação, permanência e fechamento das escolas multisseriadas. Durante a investigação, constatou-se que o poder público municipal recorreu a justificativas de adequação legal, amparando-se em uma suposta “força de lei” que não foi apresentada ou comprovada. Esse discurso foi utilizado, juntamente com as vantagens no que se refere à qualidade de ensino, transporte escolar e estrutura física para convencer a comunidade rural sobre a necessidade de fechar a unidade escolar e remanejar os/as educandos/as para escolas urbanas ou núcleos escolares. Agindo sem consulta prévia ou estudos de impacto, a gestão municipal impõe o fechamento, limitando-se a enviar comunicados de última hora à comunidade escolar. Em última análise, esse movimento atende e fortalece os interesses neoliberais vinculados à expansão do agronegócio. Em linhas gerais, o estudo mapeou as motivações estruturais por trás da supressão dessas escolas no município. A pretensão final desta pesquisa foi servir de subsídio para a formulação de políticas e estratégias que promovam o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e garantam o direito constitucional a uma educação de qualidade e vinculada à realidade do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo; Fechamento de Escolas Multisseriadas; Raízes Histórico-culturais. Raízes sócio-políticas e econômicas.

ABSTRACT

This research constitutes a master's thesis defended within the Graduate Program in Education at the University of Planalto Catarinense, specifically within the Master's in Education track "Sociocultural Processes in Education", investigating the historical-cultural, socio-political, and economic roots surrounding the closure of multi-grade schools in the municipality of Campo Belo do Sul (Santa Catarina). The closure of schools in the Brazilian countryside represents an urgent contemporary issue. This study is justified by the need to reflect on how public educational policies either ensure or neglect the education of rural students, particularly in light of the systematic elimination of rural multi-grade schools in recent years (Munarin, 1990; 2008; 2012). It is essential to deepen the understanding of this phenomenon and its intricate relationships with sociocultural, historical, political, and economic contexts (Locks, 2013; 2016; 2018; 2019; 2023). The general objective of the work was to analyze the historical-cultural, socio-political, and economic roots of the processes leading to the closure of multi-grade schools in the municipality of Campo Belo do Sul (SC). To achieve this purpose, the research was broken down into the following specific objectives: identifying the historical-cultural, socio-political, and economic roots of the process of establishing and maintaining multi-grade schools in the municipality of Campo Belo do Sul (SC); investigating the historical-cultural, socio-political, and economic roots of the process of closing multi-grade schools in Campo Belo do Sul (SC); and highlighting how public educational policies regarding the closure of multi-grade schools impacted education in Campo Belo do Sul (SC). The categories of analysis were constructed in close alignment with each objective, structured as follows: historical-cultural roots, socio-political roots, and economic roots of school consolidation (nucleation). The study drew upon the theoretical framework of authors whose research offers timeless contributions regarding rural education and multi-grade classes, complemented by recent scientific publications on the subject. Methodologically, the research is characterized as a qualitative case study grounded in historical materialism. The study was conducted in the municipality of Campo Belo do Sul (Santa Catarina), the location of the three multi-grade schools that serve as the focus of this analysis. Qualitative data collection relied on semi-structured interviews with representatives of students' families, educators, pedagogical coordinators, and municipal education secretaries all of whom had direct experience with the processes of establishing, maintaining, and closing multi-grade schools. The investigation revealed that the municipal government cited the need for legal compliance, invoking a supposed "force of law" that was neither presented nor substantiated. This narrative combined with arguments regarding improved teaching quality, school transportation, and physical infrastructure was used to persuade the rural community of the need to close the local school and transfer students to urban schools or consolidated school centers. Acting without prior consultation or impact assessments, the municipal administration imposed the closures, merely issuing last-minute notifications to the school community. Ultimately, this move serves and reinforces neoliberal interests linked to the expansion of agribusiness. Broadly speaking, the study mapped the structural motivations behind the elimination of these schools in the municipality. The research ultimately aimed to provide a basis for formulating policies and strategies that promote the sustainable development of rural communities and guarantee the constitutional right to quality education that is grounded in the realities of rural life.

Keywords: Rural Education; Closure of Multigrade Schools; Historical-Cultural Roots. Socio-political and Economic Roots.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Percurso metodológico da pesquisa	29
Figura 2 - Localização territorial	32
Figura 3 - Mapa Serra Catarinense	34
Figura 4 - Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu	40
Figura 5 - Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão	42
Figura 6 - Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa	43
Figura 7 - Mapa do Município de Campo Belo do Sul – SC - Escolas Municipais.....	45
Figura 8 - Categorias de análise de dados	51
Figura 9 - Técnica de triangulação	52
Figura 10 - Categorias de análise de dados	132
Figura 11 - Técnica de triangulação	139
Figura 12 - Documento de rendimento escolar da escola Serraria Della Costa	149
Figura 13 - Interior da Capela Nossa Senhora Aparecida Della Costa	153
Figura 14 - A devoção aos Santos	155
Figura 15 - Demonstração de fé a São João Maria.....	157
Figura 16 - Justificativa que não tinham educadores com formação	160
Figura 17 - Agronegócio em Campo Belo do sul/SC.....	168
Figura 18 - Degradação do meio ambiente e vestígios de taipas no município de Campo Belo do Sul/SC.....	170
Figura 19 - Reflorestamento de pinus no município de Campo Belo do Sul/SC	171
Figura 20 - Núcleo escolar e escolas que foram fechadas.....	195
Figura 21 - Evolução do IDEB anos iniciais da rede municipal de Campo Belo do Sul	196
Figura 22- Comparativo do IDEB nos anos iniciais do Brasil, Santa Catarina e rede municipal de Campo Belo do Sul.....	197
Figura 23 - Interior da extinta EMM Fazenda Cerro Negro.....	200
Figura 24 - Interior da extinta Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão.....	201
Figura 25 - Escola Multisseriada Municipal Campina- extinta	202
Figura 26 - Prédios de escolas multisseriadas extintas no interior do município de Campo Belo do Sul/SC.....	204
Figura 27 - Quadro de giz da EMM Alto Travessão no último dia de aula	206

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação das escolas municipais rurais	36
Quadro 2 - Números de escolas fechadas por ano	38
Quadro 3 - Escolas lócus da pesquisa.....	39
Quadro 4 - número de matrículas e docentes do ano de 2010 a 2025	41
Quadro 5 - Escolas multisseriadas e suas respectivas comunidades	46
Quadro 6 - Número de entrevistados nos processos de implantação/funcionamento e fechamento das Escolas Multisseriadas.....	48
Quadro 7 - Participantes da pesquisa.....	49
Quadro 8 - Levantamento das bases de dados, descritores, resultado inicial, filtros e produções selecionadas.....	55
Quadro 9 - Teses e dissertações selecionadas, títulos, autores e datas de defesa	56
Quadro 10 - Levantamento das bases de dados, descritores, resultado inicial, filtros e produções selecionadas.....	58
Quadro 11 - Teses e dissertações selecionadas, títulos, autores e datas de defesa	59
Quadro 12 - Levantamento das bases de dados, descritores, resultado inicial, filtros e produções selecionadas.....	60
Quadro 13 - Teses e dissertações selecionadas, títulos, autores e datas de defesa	61
Quadro 14 - Levantamento das bases de dados, descritores, resultado inicial, filtros e produções selecionadas.....	62
Quadro 15 - Teses e dissertações selecionadas, títulos, autores e datas de defesa	63
Quadro 16 - Produções selecionadas por regiões do Brasil.....	65
Quadro 17 - Legislação da Educação do Campo a nível de Brasil.....	87
Quadro 18 - Legislação da Educação do Campo a nível do Estado de Santa Catarina.....	88
Quadro 19 - Palavras recorrentes nas entrevistas	133
Quadro 20 - Categorias de análise raízes histórico-cultural	139
Quadro 21 - Categorias de análise raízes sócio-política.....	140
Quadro 22 - Categorias de análise raízes econômicas.....	141
Quadro 23 - Dados de escolas rurais, anos iniciais da rede municipal de Campo Belo do Sul/SC	194

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de matrículas nas redes municipal, estadual, privada e federal de ensino – BRASIL – 2024	114
Gráfico 2 -Brasil, comparativo de matrículas nas séries iniciais nas áreas rural e urbana	119
Gráfico 3 - Composições familiares no Brasil de 2020-2022	129
Gráfico 4 - Entrevistados/as que estudaram em escola multisseriada	147
Gráfico 5 - Entrevistados que destacam a importância da fé	152
Gráfico 6 - Entrevistados que dizem que as raízes históricas das comunidades estão ligadas a escola multisseriada.....	165
Gráfico 7 - O uso do espaço físico da escola multisseriada pela religião católica	166
Gráfico 8 - Entrevistados afirmam que a mecanização substitui a mão de obra no campo ...	169
Gráfico 9 - Brasil, grupos etários específicos.....	185
Gráfico 10 - Campo Belo do Sul/SC grupos etários específicos	186
Gráfico 11 - Todos os transportes escolares da escola nucleada Nilceia da Silva são terceirizados	188
Gráfico 12 - O uso do prédio da escola fechada pela comunidade.....	202
Gráfico 13 - Sentimento de tristeza pelo abandono dos prédios das escolas multisseriadas..	203

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de estabelecimentos de educação básica na zona rural do Brasil entre os anos de 2018 a 2021	117
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMURES	Associação dos Municípios da Região Serrana
BA	Bahia
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Comissão Nacional de Educação do Campo
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
COVID-19	Doença por coronavírus 2019
EI	Escola Isolada
EMM	Escola Municipal Multisseriada
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
EPAGRI	Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores sem Terra
PA	Pará
PB	Paraíba
PEE/SC	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPPEs	Parcerias Público-privadas na Educação
PR	Paraná
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RO	Rondônia
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina

SciELO	Scientific Electronic Library Online.
SED	Secretaria de Estado da Educação
SP	São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	20
1.1 HISTÓRIA DE VIDA QUE JUSTIFICA OS PORQUÊS DA PESQUISA	20
2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS E DESAFIOS	29
2.1 ESTUDO DE CASO	31
2.2 O TERRITÓRIO DA PESQUISA.....	32
2.3 LÓCUS DE PESQUISA	39
2.4 SUJEITOS DE PESQUISA.....	47
2.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS.....	50
2.6 ANÁLISE DE DADOS	51
2.7 O QUE JÁ FOI PESQUISADO SOBRE O FECHAMENTO DE ESCOLAS COM TURMAS MULTISSERIALIZADAS ANTERIORMENTE	53
3 RAÍZES PROFUNDAS, CICATRIZES VISÍVEIS: UM DESVELAR SOBRE EXPLORAÇÃO, HISTÓRIA, CULTURA, RESISTÊNCIA E A TERRITORIALIDADE DE UM POVO	66
3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DE OCUPAÇÃO QUE FORJARAM O ESTILO DE VIDA NO TERRITÓRIO SERRANO	66
3.2 A EXPLORAÇÃO DE FORMA SUTIL E DOMINAÇÃO DO CABOCLO SERRANO	68
3.3 ENTRE O PRIVILÉGIO E A EXCLUSÃO: O DESAFIO DA PARTICIPAÇÃO PLENA NA EDUCAÇÃO E NA POLÍTICA.....	71
3.4 SOCIEDADE, RELIGIÃO E CULTURA: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E PERTENCIMENTO.....	74
3.5 O CABOCLO ROCEIRO E PEÃO DE FAZENDA PASSA A SER OPERÁRIO DE SERRARIA	77
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: VALORIZANDO A RAIZ, FORTALECENDO A IDENTIDADE.....	81
4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS, A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE QUALIDADE.....	82
4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS, SUPERAÇÃO E ESPERANÇA.....	85
4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA CATARINA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS	90
4.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SERRANA (SC): ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO, UM CAMINHO A SEGUIR	95

5 EDUCAÇÃO NO BRASIL, ESCOLAS ISOLADAS E MULTISSERIADAS: TRAJETÓRIA, REALIDADE E LUTA POR ENSINO DE QUALIDADE	99
5.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL, UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E PERSPECTIVAS	99
5.2. EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESCONECTADA DA REALIDADE CAMPESSINA, UMA CRISE HISTÓRICA.....	102
5.3 ESCOLA ISOLADA E MULTISSERIADA: DIVERSIDADE E DESIGUALDADE, A REALIDADE EM COMUNIDADES RURAIS	106
5.4 ESCOLAS MULTISSERIADAS FECHADAS: DESAFIOS DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE PARA AS FAMÍLIAS.....	115
6 ENTRE A PERMANÊNCIA E O FECHAMENTO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL, SÓCIO-POLÍTICA E ECONÔMICA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS	131
6.1 IMPLANTAÇÃO E VIVÊNCIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS: RAÍZES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	141
6.2 RAÍZES E CONSEQUÊNCIAS: OS PROCESSOS HISTÓRICO-CULTURAL, SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO DO FECHAMENTO DE ESCOLAS MULTISSERIADAS..	166
6.3 RAÍZES CORTADAS: OS IMPACTOS DO FECHAMENTO DE ESCOLAS MULTISSERIADAS.....	185
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	207
REFERÊNCIAS.....	213
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	222
APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS.....	224
ANEXO 1 –SOLICITAÇÕES DE ACESSO DE DADOS PARA A PESQUISA E RELAÇÃO DE ESCOLAS.....	232
ANEXO 2 - DOCUMENTOS DO CEP	238
ANEXO 3 - DECRETOS DE EXTINÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS	242
ANEXO 4 – CRIAÇÃO DO NÚCLEO NILCEIA DA SILVA	249
ANEXO 5 – DECRETO DE MUNICIPALIZAÇÃO.....	250
ANEXO 6 – DECLARAÇÃO DAS LINHAS DO TRANSPORTE ESCOLAR NO ANO DE 2025.....	251
ANEXO 7 - EMM MORRO DO CHAPÉU.....	252
ANEXO 8 - EMM ALTO TRAVESSÃO	259
ANEXO 9 - EMM SERRARIA DELLA COSTA.....	267

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 HISTÓRIA DE VIDA QUE JUSTIFICA OS PORQUÊS DA PESQUISA

A análise das raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas que culminaram nas práticas de fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC é uma atividade que envolve rigor científico e um sensível olhar para a complexidade presente nas relações dos sujeitos. Ao conduzir uma pesquisa científica, há de se evidenciar as relevâncias, para que o estudo seja referência para pesquisas futuras. Por isso, é importante para uma pesquisa *stricto sensu*, sendo elas: i) Analisar os pressupostos históricos dos processos de fechamento de escolas multisseriadas. ii) A pesquisa possibilita a reflexão como políticas públicas educacionais oportunizam a formação do/a educando/a nas escolas do campo. iii) A Região Sul do Brasil possui um contexto socioeconômico relacionado à agricultura, as escolas multisseriadas são importantes para as comunidades. iv) A contribuição acadêmica vem no sentido de colaborar em abrangência e profundidade com os estudos relacionados às escolas multisseriadas na Região Serrana¹ do Estado de Santa Catarina, bem como, a compreensão dos processos de fechamento dessas escolas.

Pesquisar sobre fechamento de escolas multisseriadas, deve-se ao fato de eu ser² filha de agricultores/as, moradores/as do campo no município de Campo Belo do Sul, estudei em escola multisseriada até a 4ª série primária, o equivalente ao 5º ano do Ensino Fundamental. As atividades pedagógicas de todos os componentes curriculares eram planejadas e realizadas pela mesma educadora, que também havia estudado até a 4ª série. A maneira que trabalhava os conhecimentos a serem por nós apreendidos e aprendidos nos fazia sonhar e imaginar muitas possibilidades.

Alfabetizada nas primeiras semanas de aula, tive o privilégio de aprender com os colegas com idades e em séries diferentes da minha. Ao revisitar minhas memórias, lembro que não havia biblioteca em minha escola. Entretanto, a educadora nos dizia para ler tudo o que tínhamos em casa. A partir dessa recomendação, líamos pacotes de alimentos e receitas, rótulos, embalagens e bulas de remédio. Fazíamos as primeiras continhas calculadas com feijões e as frações eram compreendidas com fatias de bolos feitos com carinho pela educadora. O lanche

¹ Região Serrana, Serra Catarinense e Planalto Catarinense são nomenclaturas que identificam a mesma territorialidade. Porém neste texto utilizaremos a terminologia Região Serrana por ser a denominação geopolítica administrativa dos dezoito municípios que compõem a AMURES (Associação dos Municípios da Região Serrana). (Pereira, 2021, p.22)

² Apresenta-se o verbo na primeira pessoa, por ser a relevância pessoal, relacionado a minha trajetória de vida.

era trazido pelos/as educandos/as e partilhado entre todos/as, geralmente eram alimentos oriundos da horta de casa, saímos apanhar frutas da época na mata, a educadora nos ensinava o nome das plantas e a partir dos alimentos estudávamos os ciclos agrícolas.

De segunda à sexta, tínhamos aula, aos sábados catequese e a educadora também era a catequista. Aos domingos, a escola abrigava o culto para resolver a questão da distância entre as famílias e a igreja. Lembro também que a escola era a referência, abrigando reuniões que abordavam os interesses da comunidade para além das cercas escolares. O ambiente escolar era organizado pelas famílias, que faziam regime de mutirão e limpavam o pátio, plantavam flores e a mantinham limpa e agradável. Não havia água encanada em minha escola, buscar água na fonte era serviço dos meninos, já organizar e limpar a sala era responsabilidade das meninas e assim íamos socializando o conhecimento.

Locks (2016, p. 7) confirma essa divisão sexual do trabalho quando afirma:

[...] o homem enquanto chefe de família, além de provedor geral é quem detém a última palavra, pairando sobre seu comando a mulher e filhos. Há uma nítida divisão sexual do trabalho. A mulher ocupada com as lidas da casa e a educação dos filhos, [...] O homem, com a responsabilidade da rua, ou seja, as atividades de governo de sua propriedade e das relações sociais e políticas...

É oportuno destacar a cultural divisão de tarefas com funções distintas de “serviço de homem” e “serviço de mulher”. Ainda é comum, essa distinção do que o homem pode fazer e o que é obrigação da mulher. Em uma sociedade patriarcal, é comum essa divisão de papéis que privilegia homens e define o que os sujeitos podem ou devem fazer, de acordo com o seu gênero.

A educação rural ainda é marcada por desigualdades de gênero que se manifestam de diversas formas, desde a invisibilidade das mulheres nos espaços de decisão até a reprodução de estereótipos que limitam suas oportunidades. Nesse sentido, é importante ressaltar os escritos de André (1999, p. 12):

A escola rural, historicamente, tem sido um espaço de reprodução das desigualdades sociais, incluindo as desigualdades de gênero. As meninas e mulheres do campo são frequentemente excluídas dos processos educativos, seja pela falta de acesso à escola, seja pela discriminação e preconceito que enfrentam dentro dela.

Problematizar as relações de gênero na educação campesina, é um passo crucial para construir uma sociedade voltada para justiça social e equidade, onde todos tenham as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Ao encerrar o ciclo primário, fui estudar em Lages. Foi difícil me adaptar ao formato da “escola grande” e por ser “do sítio”, a gestora disse “que eu não acompanharia a turma da quinta

série”: o que resultou em uma reprovação compulsória e na repetição da quarta série. Isso representou um problema, porque contrariando a expectativa negativa da gestão escolar, eu acabava minhas atividades com rapidez. Logo, a educadora percebeu que eu ficava a maioria do tempo ociosa. Por isso, passei a ajudar colegas com dificuldade na leitura e na matemática.

Essa trajetória culminou em 32 anos de experiência profissional como educadora na educação básica, em salas de aula na cidade de Campo Belo do Sul/SC, que me acolheu como educanda e agora como docente com formação em história, geografia e sociologia. Tenho o privilégio de compartilhar experiências e construir o conhecimento nas salas de aula dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Alguns usam o transporte escolar para se deslocar e outros migram para a sede do Município de Campo Belo do Sul para trabalhar durante o dia e estudar a noite no ensino médio, o que leva a refletir sobre algumas questões: O que poderia ser feito para a permanência destes jovens do ensino médio noturno no campo? Se houver uma política de permanência, será que esses jovens permanecem no campo? Vislumbra-se assim, que a alternativa viável não seja mais migrar para grandes centros em busca de emprego.

Dessa forma, as relevâncias da pesquisa são evidenciadas pelos pressupostos históricos expressos nos processos de fechamento de escolas multisseriadas. No decorrer dos anos, o município de Campo Belo do Sul tem se sobressaído negativamente³ a nível estadual com um dos índices do IDH- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal mais baixos do estado de Santa Catarina. No processo histórico é evidenciada a carência de políticas e programas educacionais para a Educação do Campo observado através dos processos de fechamento de escolas multisseriadas, que vem sendo constante em nossa região nos últimos anos. A escola multisseriada, além da função social no processo ensino e aprendizagem é uma referência para a comunidade. Anseia-se por saber como ficam as questões de pertencimento, identidade, subjetividade, quando inserido em um novo ambiente.

Outro aspecto a ser considerado é a importância de refletir sobre a forma que as políticas públicas educacionais possibilitam e oportunizam a formação do/a educando/a do campo, para que o mesmo permaneça no campo e iniciativas que possibilitem o desenvolvimento econômico da comunidade, com uma possibilidade de renda, evitando assim o êxodo de adolescentes e jovens camponeses para trabalhar em empregos formais e informais nas cidades, ou em grandes propriedades rurais monocultoras pertencentes a empresas.

³Em 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Campo Belo do Sul alcançou 0,694, colocando o município na 290ª posição estadual. Fonte IBGE. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/campo-belo-do-sul/pesquisa/37/0?ano=2010&tipo=ranking>. Acesso em: 28 de março de 2025.

Devido às peculiaridades socioeconômicas e culturais, observa-se que a região sul do Brasil, apresenta um contexto socioeconômico e cultural particular, influenciado significativamente pela educação no campo, caracterizado pela agricultura familiar. Nos últimos anos observa-se que na Região Sul de 2018 a 2021 foram fechadas 267 escolas rurais multisseriadas⁴. Apresentando-se assim, a necessidade de se aumentar e aprofundar o estudo desse fato educacional, relacionando ao contexto histórico-cultural, sócio-político e econômico.

Finalmente, a contribuição acadêmica se concentra no estudo da Educação do Campo e fechamento de escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC nos últimos anos. Atender a essa questão, a partir de uma análise aprofundada das relações entre educação e identidade cultural, aliada à avaliação do impacto das políticas públicas e do contexto econômico das comunidades rurais, pode promover discussões proíficas e necessárias no sentido de fortalecer o posicionamento dos/as cidadãos/ãs do meio rural com relação a uma vida plena e digna dentro e fora da escola.

Sabe-se da importância da escola multisseriada nos processos de ensino e aprendizagem de crianças e jovens que frequentam ou frequentaram essas escolas. Logo, esse estudo buscou abordar a temática dos processos de fechamento de escolas para que haja uma reflexão no sentido de compreender de que modo os impactos do fechamento de escolas atingem a educação no município, de que forma é oferecida a realocação a esses/as educandos/as que tiveram suas escolas fechadas, para que se sintam reconhecidos/as. Isso se deve ao fato que a escola é um dos principais espaços de socialização e aprendizagem, principalmente para as comunidades camponesas.

Essa investigação se fundamenta no pressuposto teórico de que Educação do Campo refere-se a um conceito voltado às políticas, práticas e abordagens educacionais direcionadas para as áreas rurais e para as populações que vivem nelas. Este tipo de educação reconhece as particularidades e desafios enfrentados pelas comunidades rurais e busca oferecer uma educação que seja relevante, inclusiva e sensível às necessidades locais. De acordo com Arroyo (2011) é necessário pensar uma educação voltada ao campo levando em conta os interesses desse público e que promova o desenvolvimento sociocultural e econômico das populações que vivem e trabalham nesse espaço, respeitando suas particularidades históricas e também culturais.

Nesse contexto, torna-se importante destacar a especificidade da Educação do Campo, que conforme explicita Frigotto (2010): concebe um sentido que busca confrontar, o ponto de

⁴Revista Teias v. 24, n. 72, jan./mar. (2023).

vista colonizador, extensionista, localista e particularista, bem como, a percepção e métodos pedagógicos de caráter fragmentado e positivista. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo. Assim, considera-se que a educação no campo, mantém o sentido extensionista e cresce-lhes a dimensão do localismo e particularismo. Como muito bem descreve Frigotto (2010) tem-se uma ideia equivocada de que as crianças, jovens e adultos/as requeriam uma educação mais restrita, voltada aos trabalhos manuais, pois essas pessoas não tinham a perspectiva de qualquer mudança e sim de permanecer no campo. E, apesar disso, esse mesmo autor aponta que a educação escolar no campo se baseia na reprodução de modelos, conteúdos e métodos pedagógicos definidos de forma centralizada e autoritária, desconsiderando as especificidades sociais, produtivas, simbólicas e culturais da vida rural (Frigotto, 2010).

São três expressões: Educação do Campo, educação do campo e educação para o campo, que determinam a maneira que cada uma oportuniza e oferece aos povos do campo o acesso à educação formal. Porém, a falta de esclarecimento permite que políticas públicas negligenciem essa educação, apesar desse sujeito ter direito ao protagonismo da sua história e de lutar por seus direitos e da sua comunidade. Oferece assim, a educação no campo e para o campo, que por sua vez disponibiliza aos sujeitos do campo o espaço físico precário, com as mesmas metodologias e objetivos da educação em escolas urbanas, uma educação menor, onde se criam expectativas que crianças e jovens camponeses devem ser preparados para atividades subalternas, onde sempre farão o trabalho que exige apenas a força e habilidades físicas. Entendendo que deve cumprir tarefas pré-estabelecidas pelos donos dos meios de produção. Já a Educação do Campo é uma modalidade de ensino essencial para o desenvolvimento rural. Ela garante uma formação de qualidade e contextualizada à realidade dos estudantes, fortalecendo sua identidade, valorizando a cultura local.

No Brasil, a trajetória da educação no campo, especificamente nas escolas rurais, isoladas e multisseriadas, aborda os desafios inerentes a essas instituições. A educação nesse contexto, com suas particularidades, apresenta um percurso marcado por lutas pela qualidade e reconhecimento. Durante esse processo buscou-se conhecer a realidade dessas escolas e suas condições de ensino, frequentemente caracterizadas pela precariedade de recursos, o que inviabiliza um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. A demanda da população rural possibilitou o desenvolvimento da modalidade de educação rural para que fossem criadas escolas, contudo, essas não tinham a preocupação de atender suas especificidades, suas características próprias, interesses, necessidades e, principalmente a identidade das pessoas que têm como meio de sustentação a agricultura. Esses aspectos marcam notadamente a situação

atual da educação no meio rural, resultando em desigualdades e exclusões. Segundo Arroyo; Fernandes (1999) quando as pessoas são tolhidas e não há garantia plena de seus direitos, a educação que liberta e emancipa, torna-se inviável.

No contexto histórico no qual se realizam as reformas do estado e simultaneamente da educação, é notória a existência de programas educacionais planejados para curto prazo, onde se percebe que os governantes a cada mandato mudam as ações na educação. Com isso, ocorre a fragmentação das políticas educacionais, que são descontinuadas, interrompendo vários programas que foram implantados por governos anteriores, sem levar em conta se estava obtendo êxito ou não.

Munarim (2008) situa historicamente a criação do movimento em defesa da Educação do Campo com a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade Federal de Brasília. Inicialmente esse coletivo foi denominado Movimento por uma Educação Básica do Campo, e no decorrer do processo, visto a amplitude do direito à Educação, passou a ser chamado de Movimento por uma Educação do Campo.⁵

Ainda na LDBEN 9.394/1996, no Art. 11, houve a divisão de responsabilidades pela oferta de ensino. Os municípios foram responsabilizados pelo Ensino Fundamental, garantindo esse nível de ensino com prioridade (Brasil, 1996). A municipalização desse nível de ensino gerou o crescimento de matrículas nas redes municipais. A municipalização do ensino fundamental permite que os municípios reestruturem a rede escolar, adaptem às políticas educacionais as suas realidades e necessidades, atendendo a interesses, favorecendo a hegemonia capitalista. Com uma formação que contempla as necessidades para a mão de obra, para os donos dos meios de produção, ao invés de possibilitar o conhecimento para as classes menos favorecidas financeiramente. De acordo com Hage (2014) as escolas multisseriadas, revelam um quadro de precarização e abandono, o que denota o descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo. Essa é a realidade das escolas com turmas multisseriadas, representado um grande desafio para o educador ensinar com essas fragilidades no tocante ao espaço físico e a falta de material didático adequado.

O território da Região Serrana, e também do município de Campo Belo do Sul, *lócus* dessa pesquisa, foi moldado por uma história de ocupação marcada pela interação entre diferentes grupos, incluindo indígenas, tropeiros e imigrantes. E, conforme Locks (2023): o

⁵O princípio do Movimento por uma Educação do Campo está estritamente relacionado com o desenvolvimento no âmbito educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Munarim, 2008).

povo serrano tem formas diversas de expressão cultural, seja na forma de vida, na linguagem, na maneira de se vestir, na gastronomia, nos relacionamentos, estilo de vida, na forma de conceber o trabalho e na sua religiosidade.

Sobre isso, destaca-se que o modo de vida tradicional dos indígenas, foi se transformando com o dos tropeiros, responsáveis pela abertura de caminhos e pelo desenvolvimento de atividades econômicas como, por exemplo, a pecuária. E, segundo Peixer (2011): a Região Serrana Catarinense se desenvolveu, historicamente, com base em grandes propriedades de terra voltadas principalmente para a pecuária. Esse modelo de ocupação concentrou poder e riqueza nas mãos de poucos, criando relações sociais marcadas pela desigualdade, em que alguns dominavam e outros dependiam deles. Essa estrutura social dificultou o progresso econômico e social da região, deixando impactos culturais e históricos que ainda influenciam a sociedade local.

Os imigrantes que vieram com as serrarias, trouxeram novas culturas e hábitos que foram se integrando à identidade local, criando a cultura serrana. Conforme Munarim (1990) houve nesse período um intenso movimento migratório com grandes contingentes humanos [...] Vilas (praças de serrarias) do interior do município de Lages e municípios vizinhos.

Nesse contexto, destaca-se que a decisão do poder público de fechar escolas multisseriadas requer uma análise minuciosa, pois a comunidade escolar, impactada diretamente por essa medida, deve ter o direito de ser ouvida e de questionar os motivos que levam/levaram a tal fechamento. É fundamental também considerar os impactos sociais, culturais, históricos e econômicos desse processo, bem como, as condições de realocação dos/as seus/as educandos/as para que seja possível compreender as razões específicas do fechamento nessas comunidades. Sabe-se que essa ocorrência nas escolas multisseriadas vem acontecendo em todo o Brasil, e também no município em análise, por isso, a pesquisa em questão pretendeu investigar as razões para o fechamento quase total dessas escolas em Campo Belo do Sul. Conforme documento em anexo 1, observa-se que, das 38 escolas rurais, 34 são multisseriadas, com apenas uma em funcionamento. O Município de Campo Belo do Sul, território desta pesquisa, tem um total de 38 Escolas Rurais, incluindo as fechadas e em funcionamento, com a nomenclatura EMM - Escola Multisseriada Municipal, apresentava-se a seguinte situação: 01 Escola Multisseriada em funcionamento, 01 Escola Nucleada, 01 Núcleo de Escola Itinerante e 33 Escolas Multisseriadas extintas, quando iniciamos este estudo.

De posse dessas informações, a problemática investigada foi: Quais são as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas que motivaram e motivam os processos de fechamento das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC? O problema

de pesquisa foi evidenciado em nossos objetivos. O objetivo geral foi analisar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas dos processos de fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC. O fechamento das escolas multisseriadas na área rural do Município de Campo Belo do Sul/SC. Com a finalidade de delimitar e detalhar os resultados que se buscou alcançar, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Identificar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas do processo de implantação e permanência das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC; Investigar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas dos processos de fechamento das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC; Evidenciar como as políticas públicas educacionais de fechamento de escolas multisseriadas impactaram a educação em Campo Belo do Sul/SC. Para análise dos dados apresentamos três categorias, que estão diretamente ligadas aos objetivos específicos que assim se apresentam: 1) Raízes histórico cultural. 2) Raízes sócio-políticas. 3) Raízes econômicas dos processos de implantação, permanência e impactos do fechamento de escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC.

Este texto dissertativo organiza-se em sete seções. A primeira trata da Introdução.

Na segunda seção apresenta-se a metodologia da pesquisa com o título: Percurso metodológico: caminhos e desafios. O município de Campo Belo do Sul (SC) constitui o território da pesquisa, o *lócus* específico foram as Escolas Multisseriadas, com pesquisa de abordagem qualitativa, com a técnica de triangulação de dados para possibilitar uma análise mais ampla e completa. A revisão de literatura pretende saber: O que já foi pesquisado sobre o fechamento de escolas com turmas multisseriadas anteriormente. As revisões de literatura permitem tomar conhecimento do que foi pesquisado e estudado em determinados anos e assuntos pertinentes ao interesse da pesquisa.

Na terceira seção abordamos como o território da Região Serrana foi moldado por uma história de ocupação, com o título: Raízes profundas, cicatrizes visíveis: um desvelar sobre exploração, história, cultura, resistência e a territorialidade de um povo. Com os aspectos históricos culturais, sociais, religiosos e econômicos de ocupação que forjaram o estilo de vida no território da Região Serrana.

Na quarta seção discutimos sobre a Educação do Campo, com o título: Educação do Campo: valorizando a raiz, fortalecendo a identidade. Analisando como uma modalidade de ensino essencial para proporcionar e garantir uma educação de qualidade, que atenda às especificidades dos povos camponeses, seu histórico e principais legislações.

Na quinta seção analisamos a trajetória da educação no campo, com o título: Educação no Brasil, escolas isoladas e multisseriadas: trajetória, realidade e luta por ensino de qualidade. Sendo especificamente nas escolas isoladas e multisseriadas, o fechamento das escolas multisseriadas, substituindo-as por núcleos escolares com a fomentação do transporte escolar tanto para os núcleos escolares como para a cidade.

Na sexta seção apresentamos a análise sobre o processo de fechamento das escolas multisseriadas com o título: Entre a permanência e o fechamento: uma análise histórico-cultural, sócio-histórica e econômica das escolas multisseriadas. Com aspectos como influência das políticas neoliberais, o avanço da monocultura e do agronegócio, causadores do êxodo rural e, conseqüentemente, os impactos causados pelo fechamento das escolas multisseriadas.

A sétima e última seção trata das considerações finais deste estudo, que sintetizam a trajetória da educação rural em Campo Belo do Sul. O encerramento da pesquisa retoma os aspectos histórico-culturais e sócio-políticos e econômicos que viabilizaram as escolas multisseriadas, discutindo as causas de sua extinção. Destaca-se, ainda, a análise das conseqüências das políticas de nucleação e transporte escolar para a educação municipal.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: CAMINHOS E DESAFIOS

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado. (Karl Marx, 2003).

A definição rigorosa dos percursos metodológicos é uma exigência fundamental em qualquer estudo territorial. Para esta investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, fundamentada no Materialismo Histórico como base epistemológica e ciência filosófica do marxismo. Essa escolha permitiu uma análise aprofundada da realidade, compreendendo as dinâmicas de poder e a produção do espaço, o tipo de pesquisa escolhido foi o estudo de caso.

O território da pesquisa compreende o município de Campo Belo do Sul (SC), tendo como *locus* específico as Escolas Multisseriadas da rede municipal. Os sujeitos envolvidos na investigação englobam secretários(as) de educação, coordenadores(as) pedagógicos(as), educadores(as) e representantes das comunidades locais.

Esses atores vivenciaram diretamente os processos de implantação, permanência e fechamento dessas unidades de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro de perguntas previamente estabelecido. Já a análise e interpretação dos dados ocorreram a partir de uma abordagem discursiva fundamentada na dialética, estruturando-se com categorias de análise que estão interligadas aos objetivos específicos do estudo, que emergiram da sistematização das informações obtidas em campo.

O organograma a seguir é uma representação de percurso metodológico, conforme Figura 1 que inicia com território da pesquisa e a partir desse, a organização dos caminhos da pesquisa.

Figura 1- Percurso metodológico da pesquisa



Fonte: A autora, 2025.

Para fins didáticos, o percurso metodológico desta pesquisa qualitativa foi constituído a partir de estudo de caso, cujo compromisso é perceber particularidades que permeiam os sujeitos envolvidos no processo de investigação. Como prerrogativa o aprofundamento dos estudos por meio da interação e do diálogo, a partir do entendimento do contexto pelos aspectos aparentes e pelas nuances das relações e interações humanas, no que se refere a pesquisa qualitativa, conforme ressalta Minayo (2001, p. 21-22):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O materialismo histórico, enquanto epistemologia, caracteriza-se pelo movimento de pensamento através da materialidade histórica da vida em sociedade, o pensamento de cada indivíduo e a forma que se organiza em sociedade ao longo da história, surge como uma superação da dicotomia sobre um princípio de identidade, ou seja, é um sujeito ativo, protagonista da sua historicidade que busca compreender a sociedade e a história a partir da análise das relações materiais de produção e das lutas de classes. Essa perspectiva teórica tem sido amplamente utilizada para analisar as transformações sociais e as dinâmicas do poder ao longo da história.

Triviños (1987, p. 51), colabora afirmando que:

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana.

Com o Materialista Histórico, fundamentou-se epistemologicamente a interpretação da realidade, ou seja, compreender esse processo de interpretação e análise que foi do empírico que é realidade aparente e imediata, ao concreto que é a realidade pensada e compreendida pelo movimento do pensamento com as contradições do mundo como ele é. A ciência filosófica do marxismo procura pensar a sociedade a partir da análise da sua realidade concreta e de seu processo histórico, ressaltando a força das ideias, capaz de introduzir mudanças nas bases econômicas que se originou, com vínculos que se estabelecem entre os homens.

Triviños (1987, p. 52) complementa:

O materialismo histórico define outra série de conceitos fundamentais para compreender suas cabais dimensões, como: sociedade, formações sócio econômicas, estrutura social, organização política da sociedade, vida espiritual, a cultura, concepção do homem, a personalidade, progresso social, etc.

O materialismo histórico permanece uma ferramenta essencial para analisar a sociedade contemporânea oferecendo uma base para entender as raízes das desigualdades sociais, a dinâmica das lutas de classes e as complexas transformações sociais em curso. Além disso, essa teoria proporciona uma perspectiva crítica indispensável sobre o capitalismo, servindo de inspiração para movimentos sociais que almejam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Como pilar filosófico do Marxismo, o materialismo histórico se dedica a desvendar os processos sociais e a trajetória humana. Isso é alcançado através da identificação das leis que regem a organização social, o movimento do pensamento, a consciência e a realidade objetiva, buscando explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos que permeiam a natureza, a sociedade e o próprio pensamento.

2.1 ESTUDO DE CASO

A pesquisa acadêmica é um processo de investigação projetado para ampliar o conhecimento em um campo específico. É vital para o avanço das ciências, humanidades e artes, porque permite o desenvolvimento de novas teorias, o exame de conceitos estabelecidos e a aplicação de soluções inovadoras a problemas complexos. “O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 2008, p.45).

O tipo de pesquisa escolhido foi o estudo de caso, que permite a análise profunda e detalhada do objeto ou sujeito da pesquisa. É um método que proporciona vivenciar a realidade de um problema advindo de situações do cotidiano de um determinado segmento da sociedade, pois se concentra em um ou em poucos indivíduos. O/a pesquisador/a pode escolher para a coleta de dados, a observação, a análise de documentos e entrevistas. Gil (2008, p. 57) define: “O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados”.

Foi escolhido o estudo de caso, pois o seu objetivo é analisar as fontes, garantindo que o fenômeno investigado se mantenha em seu contexto de vida real, permitindo as descobertas do pesquisador, que evidenciam várias dimensões presentes em uma determinada situação que

está sendo pesquisada.

2.2 O TERRITÓRIO DA PESQUISA

O território escolhido para esta pesquisa foi Campo Belo do Sul (SC), com 7.257 habitantes (IBGE/2022), um município do Estado de Santa Catarina, localizado na Região Sul do Brasil, com o relevo de planalto e clima subtropical. O solo da região é propício para o cultivo agrícola e para a criação de gado. O mapa representado na Figura 2, ilustra a localização do Município de Campo Belo do Sul, o qual integra a Região Serrana.

Figura 2 - Localização territorial



Fonte: IBGE Cidade, 2022.

As atividades econômicas da região, como a agricultura, pecuária e reflorestamento de pinus e eucalipto, geralmente requerem pouca mão de obra devido à mecanização. É uma atividade significativa no município, desde o plantio até a industrialização. Locks; Oliveira (2016, p. 9):

[...] caracteriza a economia do meio rural na região é a produção e extração silvicultural. Verifica-se que no Planalto Catarinense está ocorrendo um processo de ampliação da produção neste setor para a obtenção de madeira, principalmente para a produção de celulose, haja vista a existência das empresas de celulose ou mesmo para abastecer indústrias localizadas em municípios próximos.

As atividades econômicas de agricultura, pecuária e o reflorestamento de pinus e eucalipto em grandes propriedades, sustentam a economia do município, conforme dados do

IBGE⁶- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Campo Belo do Sul contribui com produtos agrícolas e industrializados no setor madeireiro para a economia do Estado de Santa Catarina, que se destaca nos setores industrial, agrícola, turismo e tecnologia. O estado é especialmente forte como metalurgia, cerâmica, têxtil, automobilística, tecnologia da informação. Santa Catarina também possui uma significativa produção, com destaque para a produção de aves, suínos, milho, soja e olerícolas (IBGE)⁷. O desenvolvimento do estado é evidenciado pelo IDH - Índice de Desenvolvimento Humano. De acordo com os dados do IBGE verifica-se que Santa Catarina possui um IDH de 0,792 (2021) e no Brasil 0,759 (2024). Já o município de Campo Belo do Sul tem o IDH 0.641 (2010). Porém, ao compararmos os dados do país, estado e município referentes ao ano de 2010, verifica-se que o Estado de Santa Catarina apresenta um IDH de 0,774, o que supera o Brasil com o IDH de 0,727. Neste mesmo ano, o município de Campo Belo do Sul apresenta IDH de 0,641, ou seja, um índice abaixo do nível estadual e nacional.

Em relação à população, Santa Catarina é o lar de cerca de 7,6 milhões de habitantes, conforme dados mais recentes⁸. A composição étnica é bastante diversificada, com uma mistura de descendentes de europeus, vindos para colonizar e conduzir economicamente as diversas regiões do Estado, inserindo também sua cultura e costumes. Nesse contexto destacamos a ocupação da Região Serrana. A população de descendentes de africanos e indígenas também contribui para a formação de etnias.

Nas palavras de Locks (2016, p. 5):

A chegada do colonizador paulista, descendente de português, já traz consigo afro-brasileiros na condição de escravos, compondo já três grupos étnicos. O descendente português em contato com o índio paulista ou da região resultou na formação daquilo que seria o maior segmento étnico da região, denominado pela literatura geralmente por “caboclo”. Então, a fazenda e a região como um todo, será palco de uma rica diversidade étnica.

Essa composição étnica também está presente na AMURES⁹- Associação dos Municípios da Região Serrana. Segundo Locks (2016, p.5): “Elementos da cultura gaúcha poderão ser observados nas manifestações dos diferentes modos de vida”. O descendente

⁶Dados IBGE 2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/campo-belo-do-sul/panorama>. Acesso em: 29 de março de 2025.

⁷ Dados retirados do IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/panorama>. Acesso em: 24 de agosto de 2024.

⁸Dados IBGE, ano de 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc.html>. Acesso em: 29 de março de 2025.

⁹Associação dos Municípios da Região Serrana.

português em contato com o índio paulista ou da região resultou na formação daquilo que seria o maior segmento étnico da Região Serrana, denominado pela literatura geralmente por “caboclo”, que tem características culturais e estilo de vida peculiares da região serrana, como o hábito de tomar chimarrão, as comidas típicas da região como o churrasco, arroz carreteiro, quirera, revirado de feijão, também a paçoca e o entrevero, pratos típicos oriundos da fruta da araucária, sendo que a colheita do pinhão proporciona uma fonte complementar de renda para o povo serrano.

Geograficamente, a região é conhecida por suas montanhas, clima frio e belezas naturais. O município de Campo Belo do Sul faz parte da Microrregião da AMURES – fundada em 10 de agosto de 1968, que busca a integração político-administrativa, econômica e social dos 18 municípios que a constituem. São eles: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Lages, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta, Rio Rufino, São Joaquim, São José do Cerrito, Urubici e Urupema. A missão da AMURES é trabalhar em prol dos Municípios da Região Serrana, visando o melhoramento da capacidade administrativa e executiva das prefeituras, promovendo o bem estar das pessoas e o desenvolvimento sustentável da região (AMURES, 2024¹⁰).

Os 18 municípios que constituem a AMURES ocupam uma área aproximada de 16.085,355 Km², representando uma superfície correspondente a 16,87% do território catarinense que é de 95.346,355 Km² e que possui uma população total de 295.210 habitantes, de acordo com o Censo/2023 do IBGE, expresso na Figura 3:

Figura 3 - Mapa Serra Catarinense



Fonte: Granada, 2023.

¹⁰ SANTA CATARINA, AMURES. Disponível em: <https://amures.org.br/pagina-6899/>. Acesso em: 29 março 2025.

A região é rica em biodiversidade vegetal e animal, em um cenário de matas virgens e rios de águas cristalinas. Sua economia é sustentada na indústria madeireira e de processamento da celulose, indústria de bebidas e alimentos, agropecuária, fruticultura, comércio e silvicultura.

Retornando ao foco deste estudo, Campo Belo do Sul, com informações nos aspectos históricos, geográficos e econômicos, localiza-se na Região Serrana, fazendo divisa com os municípios de Capão Alto, Cerro Negro, São José do Cerrito, Lages e Vacaria/RS. Possui uma área territorial de 1.027,41 km² e está a 1.017 metros de altitude em relação ao nível do mar¹¹. O clima é subtropical úmido, apresenta as quatro estações do ano bem definidas, por estar localizado na Região Serrana catarinense o município apresenta terrenos planos, propícios a atividades como agricultura, pecuária e o reflorestamento de pinus e eucalipto, que são a base da economia do município. Conforme o censo do IBGE 2023, sua população é de 7.257 pessoas¹².

A história, cultura, economia e meio ambiente se entrelaçam de forma complexa, oferecendo uma rica gama de possibilidades de estudo, nas mais diversas áreas. Na data de 03 de dezembro de 1961, ocorreu sua emancipação político-administrativa, um marco fundamental na história de Campo Belo do Sul.

Essa data simboliza o momento exato em que a localidade, antes submetida à administração de Lages (SC), conquistou sua autonomia política e administrativa, tornando-se um ente federativo com suas próprias leis e instituições. Campo Belo do Sul, enquanto subordinado ao Município de Lages teve outras várias denominações.

A data de fundação burocrática da fazenda como “Freguesia de Nossa Senhora do Patrocínio de Baguães¹³” foi em 10 de maio de 1856, por lei provincial nº 420, que instituiu a freguesia¹⁴. O Distrito de Baguais¹⁵ passou a denominar-se Campo Belo, posteriormente o Distrito passou a denominar-se Antônio Inácio¹⁶. Em 1949, o Distrito de Antônio Inácio passou a denominar-se Campo Belo do Sul¹⁷.

A economia de Campo Belo do Sul/SC é predominantemente agrícola e pecuária,

¹¹ Dados a disposição no documento sobre estudo no município de Campo Belo do Sul. Convênio de cooperação técnica nº 002/x/2019. https://aris.sc.gov.br/uploads/pagina/2717/ab3MjrueFk6QyfJiqmMmaY_YafCaF82k.pdf. Acesso em 13 de abril de 2025.

¹² População de Campo Belo do Sul. (Censo IBGE 2022). Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/campo-belo-do-sul.html>. Acesso em 11 de abril de 2025.

¹³ Grafia encontrada em documentos da época;

¹⁴ Subordinado ao município de Lajes. Pela lei estadual nº 10, de 28-10-1891

¹⁵ Grafia encontrada em documentos da época;

¹⁶ Pelo Decreto-lei estadual nº 941, de 31 de dezembro de 1943, passou a ser Distrito de Antônio Inácio.

¹⁷ Pela lei estadual nº 280, de 22-07-1949. Em divisão territorial datada de 1-VII-1960, o distrito já denominado Campo Belo do Sul figura no município de Lajes (Biblioteca IBGE, 2024).

destacando-se na produção de milho, feijão, soja, trigo e hortaliças, além da produção de maçãs, que é uma das principais atividades econômicas da região. Na pecuária, a criação de gado de corte e leiteiro também tem relevância, observou-se que a base da economia é agropecuária. Esse aspecto leva a refletir que devem ser oferecidas condições para que a população campesina permaneça no campo, tendo uma educação que atenda às suas especificidades. Munarim; Locks (2012, p. 85), contribuem afirmando que: “[...] encontra-se consignado no marco legal da educação do campo o reconhecimento de uma escola com uma identidade própria, devendo-se considerar em sua prática educativa a realidade dos estudantes, espaço e tempo, necessidades e interesses, seus saberes e fazeres”. A promessa de estudo de qualidade nas escolas urbanas e nucleadas, a partir de uma proposta que não discute e nem reflete sobre o contexto que os/as educandos/as estarão inseridos/as. Com isso, a escola multisseriada deixa de ser referência para as comunidades, nas quais se encontram os sujeitos relacionados com os processos educativos. Locks; Oliveira (2019, p. 13), destaca:

Com a justificativa da melhoria da qualidade da educação e da existência de transporte para as crianças do campo para a cidade, fecham-se as escolas em várias comunidades, agora nucleadas no meio rural ou em sedes municipais. Escola é um elemento fundamental nas lutas sociais e no exercício de cidadania.

O fechamento de escolas multisseriadas vem ocorrendo em todo o Brasil, e também no município analisado. A pesquisa investigou as razões para o fechamento quase total das escolas multisseriadas em Campo Belo do Sul. No Quadro 1, observa-se que, das 38 escolas rurais¹⁸ 35 eram multisseriadas. A partir do recorte espaço/temporal para esta pesquisa no ano de 1996, pois em 1991 o então distrito de Cerro Negro tornou-se município. Campo Belo do Sul contava com um total de 35 Escolas Multisseriadas com a nomenclatura EMM- Escola Multisseriada Municipal, com apenas 1 em funcionamento e 34 extintas.

Quadro 1 - Relação das escolas municipais rurais

Nº	Nome das Escolas Rurais	Situação de Funcionamento	Data da extinção
01	EMM 3ª Cia de Construção	Extinta	2004
02	EMM Alto Travessão	Extinta	2016
03	EMM Anita Garibaldi	Extinta	2024
04	EMM Barra do Aterrado Grande	Extinta	2016
05	EMM Campina	Extinta	2024
06	EMM D Pedro II	Extinta	2024

¹⁸ Conforme documento fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul – SC (2024).

07	EMM Emilio Garrastazu Médici	Extinta	2018
08	EMM Espírito Santo	Extinta	2024
09	EMM Fazenda Cerro Negro	Extinta	2023
10	EMM Fazenda do Socorro	Extinta	2016
11	EMM Fazenda São João	Extinta	2024
12	EMM Francisco Manoel da Silva	Extinta	2026
13	EMM Governador Jorge Lacerda	Extinta	2018
14	EMM Irineu Borhausen	Extinta	2016
15	EMM Irma Ida Meneghelli	Extinta	2024
16	EMM Joaquim Jose da Silva Xavier	Extinta	2016
17	EMM Jonas de Oliveira Barbosa	Extinta	2004
18	EMM Jose de Anchieta	Extinta	2004
19	EMM Jose Joaquim de Lima Xavier	Extinta	2004
20	EMM Juscelino K de Oliveira	Extinta	2023
21	EMM Machado de Assis	Extinta	2004
22	EMM Monte Alegre	Extinta	2024
23	EMM Pinheiro Mercado	Extinta	2016
24	EMM Pedro II	Extinta	2024
25	EMM Pontão	Extinta	2016
26	EMM Presidente Arthur Costa e Silva	Extinta	2016
27	EMM Presidente Nereu Ramos	Extinta	2024
28	EMM Princesa Isabel	Extinta	2004
29	EMM Rui Barbosa	Extinta	2024
30	EMM Serraria Della Costa	Extinta	2024
31	EMM Serraria Joao Pucci	Extinta	
32	EMM Travessão	Extinta	2026
33	EMM Vidal Ramos Junior	Extinta	2018
34	NM Nossa Senhora dos Prazeres	Extinta	2024
35	Pré Criança Feliz	Extinta	2016
36	Núcleo Nilcéia da Silva	Atividade	
37	EI Jose Joaquim de Lima Xavier	Atividade	
38	EMM Morro do Chapéu	Atividade	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, Campo Belo do Sul – SC (2024). Elaborado pela autora.

No Quadro 2 podemos perceber que os processos de fechamentos e, posteriormente suas extinções tiveram início em 2004. Os anos que apresentaram um número expressivo de fechamento/extinção de escolas foram 2016 e 2024:

Quadro 2 - Números de escolas fechadas por ano

Nº de escolas extintas	Escolas extintas	Ano da extinção
6	EMM 3ª Cia de Construção, EMM Jonas de Oliveira Barbosa, EMM Jose de Anchietá, EMM Jose Joaquim de Lima Xavier, EMM Machado de Assis, EMM Princesa Isabel	2004
10	EMM Alto Travessão, EMM Barra do Aterrado Grande, EMM Fazenda do Socorro, EMM Francisco Manoel da Silva, EMM Irineu Borhausen, EMM Joaquim Jose da Silva Xavier, EMM Pinheiro Marcado, EMM Pontão, EMM Presidente Arthur Costa e Silva, EMM Travessão,	2016
3	EMM Emilio Garrastazu Médici, EMM Governador Jorge Lacerda, EMM Vidal Ramos Junior.	2018
2	EMM Fazenda Cerro Negro, EMM Juscelino K de Oliveira	2023
12	EMM Anita Garibaldi, EMM Campina, EMM D Pedro II, EMM Espirito Santo, EMM Fazenda São João, EMM Irma Ida Meneghelli, EMM Monte Alegre, EMM Pedro II, EMM Presidente Nereu Ramos, EMM Rui Barbosa, EMM Serraria Della Costa, NM Nossa Senhora dos Prazeres.	2024
1	EMM Serraria Joao Pucci	-
Total 34		

Fonte: Elaborado pela autora

Os/as educandos/as das escolas fechadas e depois Extintas por Decreto Lei, conforme Anexo 3, foram realocados nas escolas urbanas e posteriormente, no Núcleo Escolar Nilcéia da Silva, a partir do ano de 2024. O Núcleo foi criado no ano de 2023, conforme Decreto Lei Nº 2.685/2023, disponível no anexo 3. A decisão do poder público municipal de fechar escolas multisseriadas requereu uma análise minuciosa. A comunidade escolar, impactada diretamente por essa medida, deveria ter tido o direito de ser ouvida e de questionar os motivos que levaram a tal fechamento.

Conforme Brasil (2002):

O fechamento das escolas no campo contraria as recomendações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da Escola do campo.

Parágrafo único, Art. 2º, que vincula a identidade das escolas do campo à diversidade das populações das áreas rurais; e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que no Art. 53, Inciso V, que estabelece o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

É fundamental considerar os impactos sociais, culturais, históricos e econômicos desse processo, bem como as condições de realocação dos/as educandos/as. Para compreender as razões específicas do fechamento nessas comunidades, o *lócus* da pesquisa subsequente nos permitirá concentrar o estudo em um espaço delimitado, com os sujeitos inseridos ali.

2.3 LÓCUS DE PESQUISA

A pesquisa teve como *lócus* três Escolas Multisseriadas existentes no interior do Município de Campo Belo do Sul (SC), com recorte espaço-temporal a partir do ano de 1995, pois até o ano de 1991, o Município de Cerro Negro era Distrito de Campo Belo do Sul, com sua emancipação política administrativa no dia 26 de setembro de 1991, conforme dados do IBGE. As Escolas Multisseriadas que se localizavam no território do novo município tiveram todos seus registros e documentação transferidos para o Município de Cerro Negro¹⁹.

Dentre as escolas apresentadas no Quadro 3, foram escolhidas as seguintes: 01 escola multisseriada em funcionamento e 2 extintas: Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu- Localidade de Morro do Chapéu, em funcionamento; Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão – Localidade de Alto Travessão, extinta; e Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa – Localidade de Della Costa, extinta.

Quadro 3 - Escolas lócus da pesquisa

ESCOLA	LOCALIDADE	SITUAÇÃO ATUAL
Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu	Morro do Chapéu	em funcionamento
Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão	Alto Travessão	extinta
Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa	Della Costa	extinta

Fonte: A autora, 2025.

Neste estudo, também se buscou compreender os impactos dos processos de fechamento das escolas multisseriadas. Foi crucial que, com o fechamento dessas escolas, tivessem sido encontrados caminhos e alternativas para que os/as moradores/as da comunidade permanecessem, sem perder sua identidade camponesa.

Conforme destaca Arroyo (2011, p. 27): “[...] conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais”. Respeitar a cultura e a história é fundamental para o senso de pertencimento e o fortalecimento dessas

¹⁹Decreto de Lei 8.348 de 26 de setembro de 1991, desmembrado do Município de Campo Belo do Sul e é constituído pelo distrito sede”. Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2024. Acesso em: 29 de setembro de 2024.

comunidades. As unidades escolares que serviram como *lócus* desta pesquisa foram escolhidas pelos seguintes motivos:

A Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu, foi escolhida como *lócus* por ser a única que estava em funcionamento durante este estudo dissertativo e também por constatar a importância desta escola para a comunidade, considerando se esta vai resistir e lutar contra o seu fechamento.

Figura 4 - Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu



Fonte: A autora, 2025.

Na relação de educandos/as verifica-se a organização por número de ordem e por gênero, primeiro os do sexo masculino, seguido do feminino, com um total de 31 educandos/as, sendo 20 meninos e 11 meninas, tendo como docente Dalila Rodrigues Varela, conforme registro da Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul, denominado Quadro Geral de Resultado de Exames da Escola Isolada Estadual, situada no Distrito de Campo Belo, município de Lages, realizada em 23 de novembro de 1943, conforme anexo nº 7.

Outro registro encontrado desta escola que traz a nomenclatura Escola Mista Estadual Mista Estadual Morro do Chapéu, no Distrito não consta, município Campo Belo do Sul. Datado em 21 de março de 1962. Trata-se de um registro geral de resultado de exames, conforme anexo nº 7, com 60 educandos/as, não sendo separado por gênero. Tendo como docente Ubaldina Maria Mazzucco, no ano de 1968, consta um registro de Resultado de Avaliação Escolar, com 54 educandos/as e como docente Ubaldina Maria Mazzucco. no ano de 1968.

No registro datado em 17/12/1980, da Escola Isolada Estadual Morro do Chapéu, conforme anexo 7, consta a relação dos nomes dos/as educandos/as, com 17 educandos/as com

as notas finais em comunicação e expressão, Integração, ensino religioso, iniciação a ciências e programa de saúde e matemática, conforme anexo 6, tendo como docente Eloide Maria Borges.

No registro do ano de 1993, no registro de Notas Finais dos Alunos- Ano/93 da Escola Isolada Estadual Morro do Chapéu, conforme anexo nº 7, consta a relação dos nomes dos/as educandos/as por série e separado por gênero, sendo 1ª, 2ª e 4ª, ao todo um número de 8 educandos/as com as notas finais em português, educação artística, história, geografia, iniciação a ciências, matemática, educação religiosa e educação física e tendo como docente Eloide Maria Borges.

No ano de 1997, pelo DECRETO nº 033/97, conforme anexo nº5 a nomenclatura da Escola Isolada Estadual Morro do Chapéu passa para Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu.

Com base nos dados do Censo Escolar pesquisados na plataforma QEdú²⁰, o número de matrículas da Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu apresentou uma tendência de queda progressiva entre os anos de 2010 e 2025.

Quadro 4 - número de matrículas e docentes do ano de 2010 a 2025

ANO	Nº DE MATRÍCULAS	DOCENTE
2010	9	Claresdina Gliceris Pereira.
2017	4	Claresdina Gliceris Pereira
2021	4	Jocelma Pereira Vieira
2025	2	Jocelma Pereira Vieira

Fonte: A autora, 2026.

A escolha da extinta Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão como *lócus* da pesquisa, conforme se apresenta na Figura 5, justifica-se pela logística de transporte da região. As rotas escolares que atendem os/as educandos/as das comunidades locais se destinam à cidade e à escola nucleada, permitindo que as famílias escolham livremente a instituição de ensino mais adequada.

²⁰<https://qedu.org.br/escola/42037204-escola-multisseriada-municipal-morro-do-chapeu/censo-escolar>

Figura 5 - Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão



Fonte: A autora, 2025.

A Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão, no primeiro registro disponível na Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul, sendo um documento de resultado da avaliação de rendimento escolar em comunicação e expressão, estudos sociais e ciências com data de 18 de dezembro de 1980, conforme anexo nº 8, da Escola Isolada Estadual Alto Travessão, com um total de 27 educandos da 2ª e 4ª séries. Consta no registro além dos nomes dos educandos/as por ordem alfabética, organizado por série e por gênero, sempre os nomes masculinos, primeiro, sendo docente Maria Leoni Pereira Damasceno.

No ano de 1982, segundo o Registro de Ata e Notas Finais dos Alunos, anexo nº 8, um total de 22 educandos/as, organizado apenas com ordem numérica, tendo como docente Felisberto Miguel Hoffer.

No ano de 1995, segundo o Registro de Matrículas para o ano letivo, conforme anexo nº 8, um total de 8 educandos/as na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, organizados por série e gênero, sendo docente Felisberto Miguel Hoffer.

No ano de 1997, pelo DECRETO nº 033/97, conforme anexo nº 5, a nomenclatura da Escola Isolada Estadual Alto Travessão passa para Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão.

No ano de 2002, segundo registro no Diário de Classe conforme anexo nº 9, um total de 7 educandos na 1ª, 3ª e 4ª série, organizado por séries e tendo como docente Felisberto Miguel Hoffer.

No ano de 2009, conforme DECRETO Nº 17/2009, em anexo nº 8 determina que ficam paralisadas as atividades de escolas multisseriadas, incluindo a Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão.

No ano de 2011, com o DECRETO Nº 12/11 de 01 de março de 2011, em anexo nº 8,

reativa para atendimento da demanda as escolas paralisadas, entre elas a Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão.

No ano de 2012, segundo o registro de relação de matrículas para 2012, em anexo nº 8, um total de 3 três educandos/as na 2ª e 4ª série, como docente Lorenil Miguel Borges.

No ano de 2014 a Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão, encerrou suas atividades, conforme DECRETO Nº 76/2015 em anexo nº 3.

A já extinta Escola Multisseriada Serraria Della Costa integra o *lócus* da pesquisa, conforme Figura 6, por evidenciar a falta de escolha das comunidades locais. Sem transporte escolar para as escolas urbanas e com distâncias proibitivas, os/as educandos/as não têm alternativa a não ser frequentar a escola nucleada, que é a única instituição atendida pelo transporte público da região.

Figura 6 - Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa



Fonte: A autora, 2025.

A Escola Isolada Serraria Della Costa, foi criada pelo Decreto SE-04-11-63/854, sendo publicada no Diário Oficial do Estado de Santa Catarina, nº 7.483, datado em 17 de fevereiro de 1964, em consonância com o anexo nº 9.

Conforme registro da Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul, anexo nº 9, a Escola Desdobrada Isolada Estadual de Serraria Della Costa, fazia parte da rede Estadual de educação, o primeiro registro de funcionamento da escola é um resultado de avaliação de rendimento escolar, no ano de 1969, onde consta que tinha 1º, 2º, 3º e 4º ano primário, neste registro consta parte dos/as educandos/as da escola, com notas em língua nacional, iniciação à matemática, cultura geral e atitudes hábitos, práticas educativas.

No ano de 1983, segundo o movimento escolar, um total de 63 educandos/as matriculados/as na escola na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, sendo docentes: Antônio Rodrigues de Oliveira; Maria de Lourdes Antunes de Oliveira e; Nilce Terezinha Rosseto, consoante com o

anexo nº 9.

No ano de 1985, segundo o registro de ata e notas finais por educandos/as, um total de 67 educandos/as matriculados/as. Consta no registro além dos nomes por ordem alfabética, organizado por série e por gênero, sempre os nomes masculinos, primeiro em cada série 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries, tendo como docentes: Lissarda Terezinha Martins Matos e; Antônio Rodrigues de Oliveira, conforme anexo nº 9.

Em 1997, por meio do Decreto nº 033/97 e nos termos do Anexo nº 5, a Escola Isolada Estadual de Serraria Della Costa foi denominada Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa.

No ano de 1998, Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa, segundo registro bimestral, um total de 32 educandos/as matriculados na escola na 1º, 2º, 3º e 4º séries, sendo docente Denise Maris M. S. Rosseto, percebeu-se que a ordem de nominação dos/as educandos/as é por ordem alfabética, conforme anexo nº 9.

No ano 2000, Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa, de acordo com o registro bimestral, um total de resultado final, um total de 17 educandos/as matriculados/as na escola na 1ª, 3ª e 4ª séries, tendo como docente Denise Maris M. S. Rosseto, conforme anexo nº 9.

No ano de 2022, Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa, conforme registro bimestral, um total de 8 educandos/as matriculados/as na escola na 3ª e 4ª séries, tendo como docente Nilce Terezinha de Oliveira, segundo o anexo nº 9.

Em 2023, a Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa encerrou suas atividades. O fechamento foi oficializado pelo Decreto nº 59/2024, de 12 de junho de 2024, de acordo com o Anexo nº 3. Lamentavelmente, esta é mais uma escola fechada sem qualquer justificativa à comunidade.

Na Figura 7, apresenta-se o mapa temático que ilustra as unidades escolares municipais existentes no território de Campo Belo do Sul, incluindo as extintas e aquela em funcionamento, dentre as quais se encontram as comunidades rurais e escolas multisseriadas do município, com destaque para as três escolas que serviram como *lócus* desta pesquisa.

Quadro 5 - Escolas multisseriadas e suas respectivas comunidades

Nº	Nome das Escolas Multisseriadas	Comunidade
01	EMM 3ª Cia de Construção	Quarteirão dos Butiás
02	EMM Alto Travessão	Alto Travessão
03	EMM Anita Garibaldi	Chaves
04	EMM Barra do Aterrado Grande	Aterrado Grande
05	EMM Campina	Campina
06	EMM D Pedro II	Monte Alegre
07	EMM Emilio Garrastazu Médici	Alto Travessão
08	EMM Espírito Santo	Morro Agudo
09	EMM Fazenda Cerro Negro	Vista Alegre
10	EMM Fazenda do Socorro	Morro do Chapéu
11	EMM Fazenda São João	Banhado Grande
12	EMM Francisco Manoel da Silva	Alto Travessão-Moinhos
13	EMM Governador Jorge Lacerda	Lageado Pedro Candido
14	EMM Irineu Borhausen	Vista Alegre
15	EMM Irma Ida Meneghelli	Rincão da Cachoeira
16	EMM Joaquim Jose da Silva Xavier	Arroio do Xaxim
17	EMM Jonas de Oliveira Barbosa	Granja Japonês- Morros Altos
18	EMM Jose de Anchieta	Reflorestamento Pinheirinho
19	EMM Jose Joaquim de Lima Xavier	Duas Porteiras
20	EMM Juscelino K de Oliveira	Mato Queimado
21	EMM Machado de Assis	Fazenda Monte Alegre
22	EMM Monte Alegre	Lino Oliveira
23	EMM Pinheiro Marcado	Pinheiro Marcado
24	EMM Pedro I	Fazenda João Pereira
25	EMM Pontão	Pontão
26	EMM Presidente Arthur Costa e Silva	Fazenda do Moraes
27	EMM Presidente Nereu Ramos	Pedro Quirino
28	EMM Princesa Isabel	Restinga Seca
29	EMM Rui Barbosa	Machados
30	EMM Serraria Della Costa	Della Costa
31	EMM Serraria Joao Pucci	Rodeio da Pedra
32	EMM Travessão	Travessão

Fonte: A autora, 2026.

A escola multisseriada, deveria ter como prioridade uma educação de acordo com as necessidades da população rural e que o trabalho pedagógico fosse voltado para a formação crítica dos sujeitos do campo. Conforme destaca Arroyo (2011, p. 27): “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Os interesses da vida campesina devem ser levados em conta na elaboração do projeto político pedagógico e com a participação da comunidade escolar, para que possibilite por meio da Educação do Campo, alternativas viáveis para o desenvolvimento de técnicas que possibilitem viver com dignidade e sejam respeitadas as identidades regionais nos aspectos geográficos. Essas são algumas das razões pelas quais o currículo da Educação do Campo deve ser inserido e elaborado no contexto específico de cada região, com projetos de

desenvolvimento territorial sustentável.

2.4 SUJEITOS DE PESQUISA

Em municípios de perfil predominantemente rural e com forte dispersão geográfica, como Campo Belo do Sul (SC), as escolas multisseriadas cumprem um papel social e pedagógico indispensável. Ao centralizar educandos/as de diferentes idades, anos escolares e estágios de desenvolvimento em uma única sala de aula, essas instituições garantem o direito à educação diretamente nas pequenas comunidades, evitando longos deslocamentos diários. No entanto, essa configuração exige dos educadores uma ruptura com o modelo de ensino tradicional. A prática docente nesses territórios demanda um planejamento altamente adaptável, estratégias de mediação simultâneas e uma sensibilidade aguçada para acolher as singularidades e os ritmos de aprendizagem de cada educando/a. Devido a esse fator foi importante que os sujeitos da pesquisa tivessem e tenham interação com o contexto, contribuindo com suas experiências e conhecimento sobre o tema da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram representados por pessoas com as seguintes características e vivências profissionais e/ou pessoais:

Educadores/as que vivenciaram a implantação das escolas multisseriadas, dois educadores/as que vivenciaram seus fechamentos, um educador/a que atua na única escola multisseriada em funcionamento.

Coordenadores/as pedagógicos/as, com atuação na esfera municipal na época de fechamento das unidades escolares e quando todas as escolas multisseriadas estavam em funcionamento.

Secretários/as de educação, que estivessem à frente da SME- Secretaria Municipal de Educação na época das escolas multisseriadas em funcionamento e trabalhando à época do início do processo de fechamento das referidas escolas, de modo a contribuir com suas experiências e vivências como educadores/as, equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Ainda, foram entrevistados sujeitos pertencentes/representantes de famílias, sendo duas famílias que vivenciaram o período em que as escolas multisseriadas estavam ativas e duas famílias que passaram pelo processo de fechamento e ainda uma família que tenha filhos/as como educandos/as na única escola multisseriada em atividade, estudada neste trabalho dissertativo. O Quadro 6, apresenta o total de 14 pessoas entrevistadas nos processos de implantação/funcionamento e fechamento das Escolas Multisseriadas.

Quadro 6 - Número de entrevistados nos processos de implantação/funcionamento e fechamento das Escolas Multisseriadas

SUJEITO DA PESQUISA	IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO	FECHAMENTO	ESCOLA EM ATIVIDADE	TOTAL
Educadores/as	02	02	01	05
Coordenadores/as Pedagógicos/as	01	01	-	02
Secretários/as Municipais de Educação	01	01	-	02
Famílias	02	02	01	05
TOTAL	06	06	02	14

Fonte: A autora, 2025.

Para garantir a representatividade das escolas multisseriadas no processo de pesquisa e escuta ativa, estabeleceu-se um critério democrático de seleção. As famílias convidadas a contribuir por possuírem histórico de participação na implantação e manutenção dessas escolas puderam eleger diretamente o seu representante. Como critério de participação, o indicado deveria ser maior de 18 anos e atuar como pai, mãe ou educando/a egresso da própria escola multisseriada.

Para os/as entrevistados/as das famílias que têm educandos/as nas escolas multisseriadas/nucleadas, o critério estabelecido que deveriam ser responsáveis legais dos/as educandos/as.

Dessa forma, a seleção dos/as participantes exigiu que todos/as tivessem vínculos e vivências diretas, sejam profissionais ou pessoais, com o modelo de escola multisseriada. Para compreender o histórico de implantação e permanência dessas unidades, o diálogo foi priorizado com os membros mais idosos das famílias, atuando na figura de patriarcas e matriarcas. Já a representação das famílias dos/as atuais educandos/as da rede multisseriada/nucleada foi constituída pelos pais e mães.

O campo de pesquisa foram as escolas multisseriadas fechadas e única escola em funcionamento do município de Campo Belo do Sul/SC. As entrevistas foram pré-agendadas, dando liberdade ao entrevistado de escolher o local onde esta seria realizada, conforme sua disponibilidade de tempo. A pesquisa de campo teve início no dia 11/01/2026 até dia 19/02/2026. Para garantir o anonimato, dos/as entrevistados/as, foram escolhidos pseudônimos relacionados à flora nativa da Região Serrana, com nomes populares de plantas ligadas à história, cultura e economia do território da pesquisa. O Quadro 7 apresenta esses participantes:

Quadro 7 - Participantes da pesquisa

NOME	GÊNERO	IDADE	OCUPAÇÃO PROFISSIONAL
Angico	Masculino	90 anos	Aposentado
Andrade	Masculino	83 anos	Aposentado
Cedro	Masculino	86 anos	Aposentado
Cambará	Masculino	69 anos	Aposentado
Canela	Feminino	72 anos	Aposentada
Primavera	Feminino	65 anos	Aposentada
Ipê	Masculino	42 anos	Educador
Pinheiro	Masculino	53 anos	Educador
Araçá	Masculino	49 anos	Agricultor
Cerejeira	Feminino	37 anos	Agricultora
Aroeira	Feminino	59 anos	Educadora
Pitanga	Feminino	60 anos	Educadora
Uvaia	Feminino	35 anos	Agricultora
Goiaba	Feminino	50 anos	Educadora

Fonte: A autora, 2026.

As técnicas de pesquisa são importantes ferramentas que orientam os/as pesquisadores na escolha dos meios adequados para a pesquisa científica. A escolha depende da natureza da questão de investigação, do tipo de dados necessários e dos objetivos do estudo. Uma compreensão profunda de suas técnicas permite aos pesquisadores/as conduzir investigações rigorosas que produzem conhecimento válido e confiável.

A coleta de dados é um pilar fundamental em qualquer pesquisa, assegurando a integralidade e a legitimidade do estudo. O planejamento rigoroso dessa etapa é crucial para o direcionamento da investigação, pois nos capacita a interpretar e compreender a realidade a partir da dinâmica das contradições, das transformações qualitativas e do processo histórico. Para a análise, os dados foram coletados por meio de entrevistas, técnica que permitiu a obtenção de informações valiosas através da interação entre entrevistador/a e entrevistado/a, facilitando a compreensão do contexto e das experiências dos envolvidos. Conforme define Gil (2008, p.109):

[...] entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Além disso, a pesquisa acadêmica deve ser conduzida de maneira ética, respeitando os

direitos dos/as participantes e garantindo a integridade dos dados coletados. A coleta de dados foi entrevista semiestruturada, com roteiro de perguntas previamente estabelecidas, com agendamento prévio, de acordo com a disponibilidade do/a entrevistado/a. O entrevistado/a também ficou livre para escolher o local e horário da entrevista. Antes das entrevistas sempre foi realizada uma conversa informal e descontraída para deixar os/as entrevistados/as à vontade. As entrevistas foram gravadas e, antes de iniciar, foi garantido o sigilo e anonimato das mesmas, segundo o termo de assentimento em apêndice A. As gravações foram feitas por etapas, para permitir descanso do/a entrevistado/a. As perguntas foram feitas de forma flexível, durante o diálogo, permitindo que a entrevistadora fizesse perguntas que não haviam sido planejadas sobre algum fato que surge de forma espontânea. Com aprovação do Comitê de Ética- CEP, de conforme anexo 2, considereei essa prática de abordagem essencial na coleta de dados por analisar a necessidade de conhecer elementos e sujeitos que fazem parte da pesquisa, e também permitiu compreender os processos de fechamento das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC, tema deste estudo.

2.5 SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

A sistematização dos dados coletados é importante em uma pesquisa, pois possibilita a obtenção de informações confiáveis e facilita a compreensão e interpretação dos resultados. Segundo Jara (1994 p. 21), “[...] quando falamos de sistematização estamos falando de um exercício que se refere, necessariamente, a experiências práticas concretas”. Sendo relatos de experiências práticas que permitem a produção do conhecimento, a autonomia dos sujeitos envolvidos em processos sociais complexos, que se relacionam entre si, de características objetivas e subjetivas. Jara (1994, p. 24), corrobora:

O mais característico e próprio da reflexão sistematizadora é que ela busca penetrar no interior da dinâmica das experiências. Algo assim como entranhar-se nesses processos sociais vivos e complexos, circulando entre seus elementos, percebendo a relação entre eles, percorrendo suas diferentes etapas, localizando suas contradições, tensões, marchas e contramarchas, chegando assim a entender estes processos a partir de sua própria lógica, extraindo ensinamentos que possam contribuir para o enriquecimento tanto da prática como da teoria.

Estas experiências são processos sociais que fazem parte do conhecimento adquirido pelos sujeitos no seu ambiente, de experiências vitais, com uma riqueza acumulada de elementos políticos, culturais, econômicos que fazem parte da história das sociedades com suas particularidades e especificidades.

As categorias de análise vêm ao encontro dos objetivos específicos da pesquisa que tem como objetivo geral analisar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas dos processos de fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC. Cada categoria vem ao encontro de um objetivo específico.

Figura 8 - Categorias de análise de dados



Fonte: A autora, 2025.

Dessa forma cada categoria fica conectada aos objetivos específicos e a pergunta central: Quais são as raízes histórico-culturais e sócio-políticas e econômicas que motivaram e motivam os processos de fechamento das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC?

Com os dados já coletados, a sistematização representou o ato cuidadoso e criterioso de organizar as informações obtidas nas entrevistas em quadro, com as palavras-chave, por segmentos para facilitar a categorização dos mesmos. A sistematização é organizada por categorias que emergem a partir dos objetivos da pesquisa e das entrevistas. As categorias de análise de dados se dividem em três raízes: histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas.

Sistematizar os dados é trazê-los de maneira a visualizar possíveis indícios, frestas, elementos de informação que deem conta de oportunizar a análise dos mesmos, sob a luz das teorias que fundamentam esse trabalho.

2.6 ANÁLISE DE DADOS

O delineamento desta investigação apoia-se em uma abordagem qualitativa de viés dialético. Com o intuito de solucionar a questão central do estudo, a análise dos objetivos específicos foi conduzida por meio de três categorias: as raízes histórico-culturais, as raízes sócio-políticas e as raízes econômicas. A partir desse prisma, investigou-se a dinâmica de

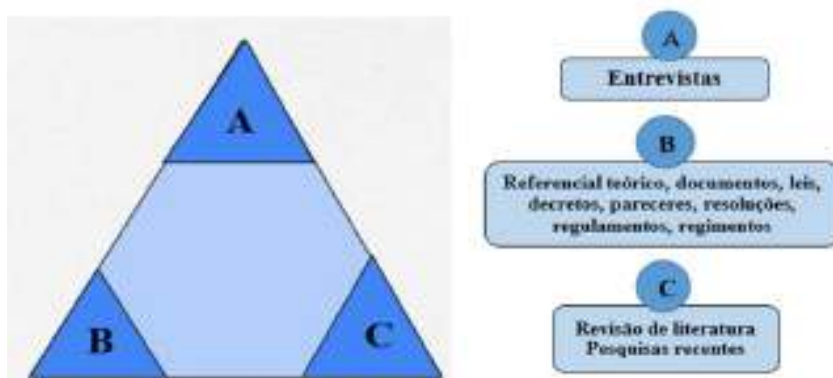
implantação e permanência das escolas multisseriadas, os processos que culminaram em seu fechamento e os profundos impactos que tais políticas públicas causaram à comunidade escolar.

A análise de dados em uma pesquisa qualitativa é relevante para compreender resultados e assim obter algumas considerações. Gil (2008, p. 156), complementa dizendo que: “A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação”. Portanto, a análise de dados em uma pesquisa permite organizar, limpar dados incompletos, interpretar dados estatísticos, agrupar categorias, remover informações duplicadas, agrupar respostas, analisar estatisticamente os dados.

Esta análise qualitativa teve como finalidade investigar os impactos decorrentes do fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul. O estudo registrou e avaliou as percepções dos diferentes sujeitos envolvidos famílias, docentes, coordenadores/as pedagógicos/as e gestores/as municipais acerca do processo de realocação dos/as educandos/as. Por meio da nucleação escolar e do transporte terceirizado, buscou-se compreender a dinâmica da transição do campo para a área urbana, bem como examinar as vantagens e desvantagens desse modelo sobre o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando as transformações vivenciadas pela comunidade escolar.

Esta pesquisa teve a técnica de triangulação de dados, para possibilitar uma análise mais ampla e completa dos dados, por ser uma estratégia que permite o uso de diversas fontes de dados e comparação com outros/as pesquisadores/as para a compreensão de um fenômeno.

Figura 9 - Técnica de triangulação



Fonte: A autora, 2025.

Ao cruzar dados tem-se a possibilidade de validar dados e preencher lacunas. Tendo assim, uma visão mais precisa do objeto de estudo. Segundo Triviños (1987, p. 138):

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

Nesse viés, a abordagem nos permitiu examinar como as histórias e experiências dos participantes são estruturadas e interpretadas, sendo extremamente útil para entender as formas como as pessoas constroem e comunicam suas identidades. Destaca-se o tratamento dos dados, que compreende uma leitura e releitura cuidadosas, a realização de inferências e a subsequente interpretação das categorias emergentes da fase de exploração do material. Gil (2008, p. 183) complementa essa perspectiva, afirmando que “a análise dos dados vem a interpretação, que pode ser considerada como a parte mais importante de todo o relatório. Aqui é que se faz a apresentação do significado mais amplo dos resultados obtidos, por meio de sua ligação a outros conhecimentos já obtidos”.

É fundamental assegurar o rigor da pesquisa como um horizonte metodológico que transcende o percurso em si, representando, na verdade, o modo como se trilharam esses caminhos. Na percepção de Gil (2008, p. 183): “[...] na fase de análise e interpretação dos dados, alguns pesquisadores, impulsionados pelo desejo natural de confirmar suas hipóteses, podem tender a selecionar dados mais convenientes em detrimento de outros”. Por essa razão, na interpretação, é imprescindível indicar as bases que fundamentam as inferências obtidas, bem como o valor da generalização dos resultados para o universo considerado.

2.7 O QUE JÁ FOI PESQUISADO SOBRE O FECHAMENTO DE ESCOLAS COM TURMAS MULTISSERIADAS ANTERIORMENTE

As revisões de literatura são particularmente úteis para integrar as informações de um conjunto de estudos realizados separadamente sobre determinada intervenção. Seguindo a estrutura de um artigo original, incluindo seções de introdução, métodos, resultados e discussão, as revisões nos permitem incorporar um espectro maior de resultados relevantes, ao invés de limitar as nossas conclusões à leitura de somente alguns artigos e dissertações.

Trivinos (1987, p. 100) corrobora:

O processo de avaliação do material bibliográfico que o pesquisador encontra lhe ensinará até onde outros investigadores têm chegado em seus esforços, os métodos empregados, as dificuldades que tiveram de enfrentar, o que pode ser ainda investigado etc. Ao mesmo tempo, irá avaliando seus recursos humanos e materiais, as possibilidades de realização de seu trabalho, a utilidade que os resultados

alcançados podem emprestar a determinada área do saber e da ação.

Com as revisões de literatura é possível tomar conhecimento sobre o que foi pesquisado e estudado em determinados anos pelos recortes temporais, assuntos pertinentes ao interesse dessa pesquisa com os descritores e outros filtros que permitem selecionar produções recentes ou de um determinado período. Sendo assim essas produções científicas auxiliam no enriquecimento da pesquisa, pois permitem obter informações atuais.

Gil (2008, p. 65) demonstra a importância da busca por produções recentes:

[...] os trabalhos produzidos em determinada área do conhecimento com a finalidade de facilitar a identificação e o acesso à informação que se encontra dispersa em grande número de publicações. Constituem instrumentos valiosos para os pesquisadores que têm necessidade de obter informações acerca da produção científica mais recente.

A revisão de literatura foi feita a partir da busca de teses, dissertações e artigos científicos em bancos de dados, para identificar trabalhos científicos recentes realizados no que se refere ao fechamento de escolas multisseriadas, com o propósito de averiguar a produção acadêmica.

Com os descritores **educação do campo** e **fechamento, fechamento da escola do campo, educação do campo** e **fechamentos de escolas multisseriadas**, foram realizadas três buscas, “**educação do campo e fechamento**” quando a pesquisa teve início, “**fechamento da escola do campo**” sugerida na pré-qualificação²², já com os descritores “**educação do campo e fechamentos de escolas multisseriadas**”, foi feita posteriormente a participação na ANPED Regional Sul em dezembro de 2024, pois o tema fechamento de escolas multisseriadas foi enfatizado em trabalhos apresentados no evento e também nas contribuições e considerações, no Grupo de Trabalho Educação Popular e Movimentos Sociais. Realizou-se essa busca no intuito de encontrar publicações recentes sobre os processos de fechamento das escolas multisseriadas.

Utilizamos um recorte temporal de seis anos com o período de 2018 a 2023 nas duas primeiras buscas. Já na terceira busca feita no ano de 2025, o recorte temporal foi de seis anos com o período de 2019 a 2024. Uma quarta busca realizada na data de 17 de abril de 2026, nas três plataformas, pois emergiu a partir das entrevistas religião e catolicismo popular, esta busca foi feita com a intenção de encontrar publicações com os descritores: “**religião e catolicismo**

²²A pré-qualificação do projeto de pesquisa, foi feita na sala de aula organizada pelos/as docentes da disciplina seminário de pesquisa em processos socioculturais e pesquisa. Nessa etapa inicial apresenta-se um esboço da pesquisa que pretende desenvolver como tema, problema, objetivos, justificativa e metodologia, antes da pesquisa propriamente dita.

popular”, por ser muito forte a fé da população.

Na primeira busca, assim como nas outras duas, foram acessadas três plataformas. Nesta primeira, com os seguintes descritores: “**educação do campo**” AND “**fechamento**”. Esses trabalhos acadêmicos foram buscados nas plataformas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e SciELO –*Scientific Electronic Library Online*, conforme se apresenta no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Levantamento das bases de dados, descritores, resultado inicial, filtros e produções selecionadas

BANCO DE DADOS	DESCRIPTORES	RESULTADO INICIAL	FILTROS	PRODUÇÕES SELECIONADAS
			1- Anos de 2019 a 2023 2- Área de conhecimento: educação	
CAPES T/D	“educação do campo” AND “fechamento”	45- 40 D 5T	1- 28 - 24D/4T 2- 8- 6D/2T	2 Dissertações 2 Tese
BDTD T/D	“educação do campo” AND “fechamento”	76- 61 D 15T	1- 47- 35 D/ 12 T 2- 06 - 5 D / 1 T	1 Dissertação 1 Tese
SciELO ARTIGOS	“educação do campo” AND “fechamento”	1 Artigo Científico	Não usado	Não selecionado
TOTAL		101 D 20 T 1 Art	11 D 3 T	3 D 3 T

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Ao realizar a busca, na data de 28 de maio de 2024 nos bancos de dados, verificou-se que a BDTD é a plataforma com maior número de dissertações e teses publicada, subsequente temos a CAPES e a SciELO com apenas uma publicação com os descritores já usados educação do campo e fechamento.

Para que as produções viessem a contribuir de maneira adequada a esse estudo, foram usados alguns critérios para escolher produções já relacionadas a cada conjunto de descritores: Ter como epistemologia o materialismo histórico, abordar a importância da implantação e a manutenção da Educação do Campo, apresentar análise do interesse das políticas públicas no fechamento de escolas multisseriadas, nucleação e transporte escolar nos municípios pesquisados ou estudados, abordar os interesses neoliberais, dialogar sobre as preocupações com os impactos nas comunidades em que escolas multisseriadas foram fechadas.

Das produções descritas no Quadro 8 com suas respectivas plataformas, obteve-se um total de 101 dissertações, 20 teses e 1 artigo científico, aplicando os filtros recorte temporal de 5 anos e área de conhecimento: educação foi obtido um total de 11 dissertações e 3 teses. Na

plataforma SciELO não foram aplicados filtros, considerando que foi encontrado apenas 1 artigo científico. Desses, foi realizada a leitura dos resumos e selecionadas 4 dissertações e 2 teses, por terem maior relevância em relação a presente pesquisa, em conformidade ao que se apresenta no Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 - Teses e dissertações selecionadas, títulos, autores e datas de defesa

Nº	TESE DISSERTAÇÃO PLATAFORMA	TÍTULO	AUTOR	DATA DE DEFESA
01	Capes Dissertação	Questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura - RO	Santos, Silmar Oliveira dos	13/09/2019
02	Capes Dissertação	Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos	Fernandes, Rosilda	09/02/2021
03	Capes Tese	O fechamento da escola no campo em Aporé/GO sob a hegemonia neoliberal no campo	Freitas, Wansley Ferreira de	16/02/2023
04	Capes Tese	O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo	Rinaldi, Fernando Cesar	24/08/2022
05	BDTD Dissertação	A conjuntura do fechamento e nucleação das escolas do campo: aspectos determinantes e consequências para a comunidade escolar	Primo, Samuel Cordeiro de Souza	15/12/2021
06	BDTD Tese	A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por educação do campo	Cordeiro, Tássia Gabriela Balbi de Figueiredo e	16/02/2022

Fonte: Quadro elaborado pela autora, 2025.

No Quadro 9 constam as produções selecionadas com os dados principais, onde se observou que as 6 produções selecionadas são recentes, trazendo nos títulos e nas palavras-chaves as preocupações inquietantes e que apresentam relação com o fechamento de escolas campesinas e que vem ao encontro dessa pesquisa.

Das três dissertações selecionadas, a primeira, **Questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura - RO**, datada do ano de 2019 e defendida na Universidade Federal de Rondônia, RO, aborda o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura. A dissertação busca analisar o processo de fechamento das escolas do campo no município de Rolim de Moura, identificando nesse processo os interesses do capitalismo e também verificou que as políticas públicas desenvolvidas no setor educacional do município contribuíram para o fechamento de escolas do campo.

Já a dissertação: **Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos**, datada no ano de 2021 e defendida na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, em Vitória da Conquista, BA, teve como finalidade investigar as ações

dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo, evidenciando a articulação dos movimentos sociais para a permanência da escola do campo.

Por último, a dissertação: **A conjuntura do fechamento e nucleação das escolas do campo: aspectos determinantes e consequências para a comunidade escolar**, datada no ano de 2021 e defendida na Universidade Estadual do Centro-Oeste, em Guarapuava, PR, buscou investigar os fatores determinantes e as consequências do fechamento e nucleação das Escolas do Campo. O pesquisador apontou também a necessidade de políticas educacionais de vínculo e pertencimento dos povos do campo com a cultura e a maneira de como vivem em harmonia com a natureza. Além disso, foi possível verificar as relações e contradições do projeto hegemônico capitalista que reproduz e amplia as desigualdades no território campestre.

A primeira tese, intitulada: O fechamento da escola no campo em Apore/GO sob a hegemonia neoliberal no campo, foi defendida em 2023 na Universidade Federal de São Carlos, em São Carlos, SP. O objetivo principal foi analisar a dinâmica territorial do capital no cerrado goiano e os impactos para a permanência da população rural, além de investigar como isso influenciou a existência ou a falta de escolas na região, incluindo a política de implementação e manutenção do transporte escolar rural. A pesquisa também buscou estudar a trajetória histórica da luta dos trabalhadores rurais e as legislações vigentes que visavam restabelecer e fortalecer as políticas e programas voltados para apoiar a vida e a permanência dos habitantes do campo. A intensificação da mecanização e a exploração do cerrado resultaram em um novo modelo de exploração do campo brasileiro, onde as escolas rurais não têm lugar, e a apropriação do capital ocorre sob a hegemonia neoliberal.

A segunda tese, O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP: a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo, foi defendida em 2022 na mesma universidade. Este estudo analisa os problemas decorrentes da política de fechamento das escolas rurais e os impactos sociais que isso gera para os habitantes da área rural. O fechamento dessas instituições educacionais provoca um sentimento de abandono por parte do governo e resulta na perda da escola como referência comunitária. Os principais impactos incluem a questão do transporte, a distância entre a residência e a escola, e as preocupações dos pais em relação à segurança dos filhos ao frequentar escolas urbanas.

A terceira tese, A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo, foi defendida em 2022 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Este trabalho investiga a inserção do agronegócio na educação escolar, considerando o contexto agrário no Brasil como foco central da pesquisa. O objetivo foi compreender a relação entre a expansão do agronegócio no país e a

sua influência sobre a educação, especialmente no que tange à ofensiva contra o projeto popular de Educação do Campo. A crescente influência do agronegócio na educação resulta de sua atuação no campo político-ideológico, tendo por base seu poder econômico. Esse fenômeno se manifesta de duas maneiras: por meio do fechamento de escolas rurais, como uma estratégia indireta, e pela inserção do agronegócio nas escolas, através de várias formas de Parcerias Público-privadas na Educação (PPPEs).

Foi realizada a segunda busca de trabalhos acadêmicos nas plataformas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e SciELO –*Scientific Electronic Library Online*. Com o descritor “**fechamento da escola do campo**”, sugerida na pré-qualificação de dissertação, que teve a participação dos docentes da disciplina de seminário de pesquisa em processos socioculturais, a orientadora e um egresso do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Planalto Catarinense como avaliador externo.

Foram buscadas as publicações nas três plataformas com o descritor “**fechamento da escola do campo**”.

Quadro 10 - Levantamento das bases de dados, descritores, resultado inicial, filtros e produções selecionadas

BANCO DE DADOS	DESCRIPTORES	RESULTADO INICIAL	FILTROS 1- Anos de 2010 a 2023; 2- Área de conhecimento: educação	PRODUÇÕES SELECIONADAS
CAPES T/D	“fechamento da escola do campo”	34- 29D 5T	1- 25 - 103D/30T 2- 10- 7D /3T	Dissertações/Tese
BDTD	“fechamento da escola do campo”	254- 188 D 58T	1- 47 - 35 D/ 12 T 2- 08 - 12 D / 6 T	Dissertação/Tese
SciELO ARTIGOS	“fechamento da escola do campo”	Nenhuma publicação	Não usado	Não selecionado
TOTAL		217 D 63 T	19 D 9 T	3 D 1 T

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Na busca com data de 22 de novembro de 2024, nos bancos de dados, percebeu-se que a BDTD é a plataforma com maior número de dissertações e teses publicadas. Na sequência, a plataforma CAPES. Na plataforma SciELO, não foi encontrada nenhuma publicação com o descritor “fechamento da escola do campo”.

Da mesma forma que foi feito no primeiro grupo de descritores, também foram usados critérios específicos para a escolha das produções já relacionadas no conjunto de descritores:

tendo como epistemologia o Materialismo Histórico; que a investigação mostre como se dá a influência neoliberal nas políticas públicas no que diz respeito ao fechamento de escolas multisseriadas, a nucleação e o transporte escolar; a preocupação em abordar e refletir sobre a importância da escola multisseriada como referência para a comunidade.

Das produções descritas no Quadro 10 com suas respectivas plataformas, como resultado inicial, obteve-se um total de 217 dissertações e 63 teses, aplicando-se os filtros recorte temporal de 5 anos e área de conhecimento: educação um total de 19 dissertações e 9 teses, na plataforma ScIELO não foram aplicados filtros, pois não foram encontradas publicações. Foi realizada a leitura dos resumos das teses e dissertações selecionadas através dos filtros e selecionadas 4 dissertações e 2 teses, que apresentaram relevância para a presente pesquisa, conforme Quadro 11.

Quadro 11 - Teses e dissertações selecionadas, títulos, autores e datas de defesa

Nº	TESE DISSERTAÇÃO PLATAFORMA	TÍTULO	AUTOR	DATA DE DEFESA
01	CAPES Dissertação	O direito à educação das comunidades campestres em contexto de fechamento de escolas públicas: uma análise a partir de Solânea- PB	Neto, Jose Euriques de Vasconcelos	14/06/2020
02	CAPES Dissertação	O papel dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação do e no campo na Paraíba: resistências e proposições no período de 2010-2020	Farias, Danilo de Souza	05/10/2022
03	BDTD Dissertação	Permanências e mudanças da educação rural e da educação campo no município de Salto do Lontra: 1998 a 2022	Wessling, Elizangela	16/03/2023
04	BDTD Tese	Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rural	Rocha, Carlos Antônio	30/08/2022

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Na dissertação intitulada: **O direito à educação das comunidades campestres em contexto de fechamento de escolas públicas: uma análise a partir de Solânea-PB**, defendida em 2020 na Universidade Federal de Campina Grande, o autor investiga a garantia do direito à educação em meio à racionalidade econômico-financeira e à diminuição da intervenção estatal, refletida no fechamento de escolas rurais no município de Solânea, Paraíba. O trabalho também busca entender como a estrutura da educação municipal impactou esse processo de fechamento, assim como as contradições e conflitos que emergem dessa situação e suas repercussões na

garantia do direito à educação.

Por outro lado, a dissertação **O papel dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação do e no campo na Paraíba: resistências e proposições no período de 2010-2020**, apresentada em 2022 na mesma universidade, foca na resistência ao fechamento das escolas rurais na Paraíba, entendendo essa luta como parte do esforço pela garantia do direito à educação. A pesquisa analisou a organização dos sujeitos coletivos e as ações que implementaram para confrontar o fechamento das escolas no meio rural.

A dissertação **Permanências e mudanças da educação rural e da educação campo no município de Salto do Lontra: 1998 a 2022**, defendida em 2023 na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, aborda questões pertinentes à Educação do Campo, com o intuito de assegurar direitos fundamentais para aqueles que vivem no campo, através de uma educação de qualidade que promova a assimilação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos. O trabalho enfatiza a importância do campo como um espaço produtor de cultura e conhecimento, capacitando os indivíduos a interpretar e intervir na realidade.

Finalmente, a tese **Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais**, defendida em 2022 na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, visa identificar os recursos investidos na educação municipal em Bela Vista de Goiás, a fim de compreender as razões por trás da política de fechamento das escolas rurais. A pesquisa questiona se o valor do financiamento da educação para os educandos/as da rede municipal justifica o fechamento das escolas rurais. No contexto das políticas públicas educacionais, a tese discute o financiamento da Educação Básica, tanto rural quanto urbana, no Brasil e, especificamente, em Bela Vista de Goiás, destacando as contradições e desafios a partir de uma análise da configuração do Estado brasileiro, da legislação e dos elementos essenciais para garantir uma educação de qualidade na fase inicial do ensino fundamental.

Mais uma vez foram buscados trabalhos acadêmicos nas plataformas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e SciELO – *Scientific Electronic Library Online*. As três plataformas foram acessadas a partir dos descritores: **“educação do campo”** AND **“fechamentos de escolas multisseriadas”**. O Quadro 12 apresenta o levantamento das produções selecionadas.

Quadro 12 - Levantamento das bases de dados, descritores, resultado inicial, filtros e produções selecionadas

BANCO DE DADOS	DESCRIPTORES	RESULTADO INICIAL	FILTROS 1- Anos de 2019 a 2023; 2-Área de conhecimento: educação	PRODUÇÕES SELECIONADOS
CAPEST/D	"educação do campo" AND "fechamentos de escolas multisseriadas"	12- 10D 2T	1 – 7D 2T 2 – 4D 1T	1 Dissertações 1 Tese
BDTD T/D	"educação do campo" AND "fechamentos de escolas multisseriadas"	1- 1 T	Não usado 2- não usado 1T	1 Tese
SciELO ARTIGOS	"educação do campo" AND "fechamentos de escolas multisseriadas"	Nenhum	Não usado	Não selecionado
TOTAL		12 D 3 T	4D 2T	1 D 2 T

Fonte: Elaborada pela autora 2025.

Esta última busca nos bancos de dados, realizada na data de 17 de fevereiro de 2025, nas três plataformas. Foram encontradas 15 produções: 12 dissertações, 03 teses e nenhum artigo científico. Ao utilizar filtros, foram obtidas 04 dissertações e 02 teses. Dessas, foram selecionadas: 01 dissertação e 02 teses, usando como critérios para a seleção das produções a exemplo das outras duas buscas com seus respectivos descritores e são eles: o Materialismo Histórico como epistemologia; a abordagem da expansão do agronegócio que motiva o êxodo rural, que se apresenta como justificativa para o fechamento de escolas multisseriadas; a perda da referência e o enfraquecimento político das comunidades em que escolas multisseriadas são fechadas.

Quadro 13 - Teses e dissertações selecionadas, títulos, autores e datas de defesa

Nº	TESE DISSERTAÇÃO PLATAFORMA	TÍTULO	AUTOR	DATA DE DEFESA
01	CAPEST Dissertação	Um estudo da política de nucleação e fechamento das escolas do campo no município de Cametá/PA.	Correa, Vergiliana dos Santos	29/12/2021
02	CAPEST Tese	Perspectivas sobre a eficiência da formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais	Rorato, Rodrigo	24/03/2023
03	BDTD Tese	Fechamento de escolas rurais do Vale do Jamari no contexto do avanço do agronegócio em Rondônia	Santos Filho, Raimundo José dos	17/02/2022

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A dissertação: **Um estudo da política de nucleação e fechamento das escolas do campo no município de Cametá/PA**, datada no ano de 2021, defendida na Universidade

Federal do Pará, na cidade de Cametá, PA, a pesquisa reflete sobre a Educação do Campo, com enfoque sobre a política de nucleação e fechamento das escolas no campo. O objetivo central deste estudo é analisar as relações do fechamento de escolas no campo com a política de nucleação do município de Cametá/PA, bem como, as contradições advindas desse processo.

A primeira tese intitulada **Perspectivas sobre a eficiência da formação continuada de professores de escolas multisseriadas rurais**, apresentada em 2023 na Universidade Federal de Santa Maria, RS, realiza um estudo sobre as ações e políticas públicas direcionadas à formação continuada de educadores. Além disso, investiga se essas formações são apropriadas para o contexto das escolas multisseriadas rurais. Dada a evidente escassez de pesquisas relacionadas ao tema na literatura, é fundamental que a sociedade compreenda se as iniciativas do governo resultam, ou não, em desperdício de recursos destinados à educação básica. Portanto, o objetivo principal da pesquisa é analisar e entender se a formação continuada de docentes é eficaz nas escolas multisseriadas rurais das redes de ensino municipal e estadual situadas na região central do Rio Grande do Sul, levando em consideração as realidades enfrentadas pelos docentes.

A segunda e última tese **Fechamento de escolas rurais do Vale do Jamari no contexto do avanço do agronegócio em Rondônia**, datada no ano de 2022, defendida na Universidade Estadual Paulista, na cidade de Marília, SP, sendo resultado de uma pesquisa sobre as causas do fechamento das escolas multisseriadas do campo no Vale do Jamari, região central do estado de Rondônia, assim como sobre a criação de escolas-polo destinadas a absorver o alunado das escolas fechadas, teve como fundamento teórico a concepção marxiana de contradição entre os interesses de classes e a agressividade com que o capitalismo se movimenta na busca desenfreada do lucro. Como objetivos específicos, procurou-se examinar as justificativas do poder público municipal para o fechamento das escolas rurais; investigar a relação entre o fechamento de escolas e o processo de polarização das escolas multisseriadas do campo e; verificar se há relação entre a expansão do agronegócio e o fechamento das escolas multisseriadas do campo.

Pela quarta vez foram buscados trabalhos acadêmicos nas plataformas CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e SciELO – *Scientific Electronic Library Online*. As três plataformas foram acessadas a partir dos descritores: **"religião" AND "catolicismo popular"**.
 Quadro 14 - Levantamento das bases de dados, descritores, resultado inicial, filtros e produções selecionadas

BANCO DE DADOS	DESCRIPTORES	RESULTADO INICIAL	FILTROS	PRODUÇÕES SELECIONADOS
CAPEST/D	religião" AND "catolicismo popular"	3- 2D 1T	Não usados	Dissertação
BDTD T/D	"religião" AND "catolicismo popular"	9 - 4D 5T	Não usados	A Dissertação selecionada é a mesma da Capes.
SciELO ARTIGOS	"religião" AND "catolicismo popular"	Nenhum	Não usado	Não selecionado
TOTAL		6 D 6 T		1 D

Fonte: Elaborada pela autora, 2026.

Esta última busca nos bancos de dados, realizada na data de 17 de abril de 2026, nas três plataformas. Foram encontradas 12 produções sendo: 06 dissertações, 06 teses e nenhum artigo científico. Não foram utilizados filtros, por ter apenas uma opção que veio contribuir para este estudo, pois essa nova busca se fez necessária a partir da pesquisa de campo, com as entrevistas semiestruturadas, onde emergiu a religião católica e o catolicismo popular relacionados à escola multisseriada onde foram obtidas 06 dissertações e 06 teses. Dessas, foi selecionada: 01 dissertação, usando como critérios para a seleção das produções a religião católica oficial e o catolicismo popular com seus respectivos descritores que são eles: o Materialismo Histórico como base epistemológica de pesquisa; que destaca a relação da escola multisseriada como espaço físico para celebrações e a mistura da religião e catolicismo popular. O fechamento de escolas multisseriadas significa também a perda da referência religiosa de algumas comunidades.

Quadro 15 - Teses e dissertações selecionadas, títulos, autores e datas de defesa

Nº	TESE DISSERTAÇÃO PLATAFORMA	TÍTULO	AUTOR	DATA DEFESA	DE
01	CAPESS Dissertação	Sementes da Esperança: Floresce A Santa Religião em solo Catarinense - elementos formadores do Messianismo no Contestado	Almeida Júnior, Jair de	31/01/2010	

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A dissertação **Sementes da Esperança: Floresce A Santa Religião em solo Catarinense - elementos formadores do Messianismo no Contestado**, datada no ano de

2010, defendida na Universidade Presbiteriana Mackenzie, na cidade de São Paulo, SP, realiza um estudo sobre a Guerra do Contestado (1912-1916), ocorrida no oeste catarinense, foi um conflito social motivado pela disputa de terras ocupadas por caboclos, que foram loteadas para atender a interesses políticos e à construção da estrada de ferro *Brazil Railway*. O cenário de tensão foi marcado pelo messianismo, com o surgimento de figuras como o monge José Maria — sucessor dos peregrinos João Maria de Agostini e João Maria de Jesus —, que uniram a população através da fé. Esse movimento consolidou um forte catolicismo popular na região, onde a figura dos monges é venerada nos altares junto aos santos católicos.

Na análise do conteúdo das dissertações e teses, com base nos resumos observou-se que os estudos e objetivos se direcionam a problemática de: compreender, investigar, identificar e evidenciar os processos de fechamento das escolas multisseriadas com todas as mudanças socioculturais com o encerramento das atividades das escolas multisseriadas, os impactos mais significativos referem-se ao sentimento de abandono pelo poder público, a perda da escola como referência para a comunidade, o deslocamento envolvendo transporte escolar, a distância entre a casa e a escola para estudar em nucleação de escolas ou nas escolas urbanas.

Identificou-se que a mecanização do campo, a expansão do agronegócio no Brasil, no qual não tem espaço para a escola do campo, pois o espaço rural se tornou local de apropriação do capitalista, o “agronegócio”, em conformidade com a hegemonia neoliberal, que promovem ou reproduzem as desigualdades no território do campo. Nesse sentido, as políticas públicas desenvolvidas no setor educacional do município contribuíram para o fechamento de escolas do campo, sem dar importância ao vínculo e pertencimento dos povos do campo com a cultura e a maneira de como vivem em harmonia com a natureza. Observou-se, de modo contundente, as ações dos movimentos sociais pela permanência da escola do campo.

Constatou-se também que as produções selecionadas não estão concentradas em determinadas regiões. As quatorze produções de interesse para a pesquisa sobre o fechamento de escolas multisseriadas estão distribuídas por todo o país, três se referem a região norte, três na região nordeste, duas na região centro-oeste, duas na região sudeste e quatro na região sul, sendo essa última, a região onde se desenvolveu o estudo sobre o fechamento de escolas multisseriadas, especificamente no Estado de Santa Catarina, no município de Campo Belo do Sul/SC.

Quadro 16 - Produções selecionadas por regiões do Brasil

Regiões	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul	Total
Nº de produções	3	3	2	2	4	14

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Depois da leitura das publicações selecionadas pelos filtros das Plataformas CAPES, BDTD e biblioteca eletrônica SCIELO, verificou-se que algumas dessas produções científicas não se mostraram relevantes para o estudo sobre o fechamento de escolas multisseriadas, pois os temas não vieram ao encontro do que abordamos. Observou-se também que as características das modalidades de Educação do Campo e fechamento de escolas multisseriadas nesses estudos se distanciaram do tema desta pesquisa.

Nos resumos das produções mencionadas, percebeu-se uma clara preocupação com a escola multisseriada como um ponto de referência comunitário e a questão do pertencimento. Há também uma notável apreensão em relação ao deslocamento dos educandos/as por longos percursos em transporte escolar para instituições nucleadas ou urbanas. Notória a postura do poder público, que, por meio de políticas de fechamento de escolas, alinha-se aos interesses da exploração do campo e à expansão do agronegócio, onde a hegemonia neoliberal prevalece. A luta pelos direitos da população camponesa e pela permanência da escola multisseriada encontrou apoio nos movimentos sociais.

Com foco no processo de ocupação, a terceira seção intitulada “Raízes profundas, cicatrizes visíveis: um desvelar sobre exploração, história, cultura, resistência e a territorialidade de um povo”, investiga o território da Região Serrana e o município de Campo Belo do sul. A seção destaca os aspectos históricos, culturais, sociais, religiosos e econômicos que desenharam a identidade e o modo de vida da população serrana.

3 RAÍZES PROFUNDAS, CICATRIZES VISÍVEIS: UM DESVELAR SOBRE EXPLORAÇÃO, HISTÓRIA, CULTURA, RESISTÊNCIA E A TERRITORIALIDADE DE UM POVO

Somos o povo serrano, mas um povo que se expressa culturalmente de diferentes maneiras, no jeito de viver, no sotaque, na vestimenta, na culinária, nas maneiras de se relacionar, no ritmo de vida, no pensar o sentido do trabalho, na religiosidade (Locks, 2023, p. 52).

O território da Região Serrana foi moldado por uma história de ocupação marcada pela interação entre diferentes grupos, incluindo indígenas, tropeiros e imigrantes. O modo de vida tradicional dos indígenas, foi se transformando com a passagem dos tropeiros, responsáveis pela abertura de caminhos e pelo desenvolvimento de atividades econômicas como a pecuária. Essa imigração europeia trouxe novas culturas e hábitos que foram se integrando à identidade local, criando a cultura serrana. No entanto, se insere também a exploração do caboclo serrano, que resulta da miscigenação de indígenas, brancos e negros, os quais desenvolveram modos de vida próprios, adaptados as condições naturais da Região Serrana, com práticas agrícolas, extrativistas e de criação de animais que visavam a subsistência.

O explorado caboclo roceiro e peão de fazenda se transforma em operário de serraria, o que representa um processo de mudança social e econômica. Com o fim do ciclo da madeira, se desloca para as cidades em busca de outras alternativas de sustento. Em relação à política e educação poucos tinham acesso, a tomada de decisões de forma desigual. Um povo em que a religião e a cultura moldam a identidade e o senso de pertencimento. Nesse contexto, a religião fornece valores e crenças que influenciam a construção da cultura, em suas diversas manifestações, oferece um conjunto de referências e práticas que definem a identidade e territorialidade do caboclo serrano.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DE OCUPAÇÃO QUE FORJARAM O ESTILO DE VIDA NO TERRITÓRIO SERRANO

Os marcos iniciais da localidade datam da sua fundação oficial, na segunda metade do século XVIII. Esse período diferencia-se das incursões pioneiras ocorridas antes mesmo da povoação de Lages, as quais contaram com elementos trazidos por jesuítas espanhóis e esparsos proprietários de terras na região. Conforme aponta Peixer (2011, p. 18): “Em fins do século XVIII, com a expansão e ocupação do território brasileiro, chegaram a essa região os primeiros tropeiros, e, com eles, um modelo de ocupação que privilegiava a cultura europeia”. Contudo, o povoamento efetivo consolidou-se por meio de paulistas que atenderam ao chamado de

Antônio Correia Pinto. Essa iniciativa tinha como objetivo principal integrar os aspectos econômicos e culturais da região Sul ao centro do país. De acordo com Oliveira (2016, p. 109):

O Planalto Catarinense, onde geograficamente se localizam os seus municípios, passou a ser local de interesse econômico a partir principalmente do século XVII quando, descobertas as minas de ouro e diamantes no sudeste e nordeste brasileiro, passou a ser local das rotas das tropas que levavam mantimentos e mercadorias para a retirada destes produtos nas minas gerais no centro do país. Na realidade, para compor e manter estas rotas, o governo imperial define a política de ocupação da região por onde estas passavam e, inclusive, a fundação de cidades e vilarejos.

Um desses vilarejos fundados foi Campo Belo do Sul/SC, nesta época na região passavam muitas tropas por estar no caminho, e existiam muitos cavalos em estado semisselvagens (chamado baguais). Segundo Peixer (2011, p. 18): “Nesse período, o Brasil iniciava o Ciclo do Ouro nas Minas Gerais, que gerava necessidades de abastecimento e animais para o transporte de carga. Os criatórios desses animais concentravam-se no sul do País”. Pela existência dos animais a vilarejo foi chamado de “Nossa Senhora do Patrocínio dos Baguais”, mais tarde Campo Belo, Antônio Inácio e depois Campo Belo do Sul/SC. Por um período longo, passaram aqui na região muitas tropas, que foram deixando suas marcas na história, costumes, economia e na territorialidade. Os que por aqui passaram, de acordo com Peixer (2011, p. 18):

[...] deixaram marcas nos modos de viver fazer dessa sociedade. Ainda é possível encontrar as marcas desse período, nos corredores de taipas, nas fazendas que foram se organizando ao longo do caminho e nos traços d local. Assim, a forma como foi ocupado o planalto catarinense resultou no desenvolvimento de uma economia fortemente baseada no latifúndio e na pecuária extensiva. Até início do século XX a pecuária foi a principal atividade econômica região.

Antes da ocupação portuguesa, a região serrana era habitada pelos povos Xokleng e Kaingang. Devido ao seu estilo de vida nômade, eles não praticavam a agricultura e deslocavam-se frequentemente em busca de alimentos por meio da caça, da pesca e da coleta de frutos, especialmente o pinhão. Suas habitações temporárias raramente consistiam em ranchos; costumavam abrigar-se em furnas ou cavernas subterrâneas nas encostas de serras e morros, locais onde ainda hoje existem vestígios arqueológicos. Segundo Souza; Souza (1995, p. 14): “No município e região os indígenas eram, como ainda são denominados pelos ocupantes ‘bugres’, a qualquer silvícola”. Para os colonizadores da época, sobretudo os fazendeiros, os nativos representavam um inimigo comum que justificava reações violentas. Em contrapartida, os povos originários defendiam seu território atacando fazendas e comitivas de tropeiros, resultando em confrontos sangrentos e no abate de animais de carga. Esse cenário intensificou-se com a chegada dos paulistas, cujo objetivo era afugentar ou exterminar as populações locais.

Como consequência, a perda de espaço dos povos originários ocorreu de forma abrupta, forçando-os a um estado de guerra constante em defesa de suas terras históricas. Sobre isso, Locks (2023, p. 48) complementa:

Ao chegar naquele lugar de destaque para o descanso e o abastecimento de tropas, Correia Pinto tratou logo de executar seu empreendimento colonial. Enfrentando índios Kaingang e Xokleng, habitantes encontrados ali, logo começaram os conflitos. Um verdadeiro genocídio (eliminação física de um grupo social) e um etnocídio (eliminação da cultura) foram praticados sobre os índios para dar lugar à primeira atividade econômica na região: a criação de gado sob uma estrutura agrária latifundista.

O extermínio dos povos originários na Região Serrana contava com a atuação dos bugreiros, caçadores de indígenas contratados para essa finalidade. Ao contextualizar essa violência, Souza; Souza (1995, p. 15) destacam “Estes se aproximavam das aldeias ou no local onde os bugres dormiam, os homens eram mortos e as mulheres trazidas para trabalhar nas fazendas, servindo de objeto sexual aos peões, capatazes e fazendeiros”. Diante do desterro e da falta de opções, elas se fixavam nesses locais, dando à luz filhos que perpetuavam o ciclo de exploração ao assumirem trabalhos subalternos em troca de subsistência básica. Esse panorama explica por que muitos descendentes locais utilizam a expressão "minha avó era bugre". Desse cenário de violência e opressão nasce o caboclo serrano, grupo populacional característico da Região Serrana, elemento central na formação histórica do Município de Campo Belo do Sul/SC, objeto de análise desta pesquisa.

3.2 A EXPLORAÇÃO DE FORMA SUTIL E DOMINAÇÃO DO CABOCLO SERRANO

É importante ressaltar que a organização social e política e cultural está muito ligado à formação da estrutura fundiária. A forma de ocupação foi a concessão de grandes extensões de terra destinadas à pecuária extensiva. As terras eram doadas pelo governo a amigos paulistas, que servissem aos interesses que obedeciam estritamente a critérios políticos, encontrou então uma forma de atrair e fixar a população distribuindo terras. Ressalta Peixer (2011, p. 18): “[...] a forma como foi ocupado o planalto catarinense resultou no desenvolvimento de uma economia fortemente baseada no latifúndio e na pecuária extensiva. Até o início do século XX a pecuária foi a principal atividade econômica da região”. Sendo que essas terras as quais se converteram em propriedades de poucos, dessa forma a região fica dividida em poucas e grandes fazendas.

A concentração de terras era assegurada através da apropriação, onde a principal

intenção era garantir e manter o monopólio da terra. Reitera Locks (2023, p. 48-49): “Nascia daquela forma a estruturação fundiária na região, caracterizada por grandes extensões de terra, apropriadas por poucos e grandes proprietários. Este modo de produção, isto é, esta atividade econômica iria se estender de 1766 a 1940”. A legalização das terras implicava em despesas de medição, escrituras que não permitia aos pobres posseiros de adquiri-las e mais uma forma de excluí-los ao acesso à terra, que segundo Souza; Souza (1995, p. 16): “Daqui pra frente - diz a lei, ficam proibidos as aquisições de terras devolutas por outro título, que não seja o da compra. A legalização da terra implicava em despesas com medição que não permitia aos pobres posseiros adquiri-las”. Essa seria mais uma forma de excluí-los do acesso à terra, e que teriam que submeter-se ao poder dos proprietários na condição de moradores como caboclos posseiros nas áreas “quebradas” de difícil cultivo e de baixa qualidade.

De acordo com Locks (2023, p. 49):

Paralelo às grandes fazendas que ocuparam o campo aberto com suas pastagens nativas, coexistia a pequena propriedade localizada nas barrancas de rios ou terras dobradas onde basicamente se cultivava o milho e o feijão para a subsistência, residindo aí a origem do modelo de agricultura familiar da região. Não se pode subestimar este período e esta atividade, pois é desse período grande parte da herança cultural transmitida às futuras gerações da sociedade serrana.

Os/as agricultores/as de subsistência eram autônomos/as, viviam no interior das fazendas nas áreas situadas à margem de rios, encostas, praticando uma agricultura para o sustento da família, o preparo da terra para plantar sua roça, se dava de maneira rudimentar, onde segundo Souza; Souza (1995, p. 23): “Derrubava-se a capoeira espécie de mato fechado, utilizava-se própria madeira para cercar a roça os galhos e ramos eram amontoados e queimados no sistema de coivara, depois fazia-se o plantio, geralmente milho e feijão”. Os/as roceiros/as moravam nessas áreas cercadas em casebres denominados paiol, geralmente de um cômodo só, de chão batido, que servia além de moradia, para guardar os mantimentos na época da colheita. O pouco excedente era comercializado em troca de outros produtos e se sobrasse algum dinheiro, para ser usado em alguma emergência como doença.

A Região Serrana foi constituída historicamente por grandes latifúndios, com a prática da pecuária extensiva, com uma relação de dominação econômica e política, por parte dos fazendeiros, em relação aos que viviam nas fazendas. Complementa Peixer (2011, p. 19): “Essa ocupação territorial deixou profundas marcas na formação cultural de seus habitantes, configurando relações de dominação e subordinação que em nada ajudaram o desenvolvimento da região”. No que diz respeito à relação entre fazendeiro e agregados era um sistema de troca

de favores, ou seja, a exploração por parte dos fazendeiros do trabalho para com os agregados. Locks (2016, p. 7) afirma que:

Em torno da estrutura fundiária com base no latifúndio e na atividade da pecuária extensiva, estabeleceu-se a hierarquia social. Compunha-se basicamente do fazendeiro, grande proprietário de terras, dedicado à pecuária extensiva, com inúmeros agregados ocupados com as lides do campo. Abaixo do fazendeiro encontrava-se o criador. Tratava-se de proprietário com dois ou três peões ou trabalhando só com o auxílio da família.

No dia a dia da fazenda, as funções eram bem definidas, segundo Souza; Souza (1995, p. 22): “O dia da fazenda começava mesmo antes do sol nascer, surge então, um tipo de sociedade enquanto classe trabalhadora com base na subordinação e exploração, que podemos dividir em caboclos peões, caboclos roceiros e caboclos mandalete e piqueteiros²³”. Assim eram chamados de acordo com o tipo de trabalho que realizavam na fazenda.

As pessoas que viviam em fazendas ou sítios prestando serviço sem ser propriamente um empregado sem estabilidade eram os **caboclos peões**, também chamados de “agregados ou camaradas”, não tinham nem segurança para si e sua família, na maioria das vezes somente por uma casa para morar e o trabalho com o gado que iniciava antes mesmo do sol nascer. Geralmente eram rapazes hábeis nas lidas de campo, permaneciam na fazenda, inclusive aos sábados e domingos, recebiam como pagamento muitas vezes a roupa que vestiam, a comida e um cômodo no galpão para dormir. Locks (2016, p. 7), complementa: “Nesta cultura de fazenda desenvolveram-se relações de poder muito peculiares. Na microfísica do poder, tendo como modelo predominante a da família extensa na qual se incluíam os peões ou agregados”. Quando esse peão era o capataz²⁴, ou seja, o administrador da fazenda, reproduzia o mandonismo do fazendeiro. E recebia como pagamento a casa para morar, terra para plantar alguns alimentos, campo para algumas reses e um percentual do lucro da comercialização do queijo.

Locks (2016, p.6) corrobora com a seguinte afirmação:

O máximo que usufruem é a autorização de algum espaço no interior da fazenda para fazer alguma agricultura de subsistência, e/ou criar algumas reses. Predomina a manutenção de poucos proprietários ocupando grandes propriedades de terra, enquanto a maior parte da população na condição de peão, agregado ou pequeno proprietário.

²³ Criadagem, ou "mandalete", e "piqueteiros", como se costuma chamar na região. Os fazendeiros adotavam como "filhos" e estes tinham por ele verdadeiro respeito e gratidão como se fossem seus verdadeiros pais, sem nunca deixá-los, para irem em busca de uma vida melhor (Souza, 1995).

²⁴ Capataz - esta categoria surgiu mais propriamente na metade do século, quando o fazendeiro passou a residir nas vilas e cidades, indo ao campo somente algumas vezes para delegar tarefas; passando as atividades diárias serem comandadas pelo capataz. (Souza 1995).

Agricultores/as, que viviam no interior das fazendas, geralmente nos fundos eram os **caboclos roceiros**. Sua relação com o fazendeiro dava-se sob a forma de arrendo, com o contrato ou acerto sempre de forma verbal, que exigia parte da produção como pagamento pela utilização da terra. Segundo Locks (2016, p. 8) “Autonomia e emancipação implicam em poder de decidir, tomada de iniciativa, capacidade de empreendimento, quase inexistente entre peões, agregados ou habitantes de fundos de fazenda. Para estes sujeitos o que existe é o presente, encapsulado pelos interesses do grande proprietário”. O pouco excedente era comercializado em troca de outros produtos, segundo afirmam Souza; Souza (1995, p. 24): “[...] era comercializado em troca de outros produtos, como açúcar, sal, querosene, que eram encontrados à alguns quilômetros, nas “bodegas” armazéns que se localizavam em pontos estratégicos, [...] o pagamento dava-se também à base da troca, onde se praticava verdadeira exploração”. Assim a insegurança por não ter um lugar para morar era constante, pois sabia-se que se o fazendeiro ficasse descontente por qualquer motivo, mandava desocupar suas terras. Onde muitas vezes a relação de compadrio era usada até mesmo como uma garantia de permanecer na terra, devido ao fato de o fazendeiro ser padrinho dos filhos dos caboclos roceiros.

A vida nas fazendas era marcada pelo trabalho árduo e por uma clara divisão de funções rigorosamente divididas por gênero. Os serviços domésticos e operacionais ficavam a cargo de criados, caboclos **mandaletes** e **piqueteiros**. Aos homens cabiam as tarefas externas e de manutenção, como buscar água e lenha, tratar dos animais, cultivar hortas e limpar os galpões. Por outro lado, o trabalho feminino concentrava-se na estrutura interna da casa-grande, envolvendo atividades como acender o fogo, aquecer a água do banho, cuidar da limpeza, auxiliar no preparo das refeições e lavar as roupas, esta última realizada em lajeados habitualmente distantes da residência.

Souza; Souza (1995, p. 25) afirmam: “Costumava-se ter sempre mais de um em média quatro, desses em entre homens e mulheres, estas para os serviços domésticos; as relações entre esses e o fazendeiro, constituindo uma forma de escravidão”. Nos vários períodos, pudemos observar as formas de relações sociais de dominação e submissão do fazendeiro, principalmente com o caboclo peão e o caboclo roceiro, o compadrio como uma forma sutil de exploração, pois entre compadres há uma relação de respeito e obrigação.

3.3 ENTRE O PRIVILÉGIO E A EXCLUSÃO: O DESAFIO DA PARTICIPAÇÃO PLENA NA EDUCAÇÃO E NA POLÍTICA

A participação política em seu pleno exercício no início do século XX, era restrita e

privilégio de poucos, em locais como Campo Belo do Sul/SC, e porque não dizer toda a Região Serrana, o agregado obedecia e respeitava as decisões do proprietário da fazenda, pois este tinha o poder de decisão política sobre os membros de sua família, de seus peões e de todos que tem a relação de compadrio com os fazendeiros, que controlavam os votos pela influência política local e regional. Locks (2016, p. 7-8) afirma:

Neste contexto se desenvolvem as relações de poder mais abrangente em diferentes modalidades. É sabido que até a proclamação da República, o agregado ou peão de fazenda reconhecia como autoridade, o proprietário da fazenda – senhor de terras e de gentes. Costuma-se denominar este poder político de mandonismo, isto é, o proprietário da grande fazenda detém um poder de mando sobre seus dependentes, a família, agregados e peões e por extensão sobre a população local, às vezes regional. Então a fonte de poder emerge da propriedade da terra.

O poder local dos grandes proprietários rurais apoiava-se na união entre o domínio privado e a influência pública. O prestígio e o controle sobre a população que habitava e trabalhava em suas propriedades eram fundamentais. Por meio da concessão de pequenos favores e do sustento básico, os fazendeiros fomentavam uma cultura de subordinação e gratidão, assegurando o apadrinhamento e a fidelidade política das gerações seguintes. Para Locks (2016, p. 8) “[...] estas relações de poder praticamente acompanharam o longo período da grande fazenda de criação de gado. Uma instituição importante das relações coronelismo/clientelismo é a instituição do compadrio na região”. Essas pessoas não tendo acesso à educação, não compreendiam que estavam inseridas em uma situação de alienação e aceitavam como proteção e cuidado do coronel/fazendeiro. Reiterando a afirmação anterior Locks (2016, p. 8): “[...] como acesso aos direitos civis, políticos, socioeconômicos, obviamente que se tratava de uma cidadania restrita”. Sendo assim, compreendemos que a condição de vida precária acaba sendo aceita pelos/as explorados/as que continuam devendo obediência ao dono das terras, o “dever obrigação” aos coronéis e residindo de favor na propriedade. Até mesmo o voto que é um direito do/a cidadão/ã é para o candidato que o “patrão pede”.

Locks (2016, p. 8) complementa com a seguinte afirmação:

Com o início da República esta forma de poder é sucedida por outra bem conhecida, o coronelismo, esta expressão de poder em que se combinam o poder privado e o poder público. Afirmando de outra maneira, o proprietário de fazenda que exercia o mandonismo consagra e legitima seu poder pela via das eleições municipais ou estaduais. A sustentação deste poder tem por base a clientela de trabalhadores da fazenda ou de seu entorno, daí a expressão clientelismo. Há, regra geral, uma fidelidade entre eleito e eleitores através da troca de favores ou do atendimento a interesses de grupos. Nestas relações é muito tênue, quase invisível, a fronteira entre

o público e o privado.

Assim como a participação política, a educação também era privilégio de poucos, pois os coronéis, que aqui se estabeleceram tinham como princípio a exploração da terra. Surge uma nova categoria de profissional, o “professor de fazenda”, que era um educador/a contratado/a para ensinar os filhos de fazendeiros a ler, escrever e as quatro operações matemáticas. Nela, essa/a docente permanecia alguns meses em alguns casos até um ano. Mudando-se para outra fazenda, onde tivesse filhos homens de fazendeiros para ensinar. Depois, esses filhos de fazendeiros davam continuidade aos estudos em cidades maiores em colégios particulares. Sobre isso, Peixer (2011, p. 19) corrobora:

No tocante às práticas educacionais, até as primeiras décadas do século XX, os fazendeiros mantinham em suas fazendas professores contratados que iniciavam o processo de formação educacional de seus filhos e complementavam seus estudos nos colégios particulares de Lages ou Florianópolis.

Mais tarde começam a surgir no município as primeiras escolas isoladas, com o objetivo de manter as pessoas no campo, que segundo Peixer (2011, p. 19): “As escolas situadas em comunidades rurais, consideradas escolas isoladas, surgiram no Brasil por volta de 1917, e eram consideradas essenciais no combate à migração rural-urbana que se intensificava no período”. Porém o desinteresse da população em receber qualquer forma de instrução, aceitando a alienação como um produto cultural. De acordo com Pereira (2021, p 34): “A Região Serrana somente conheceu a escola pública no início do século XX. Em consequência se engendrou uma sociedade ágrafa, sem letras, sem livros, sem escola, uma sociedade ‘analfabeta das letras’ e ‘analfabeta política’. O processo produtivo tanto na terra, como na fazenda e mais tarde nas serrarias não exigia formação nenhuma, já que o caboclo exercia funções onde usava apenas a força física. As funções que exigiam um certo conhecimento eram exercidas por pessoas com experiências, que já trabalhavam em outros locais, por via de regras não caboclos.

No entendimento de Souza; Souza (1995, p. 61): “Sem exigência de instrução, nenhum incentivo para promoção e a falta de opção profissional, foram componentes básicos para gerar a aceitação passiva e a acomodação”. As famílias caboclas, viam a escola como perda de tempo, pois a mão de obra infantil era necessária para as atividades que exerciam tanto nas fazendas como agregado, quanto na agricultura de sobrevivência, afastando os/as filhos/as do ensino. Essa acomodação, resultante de uma construção histórica e incorporada socialmente, foi marcada de forma expressiva e cultural na região serrana e consequentemente em Campo Belo do Sul/SC.

3.4 SOCIEDADE, RELIGIÃO E CULTURA: REFLEXÕES SOBRE IDENTIDADE E PERTENCIMENTO

As relações sociais se davam por meio do convívio em diferentes momentos, de forma cordial, visitas frequentes na casa de parentes e amigos, compadrio, no trabalho se dava na forma de *pixirum*²⁵. O lazer nos primeiros tempos eram as festas religiosas em homenagem ao padroeiro da capela. Segundo Locks (2023, p. 45): “A vida social acontece nas diferentes formas de relações que são estabelecidas no dia-a-dia da vida das pessoas”. A cultura do caboclo em Campo Belo do Sul/SC, está muito ligada à religiosidade e também às tradições gaúchas. Não se pode esconder ou ignorar o fato de estar inserido nessa cultura elementos de outras identidades culturais como analisa Locks (2016, p. 7): “[...] se amplia pela região ao se mostrar com muita força, na utilização do cavalo, no vestuário, no uso da bombacha, o poncho, a bota, o lenço no pescoço, a dieta alimentar baseada na carne bovina, na assimilação da linguagem, no gosto pela dança e pela música, no rodeio de laço [...]", pela proximidade com o Estado do Rio Grande do Sul, além das vestimentas, muitos hábitos já estão enraizados em nossa cultura como o chimarrão em rodas de conversa, reunir amigos, parentes e vizinhos em volta do churrasco, que são formas de socialização.

Além da inserção de outras identidades culturais, o nosso caboclo serrano tinha o seu próprio modo de manifestar a interação social. Era comum “bater surpresas” nos aniversariantes, nas vésperas de casamento, na inauguração de uma nova residência. No meio da noite chegava à casa para a festa surpresa com tiros e músicas, matavam galinhas ou outros animais de porte maior, faziam galinhadas ou churrascos, muita comida, bebida e dança com gaiteiros e violeiros da própria comunidade, toda a vizinhança participava. Mais uma vez Locks (2023, p. 45) contribui: “Se o ser humano é igual em sua constituição biológica, é absolutamente diferente um do outro, e o que faz esta diferença é a cultura produzida, transmitida e aprendida por uma pessoa ou por um grupo social”. Outra forma de divertimento eram as festas juninas com queima de fogueira, casamento caipira, simpatias e outras brincadeiras.

Desde o início da colonização a cultura de expressiva religiosidade sob a hegemonia da Igreja Católica, o povo com muita fé, a religião e as devoções eram levadas a sério, toda a comunidade frequentava a missa, costumava-se rezar o terço, pois devido às dificuldades de locomoção o padre levava meses para passar nas capelas ou fazendas, nos dias de missa aproveitava para realizar casamentos, batizados e confissões. Em Campo Belo do Sul/SC ainda

²⁵O Dicionário Michaelis define “*pixirum*” como um termo regional do Rio Grande do Sul que se refere a uma mobilização comunitária entre lavradores durante a colheita, envolvendo ajuda mútua, semelhante ao que se chama de “*muxirão*”. A palavra tem origem no termo tupi “*pixirum*”.

persiste uma mistura acentuadas das práticas da igreja institucionalizada com as crendices do caboclo, catolicismo popular muito forte na região se manifestam com o terço de 25 de março, as recomendações de alma na semana santa, as simpatias com fé para curar doenças, o respeito pelas imagens dos santos, a crença no profeta João Maria, os dias “santo de guarda”, as procissões onde se costuma pagar promessas, feitas ao santo de devoção.

Conforme Souza; Souza (1995, p. 7):

[...] superar os problemas do cotidiano procurando sempre a ajuda dos Santos que são de fundamental importância, pois são considerados mediadores junto a Deus, os quais são representados através de imagens ou quadros, postos em altares, oratórios e paredes. Diante das imagens todo respeito é de suma importância pois "não presta abusar dos santos".

Nas fazendas os oratórios ficavam em lugar de destaque na casa, sendo a imagem principal do santo de devoção da família, acompanhado por outros santos de respeito. Nas orações feitas no culto aos santos além da família participavam os agregados, os criados e alguns vizinhos, onde o controle do fazendeiro também se dava pela fé do caboclo que se sentia valorizado em participar dos cultos no oratório da casa do patrão, onde relação entre o fiel e o santo se dava de diversas formas através de promessas, como arrumar o nome do santo nos filhos. Locks (1998, p. 134): “A escassa presença da Igreja Católica, gerou um catolicismo de caráter leigo, marcado pelo culto aos santos, devoções penitenciais, procissões, romarias, festas, bênçãos...”. Para pagar promessas doava-se o terreno onde era construída a capela e escolhia o santo padroeiro. Fazia-se a festa de inauguração com procissão e recepção para a chegada do santo. Se não tivesse a presença do padre, o capelão do lugar se encarregava da cerimônia religiosa. A capela recebia doações de “prezados” de baixo e de alto valor das quais era feito o leilão no decorrer da festa, que podia durar mais de um dia.

Outra expressão que mostra nitidamente a presença do catolicismo popular é a benzeção, o benzedor ou a benzedeira que herdaram as orações geralmente do pai ou da mãe eram os/as mediadores/as da devoção na cura divina, que usam como símbolo ramos verdes, crucifixo e imagens. Para benzer é necessário decorar a oração e não desviar o pensamento. Locks (1998, p. 134) descreve: “[...] uma religiosidade para responder às dificuldades e carência do meio pobre que sempre caracterizou o planalto catarinense”. Devido a essas e outras crendices justifica-se a expressão de acomodação do caboclo com a situação de pobreza e miséria “Por que Deus quis assim”. As penitências como não comer carne no dia 25 de março, - Conceção de Nossa Senhora, dia de jejum, de penitência, sempre é um dia da quaresma, como cerimônia é rezado um terço onde se ajoelha e se levanta cem vezes. Este terço é rezado somente no dia

25 de março a qualquer horário. A Recomenda começa no início da quaresma, na quarta-feira de cinzas. Souza; Souza (1995, p. 29) indicam: “O ritual tem início no cemitério onde homens e mulheres vão ‘buscar as almas’, usa-se a matraca para chamá-las, as recomendações são à noite, não podem as saídas serem par; o correto é um número de 7 casas. Na sexta-feira santa ou maior”. Para fazer a recomendação faz-se o nome do pai, chacoalha a matraca, reza 7 pais nosso e começa a recomendação. Depois que termina, os donos da casa os convidam para entrar e reza-se o terço. Na sexta-feira santa leva-se as almas de volta ao cemitério e deixa-se uma cruz. O catolicismo popular em Campo Belo do Sul/SC, permanece até os dias atuais, onde o caboclo serrano demonstra sua fé. No pensamento de Locks (1998, p. 134):

[...] cotidiano e religiosidade eram inseparáveis. Daí o surgimento de curandeiros, benzedores, puxadores de rezas, advinhas, penitentes, capelães que na prática cotidiana estabeleciam verdadeira divisão de trabalho. Assim, uns se dedicavam mais às atividades religiosas, outros às práticas mágico-medicinais; uns eram peritos na cura de gado, outros em determinadas doenças humanas.

No catolicismo popular, surgem os monges, uma presença constante na crença popular. Complementa Locks (1998, p. 135) “[...] dentro das práticas do catolicismo popular, assumiu destaque na região, o aparecimento de um verdadeiro ‘surto de pessoas a quem os habitantes atribuíram poderes sobrenaturais’, dentre eles João Maria de Jesus e José Maria”. No município de Campo Belo do Sul/SC, a presença do profeta João Maria foi um marco importante, o qual anunciava as suas profecias que continuam marcando fortemente o imaginário e a fé dos/as agricultores/as. Outro marco da estadia de João Maria era a cruz de cedro que era a lembrança deixada para o povo. Não era a própria cruz que brotava, mas a muda de cedro que era plantada ao lado. No município tem várias cruzes de João Maria simbolizadas pela árvore de cedro. Hoje ainda é realizada a cerimônia da cruz de cedro. Os lugares escolhidos por João Maria para passar a noite sempre junto a nascentes de um riacho, nesses locais a água é considerada benta e milagrosa. Sendo complementada por Locks (1998, p. 135):

De um modo geral, São João Maria, tido como “verdadeiro profeta”. Não é raro encontrar quem atualize as profecias de João Maria, quem diz ter parentes que o conheceram ou a indicar lugares por onde ele passou. [...] espaços significativos por onde o monge teria plantado uma cruz, abençoado fontes de água, passado por uma gruta ou determinado cerro. De certa maneira, percebe-se nesta cultura, a natureza enquanto espaço simbólico, denso de encantamento e magia.

Percebe-se que grande parte da cultura e relações sociais do povo serrano e campobense, está relacionado à religiosidade. Onde o conjunto de crenças muito ligado à cultura rural, refletem a fé, que se expressam muitas vezes pelo catolicismo popular. A identidade se

dá pela relação entre pessoas, de um grupo social para o outro, que vai emergindo por um determinado território entre seus habitantes. A situação da terra, da produção e da comercialização começou a mudar com a chegada dos imigrantes, que vieram com a implantação das serrarias e com elas a necessidade de adquirir bens materiais e de consumo.

Hoje a terra é mal distribuída, muitos têm pouco ou nada, enquanto poucos têm muito. As culturas produzidas na região são: milho, feijão, soja, maçã, kiwi, piscicultura, pecuária e silvicultura. A lavoura na sua grande maioria é mecanizada, com utilização de produtos químicos. Comercializa-se tudo o que produz, esse comércio é feito por atravessadores, principalmente do pequeno agricultor por não ter um programa de venda coletivo.

3.5 O CABOCLO ROCEIRO E PEÃO DE FAZENDA PASSA A SER OPERÁRIO DE SERRARIA

Por volta de 1940, o Brasil passa por uma época de transformação da sociedade com a economia baseada na agricultura e pecuária, para uma sociedade capitalista industrial. Segundo Locks *et. al* (2018, p. 107): “Nos anos 1940, com o declínio da pecuária e no contexto de Brasil urbano industrial pós-guerra, a exploração da madeira marcaria a transição do modo de produção hegemônico na Serra Catarinense, rica em florestas de pinheiro brasileiro, a araucária angustifolia”. Os interesses em explorar a riqueza vegetal da região serrana, atrai a indústria madeireira, já que a araucária (pinheiro) apresentava-se em abundância, devido a fatores como o clima subtropical, difícil acesso e o latifúndio, que favoreciam permanência dessa riqueza natural, que passava a ser vista com fins comerciais. A madeira foi elemento básico no processo mercantil em âmbito nacional ao qual atrai madeireiros de outras regiões. Constrói-se a BR 116 com o objetivo principal escoamento da madeira serrada para outros mercados, e a região até então uma “ilha” sai do isolamento.

De acordo com Geiser (2007, p. 6) “Essa dinâmica teve início nos anos 30, mas conheceu seu auge nos anos 50 e 60 com a construção de Brasília, se deu abertura de boas vias de escoamento do produto por ferrovias e rodovias pavimentadas”. A partir de então, a madeira foi elemento básico para atrair os imigrantes de outras regiões. Segundo Munarim (1990, p. 78):

Fatores como a abertura da BR-2 - hoje BR-116 - que ligava Lages aos grandes mercados nacionais, com alta demanda do produto para a indústria E da construção civil, foram fundamentais para a expansão do setor. O momento de maior produção de madeira na região coincide exatamente com os anos de construção de Brasília (1957-1960).

A indústria madeireira traz os “gringos” com o objetivo de administrar as serrarias, que trouxeram consigo seus costumes na alimentação, na diversão, sua casa tinha um destaque especial na vila, com cômodos maiores, geralmente com características europeias. O ciclo da madeira trouxe um número expressivo desses imigrantes vindo do Rio Grande do Sul. Para Peixer (2011, p. 19): “Instalaram muitas serrarias, e vilas foram formadas para abrigar os trabalhadores. Durante quase três décadas esta foi a principal atividade econômica, que praticamente dizimou as florestas de araucária”. Nesse período a população cresceu vertiginosamente com a chegada dos exploradores, e também com a instalação da serraria forma ao seu redor um aspecto de vila, onde moravam os empregados com suas famílias.

Geiser (2007, p. 6) contribui:

Feita principalmente pelos madeireiros, na maioria descendentes de italianos, oriundos do Rio Grande do Sul. Dessa forma, teve início um processo de industrialização da região, o que também causou um rápido aumento da população, com a vinda de migrantes de outras regiões para trabalhar nas serrarias. O Planalto Serrano passou a ter um grande fluxo de migrantes, tanto do oeste catarinense quanto do Rio Grande do Sul, em busca de novas reservas de araucária. Estes migrantes traziam equipamento e conhecimento na exploração de madeira, iniciando assim a indústria.

O caboclo passa a morar na vila junto a instalação da serraria, da condição de agregado, capataz, peão para trabalhar "fichado" na serraria, recebendo um salário fixo por mês, vendendo não mais o que ele produz, mais a própria mão de obra, que era utilizada nos serviços de mato ou na carga e descarga de caminhão. O caboclo roceiro não vende mais o pouco excedente de sua produção, mas a sua força de trabalho é trocada por dinheiro, que vem a ser a garantia da sua sobrevivência. O trabalho agora é determinado, com ritmo, exigência de produtividade, quantidade e qualidade, vigiado e determinado por um patrão que atende às exigências de quem compra o produto final da indústria madeireira.

Munarim (1990, p. 96) define:

O caboclo-peão, que até então só fazia atender aos bois do fazendeiro por um salário irrisório, os caboclos roceiros, que vivia em condições precárias de vida, sentiam-se agora atraídos por um trabalho que não exigia qualificação e que lhes dava muitas vantagens: salário fixo mensal e em dinheiro vivo, casa nova para morar e numa vila “operária” e, ainda, oportunidade para criar pequenos animais e cultivar pequenas lavouras.

No processo de proletarização, em que o peão se transforma em operário não é de imediato a urbanização do caboclo, pois a serraria, onde ele vai ser operário, está instalada no interior, junto dos grandes pinhais. O campo continua a ser o seu espaço de maior influência

cultural e social. Sai com a família da fazenda e passa a morar na vila, junto a instalação da serraria, passando a ter uma nova forma de socialização bem oposta até então. Na afirmação de Munarim (1990, p. 98): “O novo operário da serraria não sofre sensíveis mudanças. Ele continua a viver no meio rural, embora a sua casa esteja numa Vila. Seus vizinhos e amigos, na maioria, são os mesmos de antes. Continuam as mesmas as suas atividades religiosas”. A relação empregado e patrão até então horizontal, passa a ser verticalizada. Contudo, suas relações com o fazendeiro não são cortadas. Geralmente a extração do pinheiro para a serraria, ocorria na fazenda onde o caboclo trabalhava anteriormente. Os fazendeiros vendiam a madeira para investir o lucro na compra de terras. Em feriados e no domingo, o ex-peão costumava passear na casa do fazendeiro, na maioria das vezes seu compadre, para ajudar em algumas tarefas por dever obrigações.

Para Munarim (1990, p. 97):

O peão de fazenda - caboclo-peão - de uma relação de trabalho patrimonialista, passa a viver agora, na serraria, em uma relação binária, vertical, moderna, capitalista. O pequeno agricultor, caboclo-roceiro, que antes era autônomo, que dominava todo o processo de produção, que era dono (proprietário ou posseiro) dos meios de produção - a terra - se transforma, agora, em trabalhador livre assalariado. Duplamente livre: livre dos meios de produção e livre para vender sua força de trabalho.

A partir de meados da década de 1960, a nível nacional o Brasil apresenta instabilidades, com o declínio do populismo, e com o golpe de 1964, onde se instala a ditadura político/militar. Segundo Munarim (1990, p. 102): “A política paradoxal de alianças de classes chega ao seu limite e arrebenta-se de vez com o golpe militar de 64. Daí para frente, fica instalada uma ditadura político-militar das mais duras da história brasileira, com especial dureza o período do governo Médice (1968-1973)”. Esta mudança radical na política do país provoca profundas mudanças. Já no âmbito local, a Região Serrana de Santa Catarina, também passa por uma crise econômica, por estar inserida no cenário da economia nacional devido a produção e ao comércio da madeira. A crise local se dá também porque a extração predatória levou ao esgotamento da araucária, que era a principal matéria prima das serrarias. Munarim complementa (1990, p. 102):

No âmbito local, isto é, no âmbito da Região Serrana de Santa Catarina, o período também foi de turbulência. No nível econômico, a inflexão nacional que se inicia em 1962 tem reflexos diretos e imediatos sobre a Região Serrana, agora integrada a economia nacional. Integrada, em especial, madeira pelo comércio de madeira. Tem-se aí o início do fim do ciclo da madeira, que, ademais, não tem como causa somente o refluxo do mercado nacional, mas também o início do próprio esgotamento das reservas nativas.

A década de 70 iniciou de forma dramática, acabou-se o Pinheiro, e conseqüentemente, muitas serrarias e madeireiras fecharam ou reduziram suas atividades. O esgotamento do pinheiro provocou crise e a evasão dos trabalhadores, buscando novas formas ou alternativas de trabalho. Munarim (1990, p. 103): “O movimento migratório, do campo para a cidade foi intenso, particularmente para a cidade de Lages. As sedes dos municípios vizinhos também tiveram significativo crescimento”. Alguns tiveram privilégios, a maior parte dessas pessoas por serem considerados analfabetos ou semianalfabetos tiveram dificuldade em conseguir emprego, tendo que se sujeitar a trabalhos informais. Nesse contexto também os distritos se emancipam politicamente, entre eles Campo Belo do Sul/SC que Munarim (1990, p. 103) relata: “Foi em 1961 que três distritos de Lages se emanciparam, tornando-se municípios (Anita Garibaldi, São José do Cerrito e Campo Belo do Sul)”. Naquele momento o movimento migratório da região seguia a regra nacional, ou seja, a atração era a cidade, nos processos de industrialização que demandava um alto contingente de mão de obra.

Contribui Oliveira (2016, p. 109):

A crise da indústria madeireira de base extrativista e de seus derivados nas décadas de 1970 e 1980 forjou o surgimento dos ramos de papel e de celulose, que se constituem num dos segmentos industriais mais competitivos do Estado. Essas duas atividades são responsáveis pela maior parte da renda industrial da região. Verifica-se, também, que os programas de reflorestamento com Pinos e Eucaliptos, criados e implementados pelas principais empresas nas últimas décadas, ampliaram consideravelmente um novo segmento precursor de mão-de-obra e também uma oferta de matéria-prima substitutiva ao mercado desses derivados.

A partir de então a Região Serrana se torna produtora e fornecedora de madeira para a indústria de papel e celulose, reflorestando grandes áreas de pinos e eucaliptos, considerando que essas duas espécies vegetais são exóticas. A mão de obra do caboclo serrano ainda é utilizada no manejo e extração. Para as indústrias é exigido um outro perfil de colaborador, que domine a tecnologia das máquinas e equipamentos.

A próxima seção analisa as demandas dos movimentos sociais, fundamentais para garantir uma educação de qualidade que atenda às especificidades dos povos camponeses. Destaca-se a distinção entre a Educação do Campo, voltada à emancipação social e a tradicional educação rural compensatória, que historicamente marginaliza o/a educando/a. Por fim, são examinados os desafios e as conquistas da Educação do Campo em Santa Catarina, com ênfase nas dificuldades de sua implementação na Região Serrana.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: VALORIZANDO A RAIZ, FORTALECENDO A IDENTIDADE

A Educação do Campo

A educação do campo
Do povo agricultor
Precisa de uma enxada
De um lápis, de um trator
Precisa educador
Pra tocar conhecimento
O maior ensinamento
É a vida e seu valor

Dessa história
Nós somos os sujeitos
Lutamos pela vida
Pelo que é de direito
As nossas marcas
Se espalham pelo chão
A nossa escola
Ela vem do coração

Se a humanidade
Produziu tanto saber
O rádio e a ciência
E a “cartilha do ABC”
Mas falta empreender
A solidariedade
“soletrar” essa verdade
Está faltando acontecer
(Gilvan Santos)

Nesta seção, será abordada a Educação do Campo como uma modalidade de ensino que surge a partir de reivindicações dos movimentos sociais, essencial para proporcionar e garantir uma educação de qualidade, que atenda às especificidades dos povos camponeses. O objetivo é promover o desenvolvimento integral, valorizando a cultura e os saberes locais, e integrá-los tecnologicamente ao mundo, assegurando, contudo, condições para que mantenham suas atividades econômicas e alcancem uma vida digna.

Contudo, é importante distinguir essa modalidade da Educação no Campo, que, em certas visões, oferece uma educação inferiorizada para a população rural, perpetuando a ideia de que os/as educandos/as camponeses/as estariam sempre em uma posição de desvantagem. Além disso, exploraremos os desafios e as conquistas da Educação do Campo em Santa Catarina, bem como as dificuldades de sua implantação na Região Serrana.

4.1 MOVIMENTOS SOCIAIS, A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE QUALIDADE

A Educação do Campo surgiu das reivindicações de movimentos de camponeses por uma política educacional que viesse ao encontro das necessidades de assentamentos de reforma agrária, essa educação deveria envolver várias dimensões para contemplar “Educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são relações sociais constituintes das dimensões territoriais” (Molina, 2006, p. 29). A Educação do Campo é um direito do povo brasileiro que vive e trabalha no campo, uma educação que valorize seus saberes, preserve a sua história, respeite as suas particularidades, sua identidade e riqueza cultural.

No Dicionário da Educação do Campo, Caldart (2012, p. 257) apresenta o conceito, pontuando que:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. [...] Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir [...]

Esses direitos vêm sendo conquistados a partir das lutas dos movimentos sociais. As pessoas do campo precisam lutar por direitos legítimos como o uso da terra, que lhes foi tirado por um modelo de desenvolvimento neoliberalista alicerçado na grande propriedade monocultora, ou na permanência de latifúndios improdutivos, que estimulam/provocam o êxodo rural. Segundo Munarim; Locks (2012, p.83): “O Movimento de Educação do Campo procura reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo na luta pelo direito a uma educação que lhes valorize as identidades”. A educação no espaço rural, segundo os objetivos de lutas dos movimentos sociais, deve ser para esclarecer, oferecer possibilidades de várias formas para que o agricultor possa desenvolver projetos que sejam fonte de renda na pequena propriedade, nos municípios para que a família consiga permanecer no campo com qualidade de vida, usando técnicas ensinadas na escola campesina nas várias modalidades de ensino.

A educação básica deve ter um currículo com disciplinas/componentes curriculares, voltadas para o desenvolvimento da economia da pequena propriedade, com isso, permitindo a

autonomia dos agricultores para o desenvolvimento territorial. E também que tenha a assistência técnica, pois é um direito do agricultor. Só assim teremos o fortalecimento de uma classe tão sofrida e explorada ao longo da história da educação rural e posteriormente do campo no Brasil, se libertando da exploração de uma classe, por quem detém o poder econômico, que se mantém a duras penas do nosso trabalhador rural, segundo Molina (2006, p.28):

As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. A Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

Os movimentos sociais, têm na educação popular um alicerce vital que possibilita a conscientização, o empoderamento e a mobilização das comunidades em prol de suas lutas, se consolidando como uma ferramenta de resistência, construindo uma sociedade mais justa e igualitária, pautada na solidariedade e na ação coletiva. Entre eles o MST- Movimento dos Trabalhadores sem Terra, vem como esperança para quem não aceita essa exclusão e passa a construir alternativas de resistência nos âmbitos econômicos, políticos e cultural, o que fortalece a luta por uma Educação do Campo, que permita o acesso de toda a população camponesa em todas as idades e nas diversas modalidades de ensino, que de acordo com a LDB- Lei de Diretrizes e Bases são: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA), educação especial e educação profissional. A Educação do Campo tem sua identidade ligada aos movimentos sociais. Munarim; Lockes (2012, p.87) afirmam que:

A aprendizagem e a produção de saberes ocorrem em outros espaços não formais. Sustenta-se, pois, uma concepção ampla de educação, em que a escola – além de cumprir finalidades específicas – é um espaço estratégico de luta social e de vinculação com outras práticas sociais e projeto de desenvolvimento do campo e de sociedade.

A Igreja Católica no Brasil foi eficaz e organizada no apoio de projetos de educação popular e movimentos sociais nas décadas referidas pela autora e nos períodos posteriores a essas duas décadas. Para Gohn (1997, p. 315): “A Igreja católica, em sua ala da Teologia da Libertação. Ator e agente expressivo nos anos 70/80 junto aos movimentos populares [...]”, tal acontecimento dá suporte teórico necessário para o seu fortalecimento, e assim, por várias regiões de Santa Catarina surgem os movimentos sociais que contam com apoios, conforme Radin (2018, p. 31): “Esses movimentos contaram com o incentivo e o apoio dos partidos

políticos de esquerda e de segmentos da Igreja Católica, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI)”.

Os movimentos sociais caracterizam-se primordialmente por suas ações coletivas. Eles não visam atender a interesses estritamente individuais, partindo da premissa de que os direitos são universais e possuem o objetivo de beneficiar toda uma classe, grupo ou parcela marginalizada da sociedade. Corroborando essa perspectiva, Gohn (1997, p. 270) destaca que os movimentos sociais são construídos a partir de determinados problemas sociais, assim: “Todo coletivo enfrenta dificuldades a serem superadas na sobrevivência cotidiana. Independente da classe social de um indivíduo, ele precisa ter acesso a condições de abrigo, alimentação etc. Várias dessas condições só são possíveis à maioria da população no nível do coletivo”.

Trata-se, portanto, de articulações estruturadas voltadas à conquista de direitos legítimos que foram historicamente negados ou ignorados pela classe dominante e detentora do poder. Nesse processo, as lideranças desempenham um papel fundamental na promoção dos objetivos, desenvolvendo estratégias de ação que mobilizam a base de membros e fomentam consensos entre diferentes grupos, sempre preservando a identidade coletiva. Contudo, as ações não se restringem unicamente à cúpula dos líderes; são práticas abrangentes e compartilhadas com as comunidades envolvidas. Muitas vezes, as conquistas desses grupos acabam por garantir direitos fundamentais até mesmo para parcelas da população que não participaram ativamente da luta naquele momento.

Historicamente, os movimentos sociais são fenômenos recorrentes nas dinâmicas da sociedade civil. No entanto, na América Latina, a atuação e a estruturação dessas frentes assumiram novos contornos no século XX. Como descreve Radin (2018, p. 113): “[...] movimentos sociais surgiram principalmente na América Latina, a partir da década de 1970, muitas vezes se identificando com movimentos populares”. Apesar de frequentemente se cruzarem, os movimentos sociais diferenciam-se dos movimentos populares tradicionais. Enquanto os movimentos populares focavam majoritariamente em demandas materiais imediatas e locais, os movimentos sociais desenvolveram um caráter mais estruturado, duradouro e político. Eles carregam uma forte intenção de intervir nos rumos políticos do país, questionando o sistema econômico vigente em especial, o neoliberalismo e demonstrando descontentamento com as desigualdades geradas por essas políticas.

Entre as lutas e reivindicações dos movimentos sociais está a de uma Educação do Campo que atenda às necessidades do agricultor, uma educação que não necessite de um espaço formal, porém que tenha a educação institucionalizada com equipamentos, currículo,

metodologia, professores com formação específica para o/a educando/a campestino/a, onde o educador/a e educando/a consigam contextualizar o conhecimento, despertar o interesse em aprender a partir de vivências e experiências dos povos do campo.

4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA TRAJETÓRIA DE LUTAS, SUPERAÇÃO E ESPERANÇA

A Educação do Campo, é um conceito que se refere às políticas, práticas e abordagens educacionais voltadas especificamente para as áreas rurais e para as populações que vivem nelas. Este tipo de educação reconhece as particularidades e desafios enfrentados pelas comunidades rurais e busca oferecer uma educação que seja relevante, inclusiva e sensível às necessidades locais. Arroyo (2011, p. 27) relembra que: “[...] conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais”. No entanto, Caldart (2012, p. 259), complementa que a Educação do Campo deve ter como prioridade atender os interesses dos trabalhadores do campo, sempre valorizando a cultura, costumes e conhecer suas lutas sociais:

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

Nesse contexto, compreende-se a importância em ressaltar a diferença da **Educação do Campo, educação no campo e educação para o campo** são três expressões que determinam a maneira que cada uma oportuniza e oferece aos povos do campo o acesso à educação formal.

A Educação do Campo promove uma práxis que confronta a perspectiva de uma educação localista, estática, com métodos e conteúdos fragmentados e fora do contexto dos educandos campestinos. A Educação do Campo é uma conquista dos movimentos sociais, que tem como objetivo promover um currículo diferenciado, com formação do cidadão/ã crítico/a, garantindo a sustentabilidade e relação direta entre escola e comunidade, que segundo definição de Frigotto (2010, p. 33):

A denominação de **educação do campo** engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as

concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas. Este confronto, que se expressa na forma semântica, só é possível de ser entendido social e humanamente no processo.

No contexto da educação brasileira a educação no campo, apenas repassa o modelo urbano de conteúdos e metodologias, sem adaptações para o/a educando/a camponêsino, que Frigotto define como uma educação menor:

Educação **no campo**, mantém o sentido extensionista e cresce-lhes a dimensão do localismo e particularismo. Trata-se da visão de que as crianças, jovens e adultos do campo estão destinadas a uma educação menor destinada às operações simples do trabalho manual e, também com a perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo (Frigotto, 2010, p. 33).

No entendimento de Frigotto, a educação para o campo não atende às particularidades e singularidades da realidade de homens e mulheres camponeses/as em seu modo de vida e sua cultura. Deforma que nega o acesso ao conhecimento, preparando esses sujeitos apenas para atividades subalternas, negando o acesso do conhecimento e de uma abrangência histórica rica. Frigotto (2010, p. 33) assim destaca:

A educação escolar **para o campo** constitui-se no estender modelos e conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo. Por outro lado, educação no campo, mantém o sentido extensionista e cresce-lhes a dimensão do localismo e particularismo.

O acesso à educação formal pelos povos do campo tem sido historicamente moldado por políticas públicas que, muitas vezes, negligenciam a verdadeira essência da Educação do Campo. Em vez de promover o protagonismo dos sujeitos e fortalecer suas comunidades, o que se observa frequentemente são espaços físicos precários. Nesses locais, aplicam-se metodologias e objetivos importados de escolas urbanas, esvaziando o sentido de uma educação no campo e para o campo. Essa padronização cria a falsa expectativa de que crianças e jovens camponeses devem ser preparados apenas para atividades subalternas, focadas no trabalho braçal e na submissão às ordens dos donos dos meios de produção. Em contrapartida, a verdadeira Educação do Campo valoriza os saberes locais, o trabalho como princípio educativo e a realidade territorial. Ela surge como uma conquista e um direito humano, opondo-se à lógica mercadológica e neoliberal que tenta avançar sobre os espaços rurais. O objetivo passa a ser formar sujeitos críticos, capazes de valorizar a agricultura familiar e transformar a sua própria história. Com a preocupação de cumprir as leis, manter a criança na escola para elevar os índices do IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica dos municípios, para atender os

interesses do capitalismo, onde as políticas neoliberais vão tomando os espaços rurais. Frigotto (2010, p. 32), faz uma reflexão sobre a educação campesina:

As preposições para, no e do campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam na histórica da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores, mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo.

Por sua vez a Educação do Campo, foi e é pensada como uma modalidade de ensino que traz por objetivo possibilitar o desenvolvimento das comunidades rurais, com ações educativas que permitam ao estudante inserido no processo ensino aprendizagem ter uma formação de qualidade, que o aproxime do contexto que ele está inserido, que venha fortalecer a permanência do/a educando/a no sistema do ensino regular, podendo ter adequações de acordo com as necessidades do cotidiano que a vida campesina exige, a esperança de um futuro promissor para crianças e jovens que habitam as zonas rurais. Algumas das conquistas, por meio de muita luta pela garantia de uma Educação do Campo de qualidade, que atenda as especificidades dos povos campesinos estão nos quadros abaixo, a nível de Brasil e do estado de Santa Catarina:

Quadro 17 - Legislação da Educação do Campo a nível de Brasil

LEGISLAÇÃO FEDERAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Leis, Decretos, Portarias, Resoluções	Disponíveis
Constituição Federal de 1988, em especial os Artigos 205, 206, 208, 211, 212, 213 e 214.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/co_nstituicao.htm
Lei 9.394/96 (LDB), em especial os artigos 5º, 19, 23, 26-A e 28 e 77	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
Decreto 5.051/04, que “Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais”.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/10088.htm#anexo72 .
Decreto 6.040/07, que “Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais”	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm
Decreto 7.352/10, que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA”.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
Portaria MEC/GM 86/13, que “Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais”	https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf
Resolução CNE/CEB 01/02, que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&-view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 .

Resolução CNE/CEB 02/08, que “Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.	http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf
Resolução CNE/CP 01/23, que “Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior”	https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/rcp001_23.pdf

Fonte: A autora. (Adaptação) BRASIL. Conselho Nacional de Educação, 2026.

Quadro 18 - Legislação da Educação do Campo a nível do Estado de Santa Catarina

LEGISLAÇÃO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	
Resoluções, Decretos, Legislação, Plano Estadual, Proposta Curricular	Disponíveis
Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 3 DE abril de 2002	http://portal.mec.gov.br/ce/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf
DECRETO PRESIDENCIAL Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)	https://www.planalto.gov.br
Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002	http://portal.mec.gov.br/ce/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008	portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf
Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010	http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file
Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência até 24 de junho de 2024, sob a Lei nº 13.005/2014.	http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
Legislação acerca da Educação do Campo no Âmbito do Estado de Santa Catarina Plano Estadual de Educação (Lei nº 16.794/2015, de 14 de dezembro de 2015)	https://www.sed.sc.gov.br
Plano Estadual de Educação (PEE) Lei nº 16.794/2015, de 14 de dezembro de 2015.	https://www.sed.sc.gov.br
Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) e a Educação do Campo. O processo de atualização da PCSC, ocorreu no ano de 2014.	https://www.sed.sc.gov.br

Fonte: Política de educação do campo / Estado de Santa Catarina. Elaborado pela autora, 2026.

Feita a busca no Plano Municipal de Educação de Campo Belo do Sul, nada consta sobre Educação do Campo. É evidente que mesmo com legislação, a dura realidade da precarização da educação campesina, fruto das políticas neoliberais que insistem em ditar as regras em um cenário marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas. É notório no Brasil uma educação no campo suscetível de aceitação da conduta do sistema econômico neoliberal vigente em nosso país, o campo ou rural está se tornando um espaço de produção de mercadorias. A resistência a essa política econômica poderosa neoliberalista se dá pelas relações sociais

constituintes como educação, cultura, produção, trabalho, organização política e econômica de forma simultânea, interativa e integrativa. Molina (2006, p.29) afirma: “Os sujeitos sociais organizam-se por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios”. Essa integração se torna complicada e enfraquecida pela insuficiência de políticas públicas consistentes para contemplar as necessidades específicas do campo.

A Educação do Campo emerge como um projeto de desenvolvimento que contemple os diferentes sujeitos e o campo um espaço de inclusão social e democratização para a formação de sujeitos históricos, sociais, éticos, políticos e protagonistas.

Arroyo (2011, p.12-13), enfatiza:

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade.

No Brasil as políticas educacionais sofrem uma indefinição de rumos, principalmente a escola rural que fica com o que sobra. A Educação do Campo merece o reconhecimento de identidade própria, a sua prática educativa deve ser voltada para a realidade dos/as educandos/as, atentos para possibilitar o desenvolvimento territorial de acordo com necessidades e interesses de cada região, valorizando seus saberes e fazeres. Do ponto de vista de Arroyo (2011, p. 27): “Não basta ter escolas no campo; queremos ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”. Essa caracterização de identidade peculiar necessita de uma reconfiguração do currículo, formação pedagógica voltada para a formação do/a educador/a da educação campestre, planejamentos, os conteúdos e materiais didáticos apropriados e elaborados tendo como referência os saberes dos/as educandos/as, compreensão do papel da escola e do/a educador/a, metodologias adequadas, com tecnologias, que garanta uma educação de qualidade para os povos do campo. Para o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (1999, p. 11):

Se queremos educar os sujeitos de um novo projeto de desenvolvimento social para o campo, educar para a ação transformadora, isto quer dizer que precisamos de pessoas capazes de articular, com cada vez mais competência teoria e prática, prática e teoria. Quem não sabe ligar uma coisa com outra, um problema com outro, quem não sabe juntar o que estuda na escola ou num curso, com a sua vida do dia a dia, com as questões que aparecem no trabalho, na militância, nas relações com as outras pessoas, não pode ser chamado de "bem educado" e não consegue dar conta dos grandes desafios que temos no contexto social de hoje, como cidadãos.

A educação que é oferecida no meio rural, é a mesma da escola urbana, preparando o/a educando/a para trabalho assalariado não estimulando e nem oferecendo oportunidades para a permanência desses jovens no espaço rural. É necessário garantir no currículo que a educação seja voltada aos interesses da vida campesina, com estratégias que criem alternativas viáveis para o desenvolvimento de técnicas que possibilitem a produção especializada e de qualidade na agricultura, para que vivam com dignidade e sejam respeitadas as identidades regionais nos aspectos geográficos, o currículo da Educação do Campo deve ser inserido e elaborado no contexto específico de cada região, com projetos de desenvolvimento territorial sustentável.

Assim, a educação no campo em municípios como Campo Belo do Sul/SC enfrenta desafios. Em áreas rurais, é comum que as escolas atendam a uma população dispersa em comunidades menores, o que pode resultar em turmas multisseriadas, ou seja, com educandos/as de diferentes séries na mesma sala de aula. Isso demanda uma abordagem pedagógica diferenciada por parte dos educadores/as, que precisam adaptar o ensino para atender às necessidades específicas de cada educando/a.

Além disso, a infraestrutura educacional em áreas rurais muitas vezes enfrenta dificuldades, como a falta de acesso à internet e recursos tecnológicos limitados. Isso pode impactar o acesso dos/as educandos/as a materiais educacionais digitais e ferramentas de aprendizado online, que são cada vez mais importantes no contexto educacional contemporâneo.

4.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SANTA CATARINA, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Entende-se a Educação do Campo como uma modalidade educacional que se distingue da educação rural, no entanto a Educação do Campo propõe o desenvolvimento de indivíduos ativos, com projetos de vida alinhados aos seus interesses. Ela visa proporcionar condições de vida dignas e assegurar um ambiente propício para todas as atividades que garantam a convivência necessária entre os sujeitos. Molina (2006, p. 37) define essa abordagem como:

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Direcionada à população campesina, a Educação do Campo propõe o desenvolvimento de projetos pedagógicos que considerem as especificidades, a cultura e os modos de vida dos povos rurais. Para Munarim (2011, p. 216) “O Movimento pela Educação do Campo, constituído no Brasil a partir do final dos anos 1990 e início dos 2000, vem conseguindo se firmar em âmbito nacional como uma alternativa à educação dos povos do campo”. Importante para a formação desses sujeitos, rompendo com o modelo tradicional e excludente de educação rural.

Segundo as políticas públicas no Brasil, a Educação do Campo consolida-se como um direito fundamental e ato de resistência, garantindo o acesso educacional a camponeses, ribeirinhos, quilombolas e povos da floresta. Respeitando a diversidade e os modos de produção, estas políticas valorizam a cultura local. Os principais marcos incluem o Decreto nº 7.352/2010²⁶, de Educação do Campo, tanto em Santa Catarina quanto no Brasil, são concebidas como um direito fundamental para as populações rurais, equiparando-se aos direitos educacionais dos/as cidadãos/ãs urbanos/as. Contudo, há uma resistência na adequação dos currículos para atender aos interesses e expectativas de uma Educação do Campo que seja coerente com a realidade campesina. Embora ainda não exista um marco legal que estabeleça diretrizes educacionais complementares, a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina concorda com as definições nacionais, mas não implementa na prática.

Munarim (2011, p. 216-217) corrobora:

Em Santa Catarina, se de um lado o movimento ainda não conseguiu colocar no campo legal um marco que estabelecesse diretrizes específicas para a educação do campo, ao menos têm havido deliberações do Conselho Estadual de Educação que vão ao encontro das proposituras do referido movimento. Além disso, pode-se dizer que, do ponto de vista institucional, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina (SED/SC) tem colocado em suas definições pedagógicas e curriculares propostas que também não contradizem aquelas colocadas pelo Movimento pela Educação do Campo, nem suas referidas diretrizes nacionais.

Sabe-se que educação é um direito e que houve muitas lutas e resistências para ser garantida, porém no que diz respeito às políticas de Educação do Campo, esse direito na prática ainda não garante que as especificidades dos/as educandos/as do campo sejam respeitadas. A nível nacional, se destacam três resoluções importantes para a Educação do Campo: A primeira,

²⁶Decreto nº 7.352/2010, Art. 1º: A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

a Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002²⁷, que representa o início de um padrão de educação para educandos/as do campo, já a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008²⁸, vem para atualizar a primeira. A última Resolução Conselho Nacional de Educação-CNE e Câmara de Educação Básica CEB nº 4, de julho de 2010²⁹, institui a Educação do Campo como modalidade específica de ensino. O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) seguiu a mesma trajetória do Plano Nacional de Educação (PNE), que foi aprovado pela Assembleia Legislativa do estado na forma da Lei nº 16.794/2015, de 14 de dezembro de 2015, que garante na meta 2 e estratégias 2.4, 2.8 e 2.17 o acesso e permanência de educandos/as nas escolas do campo, respeitando as suas especificidades, de acordo com Santa Catarina (2015):

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos de idade e garantir que, pelo menos, 95% (noventa e cinco por cento) dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste Plano.

2.4 Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo, e das comunidades indígenas e quilombolas, preferencialmente, em suas próprias comunidades.

2.8 Expandir o atendimento específico às populações do campo, quilombolas, povos indígenas, povos nômades e das comunidades tradicionais garantindo o acesso, permanência, conclusão, bem como a formação de profissionais para atuação junto a essas populações, preferencialmente, na própria comunidade.

2.17 Criar estratégias didático-pedagógicas que garantam a permanência de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental do campo.

A educação no Brasil é prioritariamente urbana, pois uma vez que as políticas educacionais são pensadas para essa população. Estados e municípios seguem esse mesmo modelo em relação a essas políticas, que são aplicadas nas comunidades do campo, sem a preocupação de contemplar as diversidades socioculturais das famílias residentes do campo e que ali pretendem continuar. Assim como na cidade, o campo tem desemprego, precarização do trabalho, na maioria das vezes informal. As políticas públicas, de maneira geral, não são pensadas para atender de maneira plena a população campestre, pois as pessoas do espaço rural muitas vezes são vistas pelo poder público e sociedade de forma geral como sinônimo de atraso. Munarim (2011, p. 214) cita que: “[...] os conhecidos moradores do campo (agricultores,

²⁷ A primeira diz respeito às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002; acesso em 15 de junho de 2025.

²⁸ A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Essas duas fundem-se na medida em que a segunda é instituída para “atualizar” a primeira em relação a pontos específicos. Acesso em: 15 de junho de 2025.

²⁹ Resolução CNE/CEB nº 4, 13 de julho de 2010 –, diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; nela, institui-se a Educação do Campo como modalidade específica. A Resolução encontra-se disponível online em: https://portal.mec.gov.br/ce/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf. Acesso em 15 de junho de 2025.

produtores, trabalhadores, empreendedores, colonos, caipiras, jecas tatu) não são expressão do atraso camponês, mas sim a forma cruel do capitalismo se reproduzir em sua periferia”. Para o modelo capitalista neoliberal, as comunidades camponesas representam atraso, atrapalham a abertura de novas áreas de plantio para o agronegócio que está em plena expansão.

Na opinião de Peixer (2011, p. 16):

Quando falamos em educação do campo, principalmente nos trabalhos com gestores municipais de educação, muitos têm a impressão de que valorizar uma Educação do Campo é reafirmar um veredito de uma educação de segunda categoria, pois o campo, nesse imaginário, é espaço do atraso social, que todos têm o direito de receber uma "educação urbana". Pois essa é considerada como o espaço igualitário de transmissão cultural e de produção do conhecimento. A primeira ruptura que temos que provocar é com essa concepção hierarquizada entre campo e cidade, a própria definição/representação dicotomizada configura relações de poder.

Santa Catarina é um dos estados que tem um grande número de educadores/as com formação em licenciatura em pedagogia atuando em escolas do campo, conforme documentos disponíveis em Santa Catarina (2018, p. 42): “Santa Catarina, estado brasileiro dentre os de maior índice de professores com formação inicial adequada atuando nas escolas do campo, de toda maneira, está longe do que se pode considerar ideal”. De modo que somente a formação em licenciaturas não é suficiente para exercer a docência na Educação do Campo, deve-se proporcionar a esses/as docentes formação apropriada para a formação plena dos povos do campo. Consoante a análise de documentos disponíveis em Santa Catarina (2018, p. 37) destaca-se que:

É necessário que se compreendam as ligações desse debate em suas relações com a sociedade de forma mais geral, refletindo sobre a perspectiva do direito, da inclusão e da diversidade. Dizendo de outra forma, da ligação entre educação, democracia e cidadania plena. A Educação do Campo aponta para possibilidades pedagógicas que consideram as especificidades, os conhecimentos e os potenciais dos “povos do campo”, que servem, hoje, em diversos países, de foco de reflexão, inclusive, para escolas urbanas. É fundamental, por isso, refletir sobre a política de Educação do Campo.

A Educação do Campo deve ser compreendida pelos/as gestores/as municipais, regionais e estaduais como uma política pública que assegura direitos, e não meramente como uma política de governo de caráter temporário. Tais políticas temporárias acarretam prejuízos financeiros e a interrupção de processos essenciais.

A análise sobre a dinâmica territorial de Santa Catarina reflete com precisão a realidade do estado. O território catarinense é marcado por uma economia substancialmente baseada na agricultura familiar, integrando dezenas de pequenos municípios cujas estruturas produtivas e

sociais permanecem profundamente vinculadas ao meio rural, apesar da urbanização de suas sedes. Nesse contexto, gestores públicos frequentemente justificam o fechamento de escolas rurais e multisseriadas pela necessidade de contenção de despesas. No entanto, tal medida entra em confronto direto com o Artigo 28 da LDB, o qual condiciona a desativação dessas unidades à apresentação de justificativa técnica, à análise de impacto social e à consulta formal à comunidade escolar. De acordo com o previsto em Santa Catarina (2019, p. 101):

[...] o que pode, ou o que deve ser considerado como escola do campo para efeitos do planejamento e efetivação das práticas educativas escolares correspondentes? O questionamento tem sentido especialmente para a realidade territorial catarinense, formada por um grande número de pequenos municípios, que podem ser considerados "territórios rurais", a julgar pelas baixas concentrações nos seus perímetros delimitados como urbanos, e pelas bases estruturais da produção da existência das pessoas que neles vivem. Importantes estudos demonstram o Estado de Santa Catarina, principalmente pelas suas características geográficas e econômicas, como um composto de territórios essencialmente rurais; característica que, em geral, não é levada em conta nos planos institucionais dos sistemas de ensino dos municípios e mesmo do estado.

O Currículo Base do Território Catarinense amplia o entendimento sobre a identidade escolar ao determinar que as instituições que atendem sujeitos do campo, ou que se inserem em suas comunidades, devem ser consideradas escolas do campo. Essa diretriz reconhece que a essência da Educação do Campo não reside na herança espacial, mas sim no compromisso político e pedagógico com os modos de vida camponeses. Assim, a legislação assegura que o projeto educativo dessas escolas dialogue diretamente com os saberes, as lutas e as especificidades territoriais dos estudantes atendidos.

Conforme dispõe Santa Catarina (2019, p. 101):

é possível afirmar que a quase totalidade das escolas situadas nas sedes dos pequenos municípios, assim como muitas das situadas nos médios municípios, e, por fim, determinadas escolas situadas nas periferias das sedes dos municípios maiores do território catarinense – mormente aquelas que recebem residentes do campo ou se inserem em comunidades de migrantes de seu próprio território ou de outros territórios rurais –, podem ou devem ser classificadas como escolas do campo.

Portanto, a escola do campo vai além de uma mera formalidade administrativa. Para que a instituição cumpra seu papel transformador, é imprescindível que docentes, educandos/as e o sistema de ensino assumam essa identidade. Isso significa que o currículo, o calendário escolar e a gestão devem dialogar diretamente com a realidade camponesa, os saberes tradicionais e as dinâmicas territoriais. Quando a comunidade escolar se reconhece como tal, a escola deixa de ser apenas um espaço urbano deslocado para o meio rural e passa a ser um polo

de valorização cultural, inclusão e desenvolvimento sustentável do campo, das águas e das florestas.

A escola que se reconhece e se afirma como do campo precisa ter sua identidade assumida por toda a comunidade escolar e plenamente legitimada pelo sistema de ensino, garantindo um projeto educativo que de fato pertença ao seu território. Nesse contexto, ressalta-se a importância da permanência da escola multisseriada para o fortalecimento da comunidade, pois uma comunidade organizada possui maior capacidade de evitar os processos de fechamento de escolas multisseriadas, que são o foco deste estudo.

4.4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REGIÃO SERRANA (SC): ENTRE A EXCLUSÃO E A INCLUSÃO, UM CAMINHO A SEGUIR

Para entender a configuração atual da educação na Região Serrana de Santa Catarina, é preciso compreender como foi a ocupação no que diz respeito à estrutura fundiária, composição étnica, atividades econômicas e a forma como foi sendo forjada a constituição desse território. De acordo com as contribuições de Locks (2016, p. 11):

A ocupação territorial do Planalto Catarinense se, deu-se, [...] a partir de assentamentos humanos oriundos de locais de parada de tropas no século XVIII; a partir do século XIX com a imigração e elementos étnicos europeus e, a partir do início do século XX com a exploração madeireira que se combinava com a pecuária implantada em tempos pretéritos.

As formas de ocupação no que diz respeito à composição étnica, pela qual vão se construindo as relações econômicas, sociais e políticas estão interligadas e a partir delas vão se organizando um jeito próprio de viver, trabalhar, se divertir que geram determinados valores e padrões próprios das populações camponesas. De acordo com Locks (2016 p. 3) “[...] valores presentes na vida social das populações na região serrana. Condicionando inclusive atividades econômicas atuais no meio rural, que mantém predominantemente uma territorialidade aqui denominada de ruralidade tradicional”. Essa ruralidade tradicional característica dos povos da Região Serrana, continua a influenciar nos modos de vida, nas atividades relacionadas a trabalho que se desenvolveram em ciclos econômicos com auge e decadência, presentes também na vida social e preservação de costumes. Conforme o estudo de Locks (2016, p. 3): “[...] no contexto de ocupação e de estruturação fundiária ocorrem diferentes cruzamentos étnicos: a presença de população indígena, afrodescendentes e luso brasileiros desde a origem do empreendimento colonial”. É nítida que a composição étnica da Região Serrana se dá com a chegada de grupos étnicos e começa com a ocupação fundiária desse território.

No que diz respeito à constituição do território da Região Serrana, tem característica peculiar, que é entendida com a análise a partir da sua ocupação. Por estar sempre submisso ao colonizador, o povo da Região Serrana tem algumas resistências, que foram forjadas e persistem no modo de vida, que começou quando o caboclo serrano era mão de obra explorada como peão ou agregado de fazenda e continuou quando foram trabalhar nas serrarias como operários e com a decadência do ciclo da madeira, começa o movimento migratório para as cidades. Bornhausen; Munarim (2009, p. 69) destacam: “Esse movimento migratório é visualizado no próprio cotidiano nas escolas [...] nas escolas de bairros mais afastados do centro da cidade é possível perceber que muitas das famílias que saem do campo acabam por se instalar nas periferias urbanas”. Na cidade não se perdem os hábitos e costumes da vida no campo, porém vai se mesclando com o modo de vida urbana. Esse jeito que caracteriza o povo da Região Serrana é definido por Bornhausen; Munarim (2009, p. 68):

[...] como Território da Serra Catarinense, compreendendo-o como espaço desenhado a partir de algumas resistências, de um modo de vida, de um jeito de ver as coisas, de se relacionar com as pessoas e com a natureza, de um modelo de desenvolvimento as “avessas”, espaço de construção socioeconômica e cultural próprios. [...] as formas de uso da terra e as relações que se estabeleceram nesse processo, desenharam este cenário complexo que tentamos retratar.

No tocante à educação, na Região Serrana, desde o início da ocupação se mostra com um caráter elitista, onde a educação era privilégio dos abastados financeiramente, que de acordo com Locks; Oliveira (2019, p. 11): “[...] pode-se dizer que a educação na região começa com o século XX através de professores contratados por fazendeiros para ensinar em suas residências seus filhos e alguns agregados. A denominação de algumas escolas do meio rural indica esta prática na região”. O direito à educação foi negado por muito tempo àqueles que necessitavam de uma educação de qualidade, principalmente aos sujeitos do campo. Essa distinção se dava com o agrupamento de educandos/as, usando como critério o nível de conhecimento das crianças. De um lado “os/as que sabem” e de outro “os/as que não vão aprender”. A prioridade sempre era aquele/a que aprendia e deixava de lado os/as que demoram para realizar as atividades, e esses/as eram rotulados/as “não adiantava ensinar”. De acordo com Locks; Almeida; Pacheco (2013, p. 7):

O caráter elitista da educação nesse contexto mostra que o ensino, embora sob a prerrogativa para todos, acabava por excluir a maioria e, principalmente, aqueles que mais necessitavam de um sistema educacional de qualidade que pudesse colocá-los em uma posição mais próxima da cultura dominante. Ressalta-se, também, que o início da seriação do ensino classificava os alunos pelo nível de conhecimento, o que permitia selecionar os mais aptos para cada etapa e deixar para trás os que não

possuíssem as condições necessárias para a continuidade do ensino.

Na perspectiva educacional de privilegiar e valorizar a escola urbana, faz com que as desigualdades e injustiça persistam com os povos do campo. A sociedade estratificada socialmente, que é uma característica do sistema capitalista, define as políticas públicas da educação do campo, Segundo Munarim (2008, p. 55) “[...] o processo que estabelece as políticas públicas para a Educação do Campo, reflete as relações da sociedade capitalista, onde, contraditoriamente, novas possibilidades de resistência são objetivadas nas lutas dos movimentos sociais”. A Educação do Campo nasce a partir dos movimentos sociais, pensada para os assentamentos e depois ganha proporções de política educacional voltada aos interesses dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo e suas práticas a serem implantadas na Região Serrana, devem considerar os aspectos históricos, econômicos, sociais e culturais e a escola do campo deve estar inserida nesse contexto. Complementam Locks; Oliveira (2016, p. 56): “Na perspectiva da Educação do Campo, também se fala da necessidade de estudar e explorar os diferentes saberes dos povos para que, em articulação com o conhecimento científico, possa significar empoderamento”. Tem que levar em consideração na prática de Educação do Campo, um currículo que venha ao encontro com a perspectiva de vida dos povos camponeses. Ainda complementam Locks; Oliveira (2016 p. 57):

[...] pode-se dizer que, oficialmente, em Santa Catarina ainda não há uma legislação específica para a Educação do Campo, nem uma preocupação por parte da SED/SC em termos de definições mais claras em relação ao currículo das escolas do campo e a esta modalidade de educação.

Na perspectiva da concepção de mundo a partir da educação camponesa, que reconheça a especificidade, diversidade e complexidade existentes na realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, percebemos que ainda há um longo caminho a percorrer. Conforme Locks; Oliveira (2016, p. 160): “Os secretários de educação demonstraram poucos conhecimentos acerca da Educação do Campo, do Movimento pela Educação do Campo Quando e do Marco Regulatório desta política educacional”. As secretarias municipais de educação também têm carência de pessoas qualificadas no que diz respeito a política pública de Educação do Campo. Esta falta de conhecimento vai dificultar a destinação de recursos para qualificar servidores/as e educadores/as para que sejam implantadas as políticas de Educação do Campo. Segundo o estudo de Locks; Oliveira (2016, p.160-161), quanto aos relatos dos secretários municipais de educação de municípios da região serrana:

Quando tiveram algum contato foi por meio da Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Santa Catarina, contudo o acesso mais citado foi pelo Centro Viane de Educação Popular, uma organização não governamental que tem prestado relevantes trabalhos de educação na região. Mais recentemente, tem se destacado por ser a única entidade regional a proporcionar articulações entre dirigentes municipais de educação e professores de escolas do campo com finalidade de dar e conhecer a Política de Educação do Campo com suas implicações político-pedagógicas.

A política de Educação do Campo na Região Serrana, segundo estudos dos autores acima citados, em 2016 apresentava-se de forma desarticulada, não havendo interesse por parte do poder público. A educação de qualidade é um direito dos/as educandos/as do campo, no entanto para esse contingente, no que se refere à escolarização são oferecidas matrículas nas poucas escolas multisseriadas, transporte escolar e a escola nucleada.

Esta seção aprofundou-se na complexa realidade da Educação do Campo na Região Serrana, revelando as intrincadas relações entre a formação histórica do território, suas características socioeconômicas e a evolução do sistema educacional. Evidenciou-se como a ocupação e a estrutura fundiária moldaram uma educação de caráter elitista, que historicamente marginalizou a população rural. A distinção crucial entre a Educação do Campo como direito e a educação no campo, muitas vezes percebida como inferior, foi sublinhada, assim como os desafios persistentes na implementação de políticas públicas que atendam verdadeiramente às especificidades e necessidades dos povos camponeses. A análise demonstrou que, apesar dos esforços dos movimentos sociais e de algumas deliberações favoráveis, a ausência de um marco legal robusto e a desarticulação do poder público, somadas à expansão do agronegócio, continuam a dificultar a garantia de uma educação de qualidade e o fortalecimento das comunidades rurais na região.

Na próxima seção abordaremos a trajetória da educação no Brasil, especificamente as escolas isoladas/multisseriadas suas implantações, permanência. A municipalização do ensino, o fortalecimento do transporte escolar, a diminuição de matrículas, o fechamento das referidas escolas e a implantação de núcleos escolares.

5 EDUCAÇÃO NO BRASIL, ESCOLAS ISOLADAS E MULTISSERIADAS: TRAJETÓRIA, REALIDADE E LUTA POR ENSINO DE QUALIDADE

O ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz. Lembrem daquela frase de Dom Tomás Balduino: "Terra é mais do que terra". Lembrem? Uma frase bonita: A terra é mais do que terra. A produção é mais do que produção. Por quê? Porque ela produz a gente. A cultura da roça, do milho, é mais do que cultura. É cultiva do ser humano. E o processo em que ele se constitui sujeito cultural. (Arroyo; Fernandes, 1999, p.21).

Esta seção se dedica a analisar a trajetória da educação no campo, especificamente nas escolas isoladas e multisseriadas, abordando os desafios inerentes a essas instituições. A educação nesse contexto, com suas particularidades, apresenta um percurso marcado por lutas pela qualidade e reconhecimento. Conheceremos a realidade dessas escolas e suas condições de ensino, frequentemente caracterizadas pela precariedade de recursos, o que inviabiliza um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. As escolas rurais, em suas modalidades isoladas e multisseriadas, carregam em sua história desafios e resistências decorrentes da falta de infraestrutura, dificuldades de acesso e o abandono por parte do poder público. O agronegócio causando o êxodo rural, o transporte escolar possibilitando aos/as educandos/as para escolas na cidade e colaborando para a diminuição de matrículas, o fechamento das escolas e a implantação dos núcleos escolares, mudando o cotidiano das famílias camponesas.

5.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL, UMA TRAJETÓRIA DE DESAFIOS E PERSPECTIVAS

No período colonial, a educação no Brasil era restrita às elites urbanas, e às áreas rurais não possuíam qualquer estrutura educacional. A educação formal era responsabilidade das ordens religiosas, principalmente dos jesuítas, que fundavam escolas nas cidades para os filhos, da elite colonial. Afirmarções de Benjamin; Caldart (2000, p. 17) revelam:

Nascemos como uma colônia, sem autonomia, e permanecemos divididos em senhores e escravos até pouco mais de quatro gerações atrás. Obtidas a Independência e a Abolição da escravidão, a construção do Brasil moderno foi fortemente marcada pela consolidação do território e pela ação modernizadora do Estado, feita de cima para baixo e, por isso, fraca para quebrar as características mais reacionárias daquela matriz ideológica e daquelas relações sociais herdadas do passado colonial e escravista.

Com a proclamação da República em 1889, o debate sobre a educação começou a ganhar força no Brasil. Durante as primeiras décadas da República, o analfabetismo era comum entre

a população rural, e o acesso à educação ainda era elitizado. Leite (2002, p. 14), reforça afirmando que:

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade.

Nos anos 1920, surgem os primeiros movimentos em defesa da ampliação da educação rural, influenciados pelas ideias de renovação pedagógica e pelo crescimento das populações rurais. Nesse período, o Estado começou a se preocupar com a necessidade de levar a escolarização ao campo, embora os resultados ainda fossem limitados, no entanto a instituição escolar conservadora, aparentemente imparcial politicamente, conforme destacam Benjamin; Caldart (2000, p. 42):

A escola é, de modo geral, uma instituição conservadora e resistente à ideia de movimento e a um vínculo direto com as lutas sociais. O serviço que historicamente tem prestado à manutenção de relações sociais de dominação e exclusão costuma estar encoberto por uma aparência de autonomia e de neutralidade política.

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, em 1930, trouxe uma nova perspectiva para a educação, incluindo a educação rural. Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi elaborado por um grupo de 26 educadores/as e intelectuais, incluindo figuras proeminentes como Anísio Teixeira e Cecília Meireles, o manifesto surgiu em um contexto de transformação política e social para o país. A Constituição Brasileira de 1934 torna-se um marco educacional, referendando a educação como “[...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos [...]” (Brasil, Art. 149). No entanto, esse direito muitas vezes é negado por carência de escolas no meio rural e de educadores.

No período pós-Segunda Guerra Mundial, a educação rural começou a ser vista como um fator estratégico para o desenvolvimento econômico do país. Em 1946, a nova Constituição reforçava a obrigatoriedade da educação primária gratuita, mas a implementação nas áreas rurais ainda era deficiente. Para tentar suprir essa lacuna, o governo brasileiro lançou diversas campanhas de alfabetização rural ao longo dos anos de 1950, como a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Segundo Bezerra Neto (2016, p.18):

Foi, nesse contexto, que se desenvolveu a ideologia da fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para

dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Com o golpe militar de 1964, a educação rural passou a ser tratada como uma ferramenta de controle social. O governo implementou políticas educacionais que visavam disciplinar a população rural e formar trabalhadores para o agronegócio, fortalecendo a exploração agrícola capitalista. O Projeto Rondon, criado em 1967, proporciona a universitários, em parceria com instituições locais, desenvolver atividades e capacitações que incentivam o protagonismo comunitário, promovendo soluções que melhoram a qualidade de vida da população. Na visão de Bezerra Neto (2016, p. 46):

a escola a ser construída deveria ser uma escola que servisse de elo entre as aspirações de melhoria do trabalhador rural e suas necessidades de permanência no seu local de moradia, buscando viabilizar algumas melhorias, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento de novas técnicas de produção, que aumentassem a lucratividade e a rentabilidade do seu trabalho.

Com a redemocratização, em 1985, surge uma esperança para a educação rural. Os movimentos sociais emergiram com mais força, e a educação passou a ser vista como um direito fundamental de todos os cidadãos, incluindo os moradores das áreas rurais.

Caldart (2002, p. 18), reforça afirmando que:

[...] os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja *No e Do campo*”. E ainda, completa dizendo: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

É então, que na década de 1990, surgem os movimentos sociais do campo, como o MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, fortalecendo assim as iniciativas e a luta pela Educação do campo, ganhou mais consistência. Em 1998, foi criada a Comissão Nacional de Educação do Campo (CNEC), que tem como objetivo trabalhar para desenvolver diretrizes e normas educacionais que atendam às demandas dos camponeses, como familiares agricultores/as, quilombolas, ribeirinhos assentados da reforma agrária e outros grupos que vivem em áreas rurais. De acordo com documentos da Secretaria de Educação (2018, p.13) que trata sobre a Política de Educação do Campo: “[...] na legislação brasileira, incorpora todos os ambientes que envolvem a agricultura, a pecuária, as minas, os espaços das florestas, pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas”. Com essa lei, os direitos dos povos do campo

estão garantidos.

Em 2002, o governo federal criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que oferece uma série de modalidades educacionais, que incluem a alfabetização de jovens e adultos, ensino fundamental e médio, cursos técnicos e profissionalizantes, além do ensino superior. A ideia central do programa é levar a educação ao campo, fortalecendo as comunidades com formação integral. Outro marco bastante importante, foi a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, que discutiu as especificidades e os desafios da educação nas áreas rurais do Brasil. Esse evento reuniu educadores/as, gestores/as, pesquisadores/as e representantes de movimentos sociais para debater temas como políticas públicas, infraestrutura escolar, formação de docentes e currículo universitário à realidade do campo.

Conforme corrobora Benjamim; Caldart (2000, p. 33):

Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de vera história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. [...]da luta dos pequenos agricultores, e da luta coletiva dos trabalhadores em nosso país e no mundo.

No século XXI, a educação do campo continua a enfrentar desafios importantes, especialmente relacionados ao fechamento de escolas rurais, à precarização das condições de trabalho dos docentes e às dificuldades de acesso às tecnologias educacionais. A pandemia de COVID-19 - doença por coronavírus 2019, em 2020, evidenciou essas desigualdades, já que muitas crianças e jovens do campo enfrentam enormes dificuldades para acessar o ensino remoto devido à falta de conectividade e até mesmo de equipamentos.

Nesse período, as diferenças sociais educacionais ficaram ainda mais evidentes, visto que algumas famílias tinham apenas um aparelho de celular, muitas vezes com acesso limitado à internet, o que ocasionou ainda mais desigualdades entre os educandos/as da área urbana e rural.

5.2. EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESCONECTADA DA REALIDADE CAMPESINA, UMA CRISE HISTÓRICA

A educação brasileira, desde o período colonial até a contemporaneidade, tem sido palco de transformações que, embora significativas, nem sempre representaram um avanço equitativo, mas sim um reflexo das dinâmicas sociais, econômicas e políticas do país. A educação rural, historicamente relegada à invisibilidade e à negligência, um modelo

educacional que serve para reforçar a subalternidade do campo em relação ao urbano. Nesse sentido, Freire (1987, p. 72) colabora apontando que:

Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscente, não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros sujeitos cognoscível, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois [...].

No processo histórico da educação brasileira, percebemos a dificuldade dos/as filhos/as da classe trabalhadora para ter acesso e principalmente a permanência na escola, o Estado muitas vezes, não cumpre a obrigação em garantir uma educação laica, gratuita e obrigatória. Frigotto (2018, p. 17) deixa claro a questão do surgimento da escola no texto: “A disputa da educação democrática em uma sociedade antidemocrática onde a escola surgiu a partir do interesse da classe dominante”, ainda segundo Frigotto (2018, p. 17) “[...] foi organizada, sobretudo, para aqueles que não precisam vender sua força de trabalho e que têm tempo de viver a infância e a adolescência fruindo o ócio”. A educação fazia parte do processo civilizatório, influenciada pelas condições sociais, a educação definida como natural pela qual a sociedade transmite a sua herança de costumes, hábitos, capacidades e aspirações aos que nela ingressam para a continuarem.

Nas práticas da Educação Rural nota-se que a cultura dos povos que viviam no/do campo, nem sempre foi levada em consideração, pois as escolas tinham a perspectiva de uma educação que privilegiar a cultura da classe dominante, modo de vida e costumes das cidades, ignorando o modo de vida e costumes da referida população. Notório nesse período histórico, a inexistência de um projeto de educação vinculado ao campesinato, e sim uma estratégia educacional voltada aos interesses das classes dos grandes proprietários de terra, tanto rurais quanto urbanos. A educação era influenciada pelas condições sociais de uma determinada sociedade. Wessling (2023, p. 62) afirma:

A escola, no Brasil, historicamente surgiu com a intencionalidade de atender os interesses tanto da elite industrial como da agrária, objetivando o desenvolvimento do trabalho intelectual, ou seja, destinada aos filhos da classe dominante, enquanto para os filhos da classe trabalhadora foi pensada a escola para desenvolver atividades mais práticas/operacionais, a qual tem como objetivo formar para o trabalho manual.

Não interessava aos governantes a educação escolar destinada a classe trabalhadora, “[...] se o povo não tivesse escolarização, não tinham direito ao voto durante as eleições” (Wessling, 2023, p.53). Os camponeses/as alfabetizados/as, podendo votar e ser votado, poderia se tornar uma ameaça para a manutenção de quem estava no poder. Porém, a demanda da

população rural possibilitou o desenvolvimento da modalidade de educação rural, que criassem escolas, pois estas não tinham a preocupação com relação às características próprias, interesses, necessidades e identidade das pessoas que têm como meio de sustentação à agricultura, que marcam a situação atual da educação no meio rural, resultando em desigualdades e exclusões. Para Arroyo; Fernandes (1999, p. 65): “Não podemos pensar uma educação para a libertação, quando privamos uma população de seus direitos”. Era necessária uma política educacional que fosse voltada para a sociedade rural, envolvendo e aproveitando a ampla experiência e princípios que valorizassem o conhecimento e respeitasse a cultura deste meio.

É fundamental ter clareza sobre o ambiente físico da escola, a formação de educadores/as, os materiais didáticos, as atividades realizadas, as metodologias empregadas, a avaliação e os horários escolares. Todos esses elementos são essenciais para a cultura rural. As deficiências não se restringem apenas ao conteúdo e à estrutura do ensino, mas também à perspectiva contextual e à visão de mundo contemporânea. É necessário desenvolver um planejamento educacional em colaboração com os/as agricultores/as, levando em consideração seus valores, necessidades, linguagem e estilo de vida, numa abordagem intercultural dos conteúdos. Saviani (2007, p. 373) reforça essa ideia ao mencionar que, nas primeiras décadas do século XX no Brasil, especialmente nos anos 1920, havia um movimento em torno da expansão das escolas primárias, com o objetivo de erradicar o analfabetismo, que era visto como uma vergonha nacional. Ou seja, a preocupação dos governantes era com os índices numéricos, ensinar a escrever e ler com os mesmos temas e metodologias usados nas escolas urbanas. O/a educando/a camponês/a traz consigo todos os conhecimentos e a sabedoria, que era ignorado pelas instituições de ensino, pois o motivo desse movimento alfabetizador era de interesse político, tanto urbanas como rural.

Conforme Saviani (2007, p. 379):

O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou os governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural.

A escola deve reconhecer e valorizar os conhecimentos e experiências dos/as educandos/as, promovendo a mediação pedagógica para que os temas trabalhados estejam articulados e contextualizados com a sua realidade. Proporcionar a formação de um sujeito que é dono/a da sua história. Afirma Freire (1987, p. 39): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. O/a educador/a deve ressaltar a importância das dimensões territoriais do/a educando/a e do seu convívio, é preciso

desmistificar por parte dos/as educadores/as que a educação e a produção intelectual não é exclusivamente destinada aos cientistas, filósofos/as e outros/as profissionais. O saber produzido é caracterizado pelo esforço das pessoas que conseguem refletir sobre sua prática social. O indivíduo/a é visto/a como autor/a na produção de conhecimento, através da vivência, interesses e necessidades do grupo a que pertence, procura sempre aproximar a teoria ao real. Relacionando o saber comum com o exercício intelectual, constitui-se a peça fundamental para a conscientização, criando concepções próprias e deixando de ser massa de manobra, estruturando cada vez mais as lutas contra as formas de injustiça social.

O ambiente rural se estrutura de forma distinta do urbano, apresentando características únicas que precisam ser abordadas nas aulas. No contexto urbano, observa-se no processo de ensino-aprendizagem e avaliação uma ênfase no individualismo competitivo, que contrasta com muitas das práticas observadas no meio rural. É fundamental reconhecer, valorizar e respeitar os valores culturais que definem essas comunidades. A partir das questões relacionadas ao campo, deve emergir um conjunto abrangente de conhecimentos que se conecte com os eventos contemporâneos, estabelecendo as relações pertinentes.

Arroyo (1999, p. 23) questiona:

A questão que se coloca para a escola é a seguinte: como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com essas matrizes culturais e essa dinâmica do campo? Acredito que os professores, as professoras deveríamos perguntar-nos que matrizes são estas? Que raízes culturais são estas? Como incorporá-las nos currículos, nas práticas? Como se manifestam por quê processos de transformação estão passando? Como defender esses valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los? Ao longo da história a luta pela terra acelerou essa dinâmica cultural do campo.

Os/as educadores/as na docência campesina devem questionar quando recebem os currículos prontos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido. Seria necessário planejar currículos, temáticas e metodologias conhecendo os costumes da comunidade rural a educação que lhe é destinada, partindo de seus valores, necessidades e respeitando a sua linguagem e modo de vida, numa proposta intercultural de conteúdos que venham de encontro com perspectiva de formar um cidadão/ã autônomo/a, protagonista da sua história e que lute por seus direitos.

Para Arroyo (1999, p.18):

O educando do meio rural deve receber uma educação que leve em conta as suas necessidades, uma vez que, muitas vezes, os conteúdos e linguagem das escolas e dos textos escolares são padronizados, caracterizando uma educação com fortes marcas históricas que influenciaram todo o processo de construção do sistema atual.

Os conteúdos e metodologias necessitam ser adaptados de acordo com as especificidades locais dos/as educandos/as, tendo a adaptação do ensino às necessidades e contextos específicos das comunidades do campo, priorizando a valorização do conhecimento local e da realidade vivida. Isso implica na construção de um currículo que integre as experiências dos/as educandos/as, as práticas do trabalho rural e a preservação ambiental, distanciando-se de modelos tradicionalmente urbanos. É fundamental que o currículo não seja uma mera reprodução do urbano, mas sim uma proposta genuinamente adaptada ao campo, incorporando saberes e práticas locais.

Adicionalmente, a educação básica deve ser intrinsecamente vinculada aos direitos, e não meramente às demandas do mercado, que se mostra pouco exigente tanto para a educação urbana quanto para a rural. Historicamente, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em seu Art. 105, já previa que os poderes públicos deveriam instituir e amparar serviços e entidades que mantivessem escolas ou centros de educação na zona rural. O objetivo era favorecer a adaptação do/a educando/a ao meio e estimular vocações e atividades profissionais. Contudo, a menção a esse artigo revela que, mesmo naquele período, a preocupação com essa população já era incipiente, limitando-se a uma abordagem adaptativa e profissionalizante, sem a devida atenção à complexidade e aos direitos inerentes à educação no campo.

5.3 ESCOLA ISOLADA E MULTISSERIADA: DIVERSIDADE E DESIGUALDADE, A REALIDADE EM COMUNIDADES RURAIS

A educação era privilégio de poucos e não havia diferenciação entre a educação para o campo e para a cidade, já que as poucas escolas isoladas primárias atendiam um baixo número de moradores/as. Existiam apenas as escolas primárias isoladas e unidocentes, onde o/a educador/a além de ministrar aulas de todas os componentes curriculares, cuidava também dos registros administrativos, merenda e limpeza da unidade escolar. Estas passaram a ser conhecidas como escolas isoladas, que reunia na mesma sala de aula educandos/as de diferentes idades, séries primárias, ou seja, da primeira à quarta série.

De acordo com Saviani (2007, p.226):

Na estrutura anterior, as escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. Ou seja, uma escola era uma classe regida por um professor, que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. E essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares.

As escolas isoladas foram reconhecidas como estabelecimento de ensino oficialmente por meio do Decreto-Lei nº 8.529, publicado em 2 de janeiro de 1946, que trata da Lei Orgânica do Ensino Primário³⁰, a designação de Escola Isolada (EI). No referido decreto foram nomeados os demais tipos de estabelecimentos de ensino primário.

Art. 29. Decreto Lei nº 8.529, as escolas isoladas e escolas reunidas ministrarão somente o curso elementar; os grupos escolares poderão ministrar o curso elementar e o curso complementar; as escolas supletivas ministrarão apenas o curso supletivo (BRASIL, 1946).

Este Decreto estabelecia o conteúdo programático para cada modalidade de ensino, detalhando o que deveria ser abordado. Neste estudo, destacamos o curso primário elementar, consoante ao definido no Artigo 7º do Decreto (Brasil, 1946):

Art. 7º O curso primário com quatro anos de estudos, compreenderá:
I. Leitura e linguagem oral e escrita.
II. Iniciação matemática.
III. Geografia e história do Brasil.
IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho.
V. Desenho e trabalhos manuais.
VI. Canto orfeônico.
VII. Educação física.

As escolas isoladas existiam tanto nas cidades e no campo. No campo ela foi a primeira e a única instituição de ensino acessível para muitas pessoas. Podemos supor que essas escolas se constituíram como o maior órgão alfabetizador das comunidades rurais e que tinham grande relevância, geralmente no entorno destas unidades escolares organizavam-se outras instituições como igrejas, campos de futebol e salões de festas, onde o/a educador/a era a figura central e modelo intelectual para a comunidade. Segundo Souza (2019, p. 224): “As escolas isoladas, ou multisseriadas, como também são conhecidas, existiram nos espaços urbanos e rurais, embora o “interior” parece ter se configurado como lugar privilegiado dessa prática”. Os programas educacionais no Brasil até os anos 1990, o meio rural não era atendido por uma educação que viesse promover o desenvolvimento do povo campestre em sentido amplo: educacional, profissional e cultural.

Santos Filho (2022, p. 85):

Quando os alunos do campo vão à escola, na forma de Educação Rural, defronta-se

³⁰ As reformas do ensino foram sendo implantadas parcialmente e por meio de oito decretos-leis, dentre eles o Decreto Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário, em que ficam claras as finalidades do ensino primário.

com um mundo sem significado para seu modo de vida, desde a apresentação dos temas a serem estudados até os termos utilizados para definir todas as coisas com as quais lidam no campo. Com essa forma de ser conduzida, a Educação Rural se torna desprovida de significado.

Para o/a educando/a camponêsino/a não perder sua identidade, é preciso uma política educacional que valorize o modo de vida, as experiências do cotidiano, com o objetivo de uma educação voltada para os interesses daqueles que vivem do campo. Os/as educandos/as de escolas rurais, invariavelmente, no seu dia a dia, convivem com as atividades voltadas à produção de alimento, no qual dominam o processo produtivo, desde a preparação do solo para o plantio até a colheita. Incluindo também nas atividades da agricultura, o trato com os animais destinados ao complemento da alimentação, fornecendo carne, ovos, leite, bem como os animais que colaboram no trabalho.

Para isso, é preciso uma política de Educação do Campo, que veio a ser pensada a partir do final da década de 1990, nas primeiras conferências realizadas, no país, com o objetivo de pensar uma educação voltada para os interesses daqueles que vivem no campo. Souza (2019, p. 233) afirma: “As atividades escolares, nas Escolas Isoladas, compreendem, predominantemente, o uso do caderno para copiar, escrever, para realizar os temas, montar frases e sublinhar”. O aprendizado não se dá só na sala de aula, começa a partir do momento em que o/a educando/a sai da sua residência se desloca para a escola isolada, o trajeto se insere nas culturas escolares também como um campo privilegiado para observações de desenvolvimento de plantios e também tem a possibilidade de conhecer a fauna e flora local com as transformações que ocorrem nas mesmas ao longo do ano.

A educação camponêsina tem suas características que a diferenciam da organização das escolas urbanas, seja ela na escola isolada ou multisseriada, conforme relata Souza (2019, p.227): “Ao chegar à escola, os alunos aguardavam um tempo até que a professora chamava os alunos ou usava a sineta para anunciar que já era “hora da aula”. Nesse sentido, geralmente, utilizava-se o período da manhã para as aulas nas escolas isoladas. O/a educador/a que exercia e ainda exerce a docência em turmas multisseriadas, tinha e tem um enorme desafio, pois esta é uma grande responsabilidade, considerando o trabalho com educandos/as de faixa etária e séries/anos diferentes, todos na mesma sala de aula, porém este tipo de experiência, com seu modo próprio e especial de organização, como explica Souza (2019, p. 230):

O modo de organizar o espaço escolar da escola isolada correspondia, em alguns casos, a posicionar os alunos em fileiras, estruturadas por níveis de adiantamento. Os alunos do primeiro ano, do segundo, sucessivamente, até os poucos alunos que realizavam o quinto ano.

Da mesma forma que a escola isolada tinha um jeito próprio de se organizar, a escola multisseriada que abordaremos a seguir, segue com as mesmas características de atender os sujeitos do campo. Apesar do direito à educação escolar ter sido por muito tempo negado aos/as camponeses/as, já que a educação era privilégio de poucas pessoas pertencentes a classes dominantes.

As escolas isoladas, aos poucos vão mudando a nomenclatura para multisseriadas, que continuam sendo instituições de ensino localizadas nas comunidades camponesas, em um prédio pequeno, que comporta todas as turmas de anos iniciais, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. A escola multisseriada tem educandos/as de idades, sexo e também com diversas, com um/a único/a educador/a que ministra as aulas e garante o acesso das crianças do campo à educação, de acordo com a definição de Hage (2011, p. 139):

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo das escolas do campo [...].

Porém, na escola multisseriada o ensino continuava sendo ministrado por um/a único/a docente para um grupo de educandos/as em diferentes níveis de aprendizado, pelo sistema de seriação e agrupamento de educandos/as. Para o ministério da educação³¹ MEC, (Brasil, 2025): “Turmas multisseriadas são compostas por estudantes de diferentes idades/séries/anos/ciclos nas mesmas turmas e salas de aulas”. A definição resume a realidade precária das referidas escolas, que garante o acesso à educação, porém não especifica as peculiaridades dos povos do campo, muitas escolas multisseriadas, com escassez de materiais didáticos, com infraestrutura precária, onde o/a educador/a tem que planejar e ministrar aulas para diferentes anos/séries simultaneamente, além de precisar ter habilidade para cuidar também da alimentação e limpeza do espaço, de acordo com o que pontua Hage (2011, p. 126): “Numa situação em que o professor se vê obrigado a desenvolver a docência em uma turma com várias séries ao mesmo tempo, conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo da vida”. Para esses/as educadores/as o planejamento é mais complexo, pois não planeja para uma única turma, também atua como mediador, alternando explicações e atividades para várias turmas diferentes. No entanto, a escola multisseriada e a unidocência, permite a convivência entre educandos/as de séries/anos e idades diferentes, estimulando solidariedade, respeito e

³¹<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/programa-de-acompanhamento-e-formacao-continuada-para-o-ensino-multisseriado-praema-o-que-sao-turmas-multisseriadas>. Acesso em: 20 de maio de 2026.

cooperação entre colegas.

A escola isolada passou para multisseriada, ambas unidocentes, ao longo da história da educação brasileira, apenas seguiu o currículo da escola urbana. A Constituição de 1988, garantiu o universal do direito à educação, ao determinar que os conteúdos e metodologias sejam adaptados pelos sistemas de ensino a realidades e especificidades dos povos do campo, segundo Santos (2019, p. 55) “[...] a Constituinte de 1988, no tocante à educação, pautou as especificidades das populações identificadas com o campo, o que pode ser considerado um avanço, tendo em vista que nas legislações anteriores”. Porém essa legislação assegura os princípios para a municipalização do Ensino Fundamental, fato que corroborou fortemente para a precarização da educação campesina, que envolve as políticas neoliberais focadas na desregulamentação, privatização e redução do papel do Estado, impactando a educação nas áreas rurais.

As turmas seriadas são modelos tradicionais, organizando grupos de educandos/as por faixa etária e nível de aprendizagem semelhante, onde o/a educador/a, ministra as disciplinas da série, com exceção de educação física, arte, inglês e ensino religioso, é o modelo geralmente aplicado nas escolas urbanas, onde os/as educandos/as são separados por anos e por turmas, cada uma em uma sala, para muitas famílias campesinas o modelo seriado tem qualidade de ensino superior a multisseriada com a unidocência, segundo Hage (2011, p. 131) “estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas da cidade, [...] como a única alternativa para que nelas se desenvolvesse um processo de ensino-aprendizagem com qualidade”. Sendo assim, fica mais fácil inserir o currículo da escola urbana na escola campesina, conforme pontua Arroyo (2011, p. 79):

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

A ideia que o modelo seriado da escola urbana, representa qualidade de ensino é usado como argumento para convencer as famílias que a escola nucleada é igual a escola urbana e a qualidade do ensino superior a escola multisseriada, sobrepondo a valores e saberes do campo, que estão atrasados e ultrapassados, enfatizando que o modelo de escola seriada urbana como modelo ideal para educandos/as campesinos/as e da escola urbana.

Essa relação é complexa e multifacetada, tendo implicações significativas para as comunidades rurais, que muitas vezes já enfrentam desafios socioeconômicos consideráveis,

corroborando Laval (2004, p.125): “[...] As escolas se transformariam em empresas com fins lucrativos, na medida em que a eficiência do mercado melhoraria o acesso à educação e a qualidade do ensino, livrando-as do peso das regulações burocráticas e dos sindicatos”. O modelo de desenvolvimento que se aplica a partir de então, intensifica a da monocultura e a ampliação dos latifúndios. O objetivo passa a ser a retirada do/a agricultor/a do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a modernização da agricultura e ampliação dos latifúndios, pois no panorama educacional brasileiro, a educação no campo se configura pelas profundas desigualdades e contradições. Nesse contexto, as práticas neoliberais, a desregulamentação do mercado e a minimização da intervenção estatal, assumem um papel central no aprofundamento. Santos (2019, p. 56), ressalta que:

A LDBEN 9394/96 foi aprovada num cenário de reformas do Estado, dentro da concepção neoliberal atendendo a lógica do Banco Mundial para elaboração de políticas públicas educacionais, dentro da perspectiva hegemônica tanto no campo econômico quanto no campo político.

A crise do modelo desenvolvimentista, somada à intensificação da monocultura e à expansão dos latifúndios, resultou na redefinição do objetivo, que passou a ser a retirada dos/as agricultores/as para dar lugar aos modernos processos tecnológicos da agricultura em grande escala. Assim sendo, para um campo sem gente não é necessário investimento em educação. No panorama educacional brasileiro, a educação no campo se configura como um campo de lutas e desafios, marcado por profundas desigualdades e contradições. As práticas neoliberais, a desregulamentação do mercado e a minimização da intervenção estatal, assumem um papel central no aprofundamento das disparidades educacionais entre o campo e a cidade. Corrêa (2021, p. 72) corrobora afirmando que:

Em meio às transformações ocorridas no sistema educacional, não se pode furtar ao debate relacionado ao desvelamento da desigualdade social alarmante em nossa sociedade. Vemos essa impressão, nas interações urbano e rural e nos desdobramentos das reformas educacionais implementadas.

As reformas educacionais tornam explícitas a vontade política de tornar desnecessária a escola multisseriada, com o ensino cada vez mais fragmentado, de maneira que leva as pessoas do campo chegar à conclusão que o estudo nas escolas urbanas é mais eficaz no sentido de aprendizado que interessa na preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Santos Filho (2022, p.108) complementa: “[...] a modernização do campo pelos grandes produtores rurais, agora empresários da nascente agroindústria, e à transformação da agricultura em agronegócio.

Tal transformação não deixou espaço para os pequenos produtores”. Percebemos que as escolas camponesas perdem a importância diante do transporte escolar, que permite ao/a educando/a frequentar a escola urbana. As grandes propriedades com produção mecanizada, praticamente obriga o/a agricultor/a migrar para a cidade, justificando o fechamento da escola multiseriada, muito bem colocada por Saviani (2008, p.11):

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na pletera de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional.

O contexto histórico de reformas educacionais do Estado, os programas educacionais planejados para curto prazo, a cada mandato mudam as ações na educação. Dessa forma, a fragmentação das políticas educacionais descontínua, interrompem vários programas que foram implantados por governos anteriores, sem levar em conta se estavam obtendo êxito. Enfatizamos que a Constituição Federal Brasileira de 1988 em seus artigos Art. 205 e Art. 208. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme definem os artigos 205 e 208 (Brasil, 1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009) 121 Da Ordem Social I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Os artigos acima consolidaram o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em contemplar a educação para todos/as, garantindo o direito e a promoção do ensino em todas as modalidades.

A Educação do Campo foi contemplada na LDBEN 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no artigo 28, onde trata sobre a organização da Educação Básica, a adequação do calendário escolar em função das peculiaridades locais e climáticas. No artigo 26

é garantido a adequação de um currículo específico e diferenciado. Já o artigo 28 apresenta-se especificamente sobre a oferta de Educação Básica para a população do campo:

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).

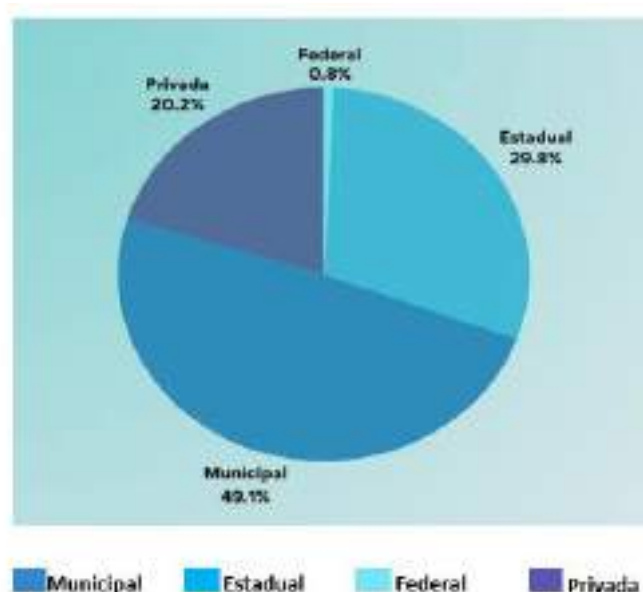
Com a promulgação da LDBEN 9394/96, evidenciam-se as limitações para a efetivação de políticas uma educação voltada para pessoas do campo, as organizações sociais, já incentivavam a luta pela terra e por uma educação camponesa na escola multisseriada, atendendo suas peculiaridades. Havia necessidade de um movimento organizado e um projeto de educação que atendesse as necessidades campesinas, dessa organização originou-se o movimento por uma Educação Básica do Campo, cujo objetivo era reivindicar junto ao Estado, pela construção e implementação de políticas públicas para a Educação do Campo em escolas multisseriadas.

Munarim (2008) situa historicamente a criação do movimento em defesa da Educação do Campo com a realização do 1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA, realizado em julho de 1997, na Universidade Federal de Brasília. Inicialmente esse coletivo foi denominado Movimento por uma Educação Básica do Campo, e no decorrer do processo, visto a amplitude do direito à educação, passou a ser chamado de Movimento por uma Educação do Campo.³²

Ainda na LDBEN 9.394/1996, no Art. 11, houve a divisão de responsabilidades pela oferta de ensino. Os municípios foram responsabilizados pelo Ensino Fundamental, garantindo esse nível de ensino com prioridade (Brasil, 1996). A municipalização desse nível de ensino, gerou o crescimento de matrículas nas redes municipais. Para uma melhor compreensão do crescimento desacelerado das matrículas e de desresponsabilização dos níveis federal e estadual, apresenta-se o Gráfico 1 com o percentual de matrículas nas redes municipal, estadual, privada e federal de ensino.

³² O princípio do Movimento por uma Educação do Campo está estritamente relacionado com o desenvolvimento no âmbito educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (Munarim, 2008).

Gráfico 1 - Percentual de matrículas nas redes municipal, estadual, privada e federal de ensino – BRASIL – 2024



Fonte: Adaptado a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2024.

A distribuição atual das matrículas na educação básica brasileira evidencia a estruturação do sistema educacional do país, a rede municipal com (49,1%), seguida pelas redes estadual (29,8%), privada (20,2%) e federal (0,8%). Este cenário resulta do processo de municipalização do ensino, que conferiu à rede municipal papel central na distribuição das matrículas educacionais. Tal configuração decorre de políticas públicas orientadas para a descentralização educacional e para o fortalecimento da autonomia municipal na gestão escolar.

A municipalização do ensino fundamental, permite que os municípios reestruturam a rede escolar, adaptem às políticas educacionais as suas realidades e necessidades, atendendo a interesses e favorecendo a hegemonia capitalista e uma formação que contempla as necessidades para a mão de obra, para os/as donos/as dos meios de produção, ao invés de possibilitar o conhecimento para classe menos favorecida financeiramente, sendo o ensino na escola multisseriada. Rocha (2022, p. 60) assim afirma:

A educação pública brasileira ainda permanece dominada pelo poder político conservador e repressivo, não reconhecendo a escola tampouco a educação como política pública de Estado, continua amarrada às suas convicções tradicionais e ideológicas, promovendo, ainda hoje, avanços e retrocessos, dependendo de quem se elevou ao poder.

O poder público deve ter como princípios e objetivos a busca pela melhoria da qualidade da educação e o desenvolvimento do ser humano, elementos fundantes para uma educação

emancipatória. No entendimento de Rocha (2022, p. 61): “[...] uma educação desejada pelas pessoas que vivem no/do campo, desejada porque é um direito não concretizado na vida real que a cada inovação do capitalismo parece estar mais distante, mesmo que não esteja evidente a todos”. Pela afirmação do autor, percebemos que essa educação emancipatória não contempla o/a educando/a camponês/a. Pois no contexto histórico em que as reformas educacionais foram realizadas, a principal relevância prioriza aspectos econômicos da classe dominante, a fragmentação do ensino traz sérias consequências para a população menos favorecida, como a garantia de prosseguir e concluir os estudos.

A realidade da educação nas escolas multisseriadas, revela um quadro de precariedade acentuada, marcado por desafios como a falta de infraestrutura adequada, a carência de recursos, contribui para a produção de desigualdades educacionais. Dificultando o acesso a uma educação de qualidade para educandos/as do campo. A superação desses obstáculos exige investimentos específicos, valorização dos/as profissionais da educação do espaço rural, e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do contexto local. A implantação de políticas públicas específicas, visando garantir o acesso à educação de qualidade, a valorização dos profissionais da educação das escolas multisseriadas para a superação das desigualdades sociais. A participação da comunidade escolar e local na construção de soluções também é essencial para garantir que a educação no campo e do campo seja um instrumento de transformação social.

5.4 ESCOLAS MULTISSERIADAS FECHADAS: DESAFIOS DA NUCLEAÇÃO E TRANSPORTE PARA AS FAMÍLIAS

O fechamento de escolas multisseriadas está diretamente ligado às transformações no campo. A expansão do agronegócio e a consequente mecanização da agricultura fomentam o êxodo rural. Diante da redução populacional nas áreas rurais, o poder público promove o fechamento de escolas do campo, transferindo os/as educandos/as para núcleos urbanos sob a justificativa de oferecer maior qualidade de ensino e modernidade. O esvaziamento das escolas multisseriadas é usado pelo Estado para justificar a nucleação, legalizando o esvaziamento da educação camponesa e o rompimento dos vínculos comunitários.

Entre estas ações na educação, uma se refere ao fechamento de escolas multisseriadas. Frigotto salienta que o capitalismo impede a universalização dos direitos à educação, diferente da educação da classe detentora do poder dos trabalhadores, incluindo a educação camponesa, o modelo de escola urbana, voltada à preparação para o trabalho, também influencia o

fechamento de escolas multisseriadas. Segundo Frigotto (2010, p. 27):

[...] este projeto de capitalismo dependente impediu e impede, por diferentes mecanismos, a universalização da educação escolar básica (fundamental e média), pública, laica e unitária, mesmo nos limites dos interesses de um capitalismo avançado dentro de um projeto de autonomia nacional. Ou seja, burguesia brasileira nunca se colocou de fato o projeto de uma escolaridade e formação técnico profissional para a maioria dos trabalhadores para prepará-los para o trabalho complexo que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, em condições de concorrer com o capitalismo central.

No que diz respeito a leis que favoreceram de certa forma o fechamento de escolas multisseriadas, podemos observar na Constituição de 1988³³, que o ensino fundamental seria responsabilidade dos municípios, posteriormente a LDBEN 9.394/1996, a municipalização do ensino fundamental, dando autonomia aos mesmos e o poder de decidir sobre o fechamento de escolas multisseriadas.

Segundo Primo (2021, p. 141) essa legislação “assegura os princípios para a municipalização do Ensino Fundamental, fato que corroborou fortemente para a precarização da Educação do Campo”. Sendo assim a lei impulsionou e legalizou um conjunto de reformas e regulamentações que influenciaram a educação do meio rural, dentre elas o fechamento de escolas multisseriadas, que se tornou uma prática comum em todo o Brasil, fundamentada nas políticas neoliberais.

De acordo com Oliveira (2023) em um estudo recente, observamos que, entre os anos de 2018 a 2021, foram fechadas um total de 4.052 escolas do campo no Brasil, isto significa que não é uma realidade local ou regional, vem acontecendo em todas as regiões do país, apresentando-se como a triste realidade que os povos do campo vivem historicamente. Conforme Oliveira (2023, p. 331): “[...] ao se implementar a política de fechamento das escolas do campo, é reforçada a lógica elitista que relega a educação do campo a planos inferiores, a partir da crença de que os camponeses não precisam de estudos”. Os povos do campo sempre foram inferiorizados, no que diz respeito à educação, os órgãos públicos não oferecerem condições para a permanência na escola.

Nesse estudo, em conformidade com a Tabela 1, podemos observar que a região Nordeste em proporção, é onde tem o maior número de fechamento de escolas, num total de 2.883 escolas rurais fechadas, sendo o maior número de escolas rurais fechadas no Brasil. Pela ordem de quantidade de escolas rurais fechadas, em seguida vem a região Sudeste com 428

³³ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (EC no 14/96, EC no 53/2006 e EC no 59/2009). parágrafo § 2o Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil (Constituição de 1988).

escolas fechadas. Na sequência temos a região Norte, com 405 escolas rurais fechadas. A região Sul nesse período tem um total de 267 escolas rurais fechadas. No período estudado, a região Centro-Oeste apresenta um total de 69 escolas rurais fechadas.

Podemos observar na Tabela 1, que as escolas de educação básica da zona rural no Brasil, continuam fechando.

Tabela 1 - Número de estabelecimentos de educação básica na zona rural do Brasil entre os anos de 2018 a 2021

Região	2018	2021	Escolas fechadas
Norte	13.879	13.474	405
Nordeste	30.842	27.959	2.883
Sudeste	6.857	6.429	428
Sul	4.407	4.140	267
Centro-Oeste	1.624	1.555	69
Total	57.609	53.557	4.052

Fonte: Revista Teias v. 24, n. 72, jan./mar. 2023.

A escola multisseriada deveria ter uma educação democrática e de qualidade voltada aos interesses dos povos camponeses, com tomadas de decisões sempre no coletivo, ou seja, fazer valer as decisões das comunidades. Principalmente no que diz respeito ao fechamento de escolas, que é um retrocesso na educação. No entanto, Freitas (2023, p. 120), afirma que:

A justificativa por parte dos gestores (prefeitos e secretários de educação) é pautada no discurso de contenção de gastos, na permissão para o agrupamento e, posteriormente, na desativação de várias instituições de ensino, sem se preocuparem com as consequências que a falta destas unidades escolares poderia provocar na comunidade.

O poder público recorre a lógica de diminuição de gastos e essa prática de fechamento de escolas rurais causa imensos prejuízos à vida da população camponesa, pois o direito ao acesso à Educação do Campo por um cidadão não está apenas no fato de ele ser levado à escola, por meio de um transporte escolar. No entendimento de Santos (2019, p. 77):

[...] investir em escolas que fazem parte da comunidade e que possam propiciar a construção de conhecimento crítico e a mobilização dos camponeses não faz parte dos planos da hegemonia capitalista, por esse motivo centenas de escolas do campo são fechadas todos os anos, como estratégia de esvaziamento do campo, de desmobilização da luta e de qualquer projeto de resistência.

Muitas vezes por falta de esclarecimentos as pessoas do campo não buscam seus direitos, pela promessa de uma escola seriada na cidade com tecnologia e qualidade de ensino ou escola nucleada no modelo urbano, com um transporte escolar de qualidade.

Conforme discorre Hage (2011, p. 131):

[...] o modelo de escola seria da urbana seja a referência de uma educação de qualidade. Dentre esses fatos destaca-se o discurso de que vivemos em um mundo em que espaço urbano tem sido apresentado como o lugar das possibilidades, da modernização e desenvolvimento, do acesso à tecnologia, à saúde, A educação de qualidade e ao bem estar das pessoas, ao passo que o meio rural tem sido apontado como o lugar do atraso.

A descentralização e municipalização em primeiro momento seriam para agilizar, gerenciar recursos, participação da comunidade escolar, no entanto, percebe-se que facilitou o fechamento de escolas, pois permite aos municípios executar os processos de fechamento por decretos municipais, que legalizam, pois a Lei 9.394/1996, não trata especificamente do fechamento de escolas, refere-se ao que diz respeito aos procedimentos para o fechamento de unidades escolares localizadas na zona rural. No Art. 28, especifica como deve ser a educação rural, já no que se refere ao fechamento de escolas, é a Lei nº 12.960, de 2014, em parágrafo único³⁴ (Brasil, 1996):

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)

Em 2014, houve um avanço para frear o fechamento e consequentemente a extinção de escolas rurais. A Lei nº 12.960/2014³⁵, estabelece que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, deve ter o parecer/manifestação de órgão normativo do sistema de

³⁴ <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/fechamento-de-escola-publica/484339714>. Acesso em 30 de maio de 2025.

³⁵ A Lei nº 12.960/2014, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

ensino, que vai analisar a justificativa relatada pela Secretaria Municipal de Educação e a manifestação da comunidade escolar. Cordeiro (2022 p. 285) afirma: “A partir desse dispositivo da Lei nº 12.960/2014, torna-se obrigatória a manifestação de um órgão normativo para se extinguir escolas no campo, assegurando-se a participação da comunidade escolar”. No entanto, o convencimento da comunidade, para concordar com o fechamento das escolas por parte do poder público é útil, pois se não houver resistência, se torna mais fácil fechar escolas, justificando o fechamento pela redução de matrículas da escola multisseriada, conforme aponta Hage (2011, p. 134):

[...] a evidente diminuição do número de estabelecimentos e matrícula nas escolas multisseriadas podem indicar uma certa relação com a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte dos alunos para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

No entanto, junto com a descentralização e municipalização, vem as facilidades para contratações de transporte escolar e opção de estudar na cidade, é um dos fatores que contribui para a diminuição de matrículas e, conseqüentemente, o fechamento das escolas multisseriadas. O Gráfico 2 realiza um comparativo nos anos 1998 e 2025 e, mostra uma diminuição de 3.872.941 matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental nas áreas rurais. No entanto, essa diminuição no número de matrículas das séries iniciais do ensino fundamental nas áreas urbanas, também é significativa, no período analisado, diminuiu 5.766.983 matrículas. A diminuição acontece tanto nas matrículas das áreas rurais como nas urbanas.

Gráfico 2 -Brasil, comparativo de matrículas nas séries iniciais nas áreas rural e urbana



Fonte: A autora a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, nos anos de 1998 e 2025.

As políticas de transporte escolar e fechamento de escolas, vêm favorecendo o avanço do agronegócio latifundiário, com produção monocultora em grande escala, com o suporte tecnológico, que dispensa a mão de obra camponesa. Sem perspectivas, muitas famílias migram para as cidades, com poucas famílias morando na zona rural, resultam em escolas fechadas. Locks; Oliveira (2019, p. 13) afirmam: “Com a justificativa da melhoria da qualidade da educação e da existência de transporte para as crianças do campo para a cidade, fecham-se as escolas em várias comunidades, agora nucleadas no meio rural ou em sedes municipais”. A padronização do ensino, para o município obter notas boas para atingir as metas do IDEB, as escolas rurais tornam-se inviáveis e dispendiosas para a administração pública. Portanto, como afirma Santos (2019, p. 66):

A política de municipalização na aparência se manteve sob os padrões da descentralização, participação e democratização, no entanto na essência as estruturas econômicas e políticas não foram modificadas, indicando que a política de municipalização diz respeito a estratégias do desenvolvimento do capitalismo.

Algumas famílias camponesas vão para as cidades, e se submetem a exploração de mão de obra, por não terem qualificação para as atividades laborais urbanas, pouca ou nenhuma escolarização, tendo que aceitar a remuneração que é oferecida. Conforme Gohn (1997, p. 299): “um sistema excludente, que modernizou algumas regiões do país, deslocou milhares de trabalhadores pobres e analfabetos do campo para as cidades, transformando-os em mão-de-obra de reserva”. Pela falta de qualificação essas pessoas enfrentaram dificuldades extremas nas cidades, sendo forçados a aceitar trabalhos precários em condições desumanas. As políticas neoliberais impeliram muitos a abandonar o campo, marginalizados por um sistema industrial e tecnológico. A afirmação de Gohn (1997) é complementada por Rinaldi (2022, p. 166):

A chegada dos trabalhadores rurais com baixa escolaridade aos centros urbanos aumentou a oferta de mão de obra no mercado de trabalho, favorecendo à população com maior nível escolar a ocupação dos cargos disponíveis, o que contribuiu para a disparidade social. Além da questão social, observa-se a desigualdade na distribuição da renda nacional, pois o desenvolvimento da riqueza do país não foi suficiente para diminuir a pobreza e a desigualdade social da população.

As famílias que permanecem no campo, obtêm recursos financeiros para o sustento através da produção agrícola na pequena propriedade, conseguem se manter com dificuldades. Os donos do agronegócio detêm recursos tecnológicos, investimentos e incentivos das políticas públicas, pois Peixer (2011, p. 45) descreve: “A expansão da exploração capitalista no campo intensifica a concentração de terras, pela mecanização agrícola pela proletarização da mão de obra, e pelo esvaziamento das comunidades e de seus modos de vida, cedendo lugar ao

agronegócio [...]”. As grandes propriedades rurais, com o uso de tecnologias que substituem a mão de obra no campo. O trabalhador rural no seu tempo livre trabalhava por dia para ajudar nas despesas, não conta mais com essa possibilidade de renda, foi eliminada com a introdução de máquinas agrícolas modernas, levando muitas pessoas a migrarem para as cidades a procura de trabalho, onde a qualificação da mão de obra reforça a divisão social do trabalho.

Marx (1989, p. 28) afirma:

Com o surgimento da divisão entre cidade e campo, as imposições naturais se tornam secundárias e avultam as condições sociais propriamente ditas. A formação da classe dos comerciantes, separada dos produtores, faz avançar ainda mais o processo da divisão social do trabalho.

O mundo empresarial necessita de mão de obra, onde a força de trabalho seja qualificada na função que desempenha, pois garante a competitividade da empresa no mercado. A escola da cidade é considerada ideal para tal objetivo principalmente para os jovens “terem uma profissão”, pois as atividades campesinas não são consideradas atividades profissionais por muitas famílias do campo. A ideologia capitalista e hegemônica manipula e faz acreditar que é a melhor opção. Marx (1989, p. 28-29) define bem essa forma de dominação e exploração:

A divisão do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica à tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregue aos indivíduos das classes dominadas e exploradas.

Nas últimas décadas com o desenvolvimento das políticas neoliberais no Brasil, com domínio da iniciativa privada, a falta de interesse do poder público, o avanço do agronegócio, vem enfraquecendo as comunidades rurais, o campo é visto como espaço de produção agropecuária e extração principalmente nos reflorestamentos de matéria prima para o setor madeireiro, conforme enfatiza Peixer (2011, p. 45): “[...] a identificação pura e simples do campo com a produção extrativista, agrícola e pecuária. Essas imagens moldam e reforçam um campo dependente e homogêneo, onde mesmo as situações de conflito são apresentadas como persistência do atraso”. Esse cenário, vai levando as famílias campesinas migrar para os centros urbanos, em busca das oportunidades de trabalho, pois a mecanização da produção exige pouca mão de obra, segundo os apontamentos de Rinaldi, (2022, p. 169):

[...] pequenos produtores rurais, em maior ou menor dimensão, em todas as regiões do Brasil, pelo esvaziamento dos sujeitos que habitam o campo. Esse processo se intensifica a partir da década de 1970, com a expansão do agronegócio exportador,

gerando modificações no campo até os dias atuais em 2022. [...] O avanço da monocultura no campo utiliza grandes áreas de plantio, mas de forma mecanizada e necessitando de poucos trabalhadores.

A estrutura agrária brasileira, reforça a enorme desigualdade social, onde uma minoria que são os “produtores e donos do agronegócio”, se tornam cada vez mais poderosos economicamente, incentivados por políticas que reduzem o papel do estado na economia, aumentam a concentração de terras. A paisagem se transforma, segundo Locks (2023, p. 50): “[...] um deserto verde constituído pela predominância da monocultura do pínus, a matéria prima para a indústria papelreira multinacional”. Essa transformação do espaço e o uso indiscriminado de agrotóxicos para aumentar a produtividade, enquanto uma grande maioria de agricultores com pouca terra para produzir, não consegue competir produtivamente com essa estrutura poderosa do agronegócio, causando pobreza e miséria para aqueles que permanecem no campo. Segundo Rinaldi, (2022, p. 168), afirma que:

O crescimento econômico verificado nos anos subsequentes beneficiou os grandes proprietários de terra e o agronegócio exportador, mas não incluiu os pequenos produtores rurais, afetando a agricultura familiar e favorecendo o êxodo rural. A consequência dessas políticas, principalmente a partir da industrialização capitalista na agricultura, por intermédio do agronegócio, foi a diminuição de famílias vivendo na área rural, com redução do número de alunos e das comunidades rurais. Esse tipo de atividade, que tem incentivo do governo brasileiro, é drasticamente desigual com os pequenos produtores rurais.

O Brasil, ao longo do tempo, passou por várias transformações, nos contextos econômicos, sociais, políticos e educacionais. No que diz respeito às políticas educacionais, dentre as mudanças, vêm as políticas do transporte escolar, que se expandiu com Constituição de 1988, onde no Art. 280, inciso VII³⁶, já delega a obrigatoriedade do transporte para os estados. Posteriormente a LDB- 9394/96, no Art. 4º, inciso VIII³⁷, reforça essa obrigação e prevê o atendimento dos/as educandos/as da educação básica.

Em 2003, é alterada a LDB, Lei nº 9.394/1996 acrescenta aos artigos 10 e 11, determinando a obrigação e responsabilidade aos estados e municípios, no que se refere à garantia do transporte escolar, para educandos/as das duas redes estadual e municipal de ensino, conforme Brasil (2003):

³⁶ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

³⁷ Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

Lei nº 10.709, de 31 de julho 2003:

Acrescenta inciso aos Arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências.

Art. 1º O art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso:

"Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual.

Art. 2º O art. 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte inciso:

"Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Art. 3º Cabe aos Estados articular-se com os respectivos Municípios, para prover o disposto nesta Lei da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos.

Com o compromisso delegado aos municípios a partir da Lei nº 10.709³⁸, passam a incentivar as famílias que têm filhos/as na escola multisseriada a matricular-se na escola urbana, isso acelerou os processos de fechamentos dessas escolas. O transporte escolar passa a ser fundamental para o/a educando/a chegar até a escola, com a promessa que seriam veículos novos, com segurança. Agora inverte a situação, não é a escola que vai até o/a educando/a e sim o/a educando/a que deve ir até a escola. Ao que se refere às políticas educacionais, quanto ao transporte escolar, há um jogo de interesses que beneficia setores, no entanto o transporte escolar é uma política pública essencial e um direito fundamental para assegurar o acesso à educação. Ele oportuniza que crianças e adolescentes que residem em áreas isoladas onde não há escolas próximas de suas residências possam estudar, reduzindo os índices de evasão escolar. Além disso, esse serviço também beneficia diretamente os educadores, que dependem do transporte público ou terceirizado para se deslocar diariamente até as unidades escolares localizadas no interior. Assim Freitas (2023, p. 156) descreve:

[...] a oferta do transporte escolar, deixando de lado uma discussão sobre a melhoria e a qualidade das escolas no campo, uma vez que se disseminou um discurso excludente de que o filho usar o transporte escolar para estudar nas escolas da cidade era melhor, pois o ensino na cidade é de qualidade, esquecendo de questionar que a criança estará na mesma rede de ensino com obrigação do poder público em ofertar uma educação de qualidade.

A perspectiva de fracasso das escolas multisseriadas/unidocentes está relacionada a falta de qualidade, a precariedade da infraestrutura, abstraindo assim um longo processo de falta de investimentos e abandono por parte do poder público com a educação para povos do campo. Com essa justificativa, fecham escolas multisseriadas e os/as educandos/as dessas escolas vão

³⁸Lei nº 10.709, de 31 de julho de 2003, acrescenta inciso aos Arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10709&ano=2003&ato=3ddUTQ610dRpWTc19>. Acesso em 31 de maio de 2025.

para escolas núcleos, dentre as várias interpretações Peixer faz uma primeira, Peixer (2016, p. 224):

A palavra nucleação permite diversas interpretações. Numa primeira aproximação, pode-se compreender como processo de criação e dispersão de escolas nas comunidades. Afinal, um dos significados de nucleação, oriundos do cotidiano, nos remete à divisão, proliferação e multiplicação.

Peixer destaca que a palavra permite diversas interpretações. No senso comum, o termo "núcleo" lembra o comportamento celular: um núcleo que se divide para gerar novas células, multiplicando-se. Sob essa ótica inicial, a nucleação escolar significaria o surgimento e a dispersão de novas escolas para atender as comunidades de forma fragmentada. Também há investimentos nas políticas de transporte escolar. A nucleação foi regulamentada pelo Parecer CNE/CEB nº 23/2007³⁹, aprovado em: 18/2/2008 no que se refere às orientações para o atendimento da Educação do Campo⁴⁰, (Brasil, 2008, p. 4):

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou médio-técnico-integrado, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

Sobre isso, Primo (2021, p. 152) complementa: “A nucleação refletiu as políticas implantadas pelo Banco Mundial, visto que este órgão objetiva reduzir os gastos com a educação”. Com essa justificativa de reduzir gastos, as turmas seriadas da nucleação ficaram com número elevado de educandos/as. Muitos educadores/as das multisseriadas também foram realocados a exemplo dos/as educandos/as. Em Santa Catarina, a partir da LDB 9.394/1996, teve início os processos de nucleação de escolas, para garantir qualidade de ensino e estrutura física adequada aos/as educandos/as, conforme Peixer (2016, p. 225):

Em Santa Catarina, esse processo se iniciou em 1997-1998, tendo como um dos objetivos básicos "assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas unisseriadas, em escolas-núcleo, através de melhor estrutura física, de melhores condições didático-pedagógicas e serviços de apoio ao estudante.

³⁹ Em 7/8/2007, o Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) encaminhou consulta à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) “referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.

⁴⁰ Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Aprovado em: 18/2/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em 02 de junho de 2025.

Sobre a nucleação, o Parecer do Conselho Nacional de Educação, nº 23 de 2007 apresenta algumas contrariedades, no que diz respeito à educação infantil e aos anos iniciais, sobre o tempo em que as crianças ficam em deslocamento nos veículos que fazem o transporte escolar. Para entender todo esse aparato em suas etapas. Os Arts. 3º e 4º, Brasil (2008, p. 3-4) assim preceituam:

Art. 3º 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.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intra-campo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e que as crianças sejam transportadas do campo para o campo.

É equivocado o entendimento que um número reduzido de escolas que concentram um número elevado de educandos/as e educadores/as em um mesmo espaço, reduz custos administrativos, mas não melhora a educação. Essa lógica ignora que o aprendizado efetivo depende de acompanhamento individualizado, gerando superlotação, desgaste docente e a perda do vínculo pedagógico. Hage (2011, p. 103) assim corrobora:

A existência de um número muito extenso de escolas, associada à dispersão de localização e ao atendimento reduzido do número de estudantes por instituição, tem levado os gestores públicos a adotar, como estratégia mais frequente, a política de nucleação dessas escolas vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento daquelas situadas nas pequenas comunidades rurais e na transferência dos estudantes para as localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Ainda com relação ao que Hage explicita sobre a nucleação das escolas do campo, e a forma de realocação de educandos/as, podemos usar outras definições, segundo Corrêa (2021, p.105): “[...] a nucleação inter-campo, que transfere a escola do campo para a cidade. É a nucleação intra-campo, na qual a escola continua no espaço do campo, mais é transferida para um lugar mais central, que consiga aglutinar as escolas menores que estavam localizadas ao seu redor”. Ao matricular seus/as filhos/as em escolas nucleadas ou urbanas, as famílias camponesas expressam a expectativa de equiparar as oportunidades de aprendizagem de às dos/as

educandos/as urbanos. Tal atitude evidencia uma insuficiência do Estado em assegurar o direito à educação de qualidade diretamente nas comunidades rurais.

O fechamento das escolas multisseriadas e a consequente nucleação alteram profundamente a rotina das famílias rurais. A antiga facilidade de acompanhar o trajeto dos filhos até a escola vizinha foi substituída por longos deslocamentos de ônibus até os centros urbanos. Além de mudar o cotidiano, esse distanciamento físico dificulta o engajamento das famílias na comunidade escolar. Essa ausência é crítica, visto que a família é a base primária do indivíduo, responsável por plantar os valores, o respeito e a identidade cultural que definem as gerações.

O primeiro estágio de família é aquele em que os membros são interligados por laços sanguíneos, com o mesmo material genético com descendência de ancestrais comuns, conforme define Engels (2019, p. 54):

Família consanguínea, que foi o primeiro estágio da família. Neste, os grupos que podem casar-se são separados por gerações: todos os avôs e todas as avós dentro dos limites da família são marido e mulher entre si, assim como seus filhos e suas filhas, ou seja, os pais e as mães, assim como os filhos e as filhas destes formarão, por seu turno, um terceiro círculo de cônjuges comuns, e os filhos e as filhas destes que serão os bisnetos e as bisnetas dos primeiros, constituirão o quarto círculo.

Em seguida temos o conceito da família punaluaana, que vem como uma evolução da família consanguínea, esse por sua vez, proíbe relações sexuais entre irmãos e irmãs, permitindo o casamento de grupos de irmãos com grupos de irmãs de outra família sem laços sanguíneos. De acordo com a descrição de Engels (2019, p. 55):

Família punaluaana. Se o primeiro avanço da organização consistiu em excluir pai/mãe e filhos/filhas da relação sexual recíproca, o segundo consistiu na exclusão de irmã e irmão. Por causa da maior igualdade etária dos implicados, esse avanço foi infinitamente mais importante, mas também muito mais difícil do que o primeiro

A família de um par é um conceito de estrutura tradicional, onde a conjugalidade entre pai, mãe e filhos é a base do núcleo familiar. Constituída pelo casamento ou união estável, seu objetivo principal é a criação e educação dos/as filhos/as, também conhecida como família nuclear. No entanto o homem tem direito a infidelidade e poligamia, enquanto que da mulher é exigida extrema fidelidade, conforme define Engels (2019, p. 64-65):

Família de um par. Certa formação de pares por um prazo mais curto ou mais longo já acontecia o casamento grupal ou ainda antes; o homem tinha uma esposa principal [...] Nessa complexidade cresce-te de proibições do casamento, os casamentos grupais foram sendo gradativamente impossibilitados; eles foram substituídos pela família de

um par. Nesse estágio, um homem mora com uma mulher, mas de tal maneira que a poligamia e a infidelidade ocasional são mantidas como direitos dos homens, mesmo que a primeira raramente ocorra, por razões econômicas; ao passo que das mulheres geralmente se exige a mais rigorosa fidelidade pelo tempo que durar a convivência, e o adultério cometido por elas é cruelmente castigado.

Historicamente a família monogâmica surgiu a partir da necessidade econômica da sucessão de bens, associada a transmissão de patrimônio, nesse modelo a união estável ou casamento exclusiva entre duas pessoas. Sendo os/as filhos/as herdeiros naturais do patrimônio paterno, o homem tem o direito ao adultério, desde que mantenha a relação extraconjugal distante da família e que só o homem tem o direito de dissolver o matrimônio.

A instituição da família monogâmica está intrinsecamente ligada à necessidade econômica de conservação e transmissão de bens. Como garantia que o patrimônio permanecesse na mesma linhagem, exigia-se a fidelidade feminina para a confirmação da prole legítima. Nesse modelo patriarcal, o homem detinha o monopólio da dissolução do casamento e gozava de liberdade sexual para manter relações extraconjugais, desde que não ameaçassem a estrutura familiar oficial.

Engels (2019, p. 80-81) enfatiza:

Família monogâmica. Ela surge da família de um par, [...] se funda no domínio do homem, com a finalidade expressa de gerar filhos com paternidade inquestionável, e essa paternidade é exigida por que um dia os filhos deverão assumir, como herdeiros naturais, o patrimônio paterno. Ela se diferencia do casamento do par pela solidez do laço matrimonial, que já não pode mais ser dissolvido quando aprouver a qualquer das partes. Via de regra, só o homem ainda pode dissolvê-lo e repudiar a esposa. O direito à infidelidade conjugal também lhe permanece assegurado, pelo menos pelo costume (o Code Napoléon o concede expressamente ao homem, desde que não traga a amante para dentro da casa matrimonial), [...] se a mulher traz à memória a antiga práxis social e quer renová-la, ela é castigada com uma severidade sem precedentes.

No entanto, para Paulo Freire, a família é considerada uma das instituições mais antigas da humanidade. Evidências antropológicas indicam que, desde a pré-história, os agrupamentos humanos sentiram a necessidade de constituir núcleos familiares como estratégia de cooperação e força para garantir a sobrevivência. Nessa concepção Streck (2018, p. 215) aponta:

A família talvez seja uma das instituições mais antigas da vida no planeta. Os antropólogos e arqueólogos já encontraram rastros dessa forma tão peculiar que, diga-se de passagem, não é privilégio do *Homo sapiens*. Desde muito cedo na vida do planeta, talvez até porque a família relacionada à reprodução, enquanto seres vivos, a família existiu. O homem pré-histórico, evidentemente, logo sentiu a necessidade de constituir uma "família" para poder dominar as forças da natureza [...].

A família não deve ser entendida apenas como uma estrutura biológica, mas como a instituição fundamental que insere a criança no contexto social e cultural. É o primeiro espaço de socialização, é nela que o indivíduo assimila os primeiros valores, costumes e a linguagem. Além disso, as condições políticas e culturais influenciam diretamente o cotidiano familiar, tornando esse núcleo essencial para a construção da identidade cultural e para a posterior vivência das crianças em sociedade, como no ambiente escolar. Segundo Strack: (2018, p. 215): “[...] e, assim, milênios mais tarde criar o que para nós, seres humanos, nos é tão precioso: a cultura. Família está muito estreitamente relacionada com a cultura, não existe família sem cultura, assim como não existe cultura sem família”. A estruturação do pensamento crítico da criança começa no ambiente familiar, um ambiente saudável, de acolhimento onde precisa ter ética e disciplina que não pode ser confundida com opressão.

A participação das famílias do campo na escola é indispensável para uma educação de qualidade. Nesse sentido, é urgente a criação de políticas públicas que aproximem a comunidade escolar dos núcleos rurais, garantindo uma formação que respeite a cultura, as tradições, a identidade e a territorialidade desses sujeitos. Esse diálogo fortalece o pertencimento e valoriza o modo de vida camponês dentro do ambiente de ensino.

Arroyo (2011, p. 14-15) complementa:

Uma política pública que parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e de se relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser mulher, homem, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso; de seus modos de ser e de se formar como humanos.

As políticas públicas educacionais, devem ser construídas a partir da realidade das famílias camponesas, valorizando sua identidade e os saberes tradicionais, cultura, valores e formas únicas de existir. A conexão dessas populações com a terra, com a natureza contrasta fortemente com o modelo urbano/industrial focado na pressa e na exploração dos recursos. As políticas públicas impõem uma realidade padronizada (campo e cidade igual), não respeitando as famílias camponesas com modos de vida muito particulares e ricos em diversidade.

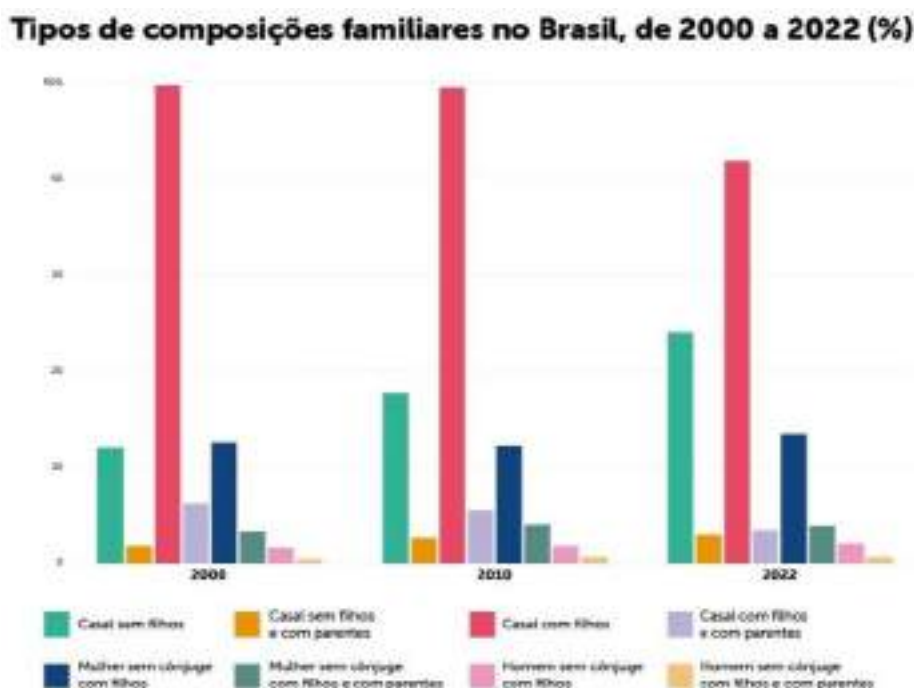
Conforme o censo demográfico do IBGE (2022)⁴¹, os tipos de famílias mostram diferentes composições e a escola também não está preparada para acompanhar essa evolução, os casais com filhos/as deixam de ser predominantes no Brasil, a composição de família que

⁴¹ IBGE- Censo 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/23085-as-diferentes-configuracoes-das-familias-brasileiras.html>

mais cresceu foi a de casais sem filhos/as e parentes. Houve também o aumento das famílias monoparentes, onde tem apenas um responsável e seu/a filho/a.

Outro aspecto constatado segundo o (Censo 2022), foi o número de pessoas que vivem sozinhas, chamadas unipessoais. Também aumentou o número de famílias lideradas por mulheres. O Gráfico 3 ilustra as composições familiares no Brasil nos anos de 2020 a 2022:

Gráfico 3 - Composições familiares no Brasil de 2020-2022



Fonte: Censo IBGE, 2022.

Diante desse contexto, governos estaduais e municipais têm adotado a nucleação escolar como estratégia para garantir o acesso à educação básica. No entanto, essa política frequentemente desconsidera a dinâmica familiar e a influência da comunidade na formação sociocultural do/a educando/a. Ao afastar a família da escola com a nucleação, o processo gera longos deslocamentos no transporte escolar, que impactam a rotina e o bem-estar do/a educando/a. Portanto, o fechamento ou nucleação de escolas deve ser precedido por um estudo minucioso de todos os impactos na comunidade escolar.

O fechamento de escolas do campo multisseriadas, muitas vezes associada à concentração de terras e expansão do agronegócio e pelo êxodo rural, gera profundas consequências sociais para as comunidades camponesas. Quando o poder público impõe a nucleação ou submete os/as educandos/as a longas e desgastantes jornadas de transporte escolar tanto para núcleos escolares ou escolas urbanas, o acesso à educação torna-se precarizado e

impacta diretamente as famílias agricultoras, ao preservar as escolas multisseriadas consolida-se um ato de resistência e um direito inalienável, essencial para o desenvolvimento da cultura local, preservar a identidade comunitária e o direito à aprendizagem no próprio território.

Na próxima seção, que trata da análise dos dados da pesquisa, abordaremos os processos de implantação de escolas multisseriadas, historicamente, a principal estratégia para garantir o direito à educação. Apesar de serem garantias de acesso, foram desativadas e extintas ao longo dos anos, substituídas pela nucleação. Crianças passam a enfrentar longas viagens diárias. Apontando que o fechamento das escolas traz impactos severos para as famílias.

6 ENTRE A PERMANÊNCIA E O FECHAMENTO: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CULTURAL, SÓCIO-POLÍTICA E ECONÔMICA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

As escolas multisseriadas oportunizam as populações do campo o acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas. (Hage, 2011, p. 139).

Esta seção tem como objetivo analisar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas dos processos de fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC. A pesquisa analisou a influência das políticas neoliberais, impulsionadas pelo avanço da monocultura e do agronegócio, como fatores causadores do êxodo rural. Além disso, investigou a implantação de políticas públicas de implantação de escolas no campo e sua permanência, para entender como se deu os processos de fechamento destas escolas e consequentemente apontou impactos causados pelos fechamentos das escolas multisseriadas. Abordou também de que forma o avanço do agronegócio e a implantação do transporte escolar contribuíram para o fechamento das escolas multisseriadas, que também por meio de estratégias de convencimento, propaganda e promessas de vantagens do transporte escolar e da nucleação, agilizaram a legalização do fechamento das escolas, criando expectativa de que a nucleação de escolas é a solução para os problemas da educação campestre.

A sistematização foi adotada como o processo fundamental para dar sentido aos dados brutos, organizando e estruturando as informações coletadas. Trata-se de uma etapa essencial nesta pesquisa qualitativa, em que o corpus de análise foi constituído a partir de entrevistas, que foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas e organizadas para a familiarização com o conteúdo obtido para as percepções iniciais. Segundo Jara (2006, p. 21) quando nos referimos a sistematização:

Estamos falando, então, de experiências vitais, carregadas de uma enorme riqueza acumulada de elementos que, em cada caso, representam processos inéditos e irrepetíveis. É por isso que é tão apaixonante a tarefa de compreendê-las, extrair seus ensinamentos e comunicá-los os e comunicá-los.

A sistematização além de organizar os dados, também analisa e interpreta vivências, das quais extraímos aprendizados e articulamos prática e teoria, com sujeitos ativos na pesquisa relatando suas experiências de vida em uma reconstrução organizada da história, que aproximam a realidade vivida da teoria. Pela marcação de palavras-chave e de trechos de textos que representam as ideias centrais de cada segmento de entrevistados, obtiveram-se as

categorias de análise. Estas vêm ao encontro dos objetivos específicos da pesquisa, que estão relacionados ao objetivo geral: analisar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas dos processos de fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC. Embora o organograma das categorias de análise de dados já esteja exposto na metodologia, ele é retomado para facilitar o entendimento e destacar a sua importância nesta seção.

Figura 10 - Categorias de análise de dados



Fonte: A autora, 2026.

Cada categoria vai ao encontro de um objetivo específico. Os objetivos específicos são três:

- Identificar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas do processo de implantação e permanência das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC;
- Investigar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas do processo de fechamento das escolas multisseriadas em Campo Belo do Sul/SC;
- Evidenciar como as políticas públicas educacionais de fechamento de escolas multisseriadas impactaram a educação em Campo Belo do Sul/SC.

Dessa forma cada categoria fica conectada aos objetivos específicos e a pergunta central: Quais são as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas que motivaram e motivam os processos de fechamento das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC?

Como caracterização da pesquisa, quanto aos sujeitos do estudo, optamos por trabalhar com pelo menos dois representantes de cada segmento, pois a abordagem qualitativa requer tempo e escuta atenta.

Nesta pesquisa, destacamos a relevância na frequência de palavras recorrentes durante

as entrevistas como fundamental, pois revelou tendências, sentimentos e comportamentos que escapariam a uma leitura superficial. Esse procedimento permitiu o agrupamento de palavras com significados semelhantes em categorias e temas centrais, facilitando a abstração teórica. Adotar essa técnica estabeleceu um processo documentado, que aumenta a confiabilidade e a validade dos achados na pesquisa. Além disso, tornou possível transformar um grande volume de transcrições e observações em dados gerenciáveis, simplificando a estruturação do relatório final. O Quadro 19 ilustra as palavras recorrentes nas entrevistas.

Quadro 19 - Palavras recorrentes nas entrevistas

SUJEITO DA PESQUISA	PALAVRAS RECORRENTES	Nº DE ENTREVISTAS
Secretários/as Municipais de Educação	Escola multisseriada, fé, fechamento, professor, raízes, referência.	2
Coordenadores/as Pedagógicos/as	Escola multisseriada, fé, fechamento, professor, raízes, referência.	2
Educadores/as	Agronegócio, escola multisseriada, fé, nucleação, transporte escolar, raízes.	5
Famílias	Escola multisseriada, raízes, transporte escolar, fé, agronegócio, referência.	5
Palavras recorrentes em todos os segmentos	Escola multisseriada, raízes, referência, fé	

Fonte: A autora, 2026.

Optei por escolher 6 palavras-chaves em cada segmento de entrevistas. Nas duas entrevistas realizadas com os/as **secretários/as de educação**, as palavras que apareceram com força nas duas entrevistas foram: Escola multisseriada, fé, fechamento, professor, raízes, referência. As palavras recorrentes e seus significados:

- **Escola multisseriada:** uma sala de aula que tem educandos/as de idades e séries diferentes com um/a único/a educador/a, que foi importante para a educação campesina no município e referência.

Variantes: sala de aula, estudam, ensinar, aprendem, conhecimento, vivências.

Trecho exemplo da entrevista: “numa escola multisseriada a pessoa que lá trabalha é exigida para multifunções”.

- **Fé:** firme convicção, confiança ou crença em algo ou alguém associada ao contexto religioso.

Variantes: religião, crença, catolicismo, cultura, costume, respeito.

Trecho exemplo da entrevista: “a igreja católica, os costumes e cultura do povo do campo que é muito rica”.

- **Professor:** é o profissional que se dedica a ensinar, lecionar e facilitar a aprendizagem e o conhecimento em escolas.

Variantes: conhecimento, disciplinas, educador, saber, experiência, dedicação, comunidade.

Trecho exemplo da entrevista: “Muito importante que o professor fosse da comunidade”.

- **Raízes:** simbolizam a origem, local de nascimento e refere-se também a laços afetivos profundos com a cultura, família e comunidade.

Variantes: conexão, alicerce, vínculos, origens, pertencimento.

Trecho exemplo da entrevista: “porque ali estão as raízes das pessoas”.

- **Referência:** refere-se ao lugar, origem, onde a pessoa nasceu e cresceu e estabeleceu identidade com o espaço.

Variantes: localização, importância, origem, pertencimento, vínculos.

Trecho exemplo da entrevista: “A Referência do conhecimento, que seria a escola”

Nas duas entrevistas realizadas com **coordenadores/as pedagógicos/as**, as palavras que apareceram com frequência foram: escola multisseriada, fé, fechamento, professor, raízes, referência. Elas mostram que para este segmento, que a escola multisseriada está inserida no contexto das comunidades mesmo sendo fechada.

- **Escola multisseriada:** uma sala de aula que tem educandos de idades e séries diferentes com um/a único/a educador/a com muitos desafios e demandas incluindo no cotidiano merenda e faxina, de que foi importante para a educação campestre no município, e é referência.

Variantes: desafios, dificuldades, ensino, contextualização, dificuldades, vivências.

Trecho exemplo da entrevista: “professor [...] fazia tudo na escola, claro que tinha professores com dificuldades, mas eles se doavam, mesmo sem muito estudo”.

- **Fé:** firme convicção, confiança ou crença em algo ou alguém associada ao contexto religioso, relacionado ao ambiente escolar.

Variantes: rezar, missa, catequese, catolicismo, cultura, respeito.

Trecho exemplo da entrevista: “A escola era utilizada para rezar missa porque a família do interior tem muita fé”.

- **Fechamento:** é ato ou efeito de fechar, concluir ou finalizar, representa a extinção de escolas, que representa a diminuição de estabelecimentos de ensino no campo.

Variantes: término, mudança, espaços vazios, finalizar, encerramento.

Trecho exemplo da entrevista: “escolas fecharam [...] Não tinha aluno, eles vinham para a cidade. E outras escolas que tinham dois alunos e que passasse o transporte escolar, também eles vinham”.

- **Professor:** é o profissional comprometido, referência para a comunidade, que se dedica a ensinar, lecionar e facilitar a aprendizagem e o conhecimento em escolas, com muitos desafios e dificuldades no cotidiano da docência.

Variantes: ensinar, comprometimento, desafios, conhecimento, dedicação, contextualização, referência.

Trecho exemplo da entrevista: “[...] o professor era da comunidade. [...] Esse professor era uma referência lá na comunidade”.

- **Raízes:** simbolizam a origem, local de nascimento e refere-se também a laços afetivos profundos com a escola.

Variantes: costumes, cultura, família, comunidade, escola multisseriada

Trecho exemplo da entrevista: “a raiz está ali, pois a multisseriada se instalou quando as famílias ali se instalaram”.

- **Referência:** refere-se ao lugar, origem, onde a pessoa nasceu e cresceu e estabeleceu identidade com o espaço, e a multisseriada é uma referência na comunidade, mesmo que não tenha mais a estrutura física.

Variantes: local, espaço, apoio, identidade.

Trecho exemplo da entrevista: “A escola multisseriada é a referência da comunidade, é uma questão de pertencimento”.

Nas 5 entrevistas realizadas com os/as **educadores/as** as palavras que apareceram com força em todas as entrevistas foram: Escola multisseriada, fé, nucleação, transporte escolar, raízes e referência. Para esse segmento essas palavras mostram que a escola multisseriada está no contexto, na memória da comunidade, hoje esta escola não existe mais e deu lugar para a nucleação.

- **Escola multisseriada:** uma sala de aula que tem educandos/as de idades e séries diferentes com um/a único/a educador/a que tem o compromisso e desafio de ensinar várias séries com níveis diferentes de aprendizagem, além de exercer outras funções como merenda e faxina.

Variantes: ensinar, dificuldades, merenda, planejamento, educandos/as, famílias, carinho.

Trecho exemplo da entrevista: “Era integrado na comunidade [...] as pessoas vinham na escola, a escola era uma referência para a comunidade”.

- **Fé:** firme convicção, confiança ou crença em algo ou alguém associada ao contexto religioso, relacionado ao ambiente escolar, onde o educador ensinava rezar e era catequista.

Variantes: rezar, catequese, respeito, religião, catolicismo.

Trecho exemplo da entrevista: “Além disso eu ensinava rezar, era catequista e participava na igreja também, fazendo leitura”.

- **Nucleação:** A nucleação de escolas é um processo educacional, comum em escolas do campo, consiste em agrupar várias escolas multisseriadas em uma única escola com sistema seriado, centraliza os/as educandos/as com a justificativa de melhorar a infraestrutura e a qualidade do ensino.

Variantes: ensino, qualidade, sistema seriado, facilidade, integração, tecnologia,

Trecho exemplo da entrevista: “[...] cada professor trabalha com uma turma. Facilitou bastante, [...] dessa forma da nucleada, porque facilitou bastante, tanto para o professor quanto para as crianças”.

- **Transporte escolar:** é a modalidade de transporte de educandos/as da educação básica entre suas casas e a escola, permite acesso e permanência no ensino, especialmente para quem mora longe da escola tanto urbana como rural.

Variantes: locomoção, carros, oportunidade, longas distâncias, demora.

Trecho exemplo da entrevista: “Eles ficam rodando na estrada, dentro do carro, para poder ir para a escola [...] 40 minutos, tem até os que demoram quase uma hora”.

- **Raízes:** simbolizam a origem, local de nascimento e refere-se também a laços afetivos profundos com a escola, família e comunidade, respeitando a cultura e costumes locais.

Variantes: família, tradições, cultura, identidade, costumes.

Trecho exemplo da entrevista: “As pessoas mais velhas ficam e os novos saem. Eles sempre voltam, porque as raízes deles estão aqui”.

- **Referência:** refere-se ao lugar, origem, onde a pessoa nasceu, cresceu e estabeleceu identidade com o espaço local de ensino e catequese. A multisseriada é uma referência na comunidade, juntamente com o/a educador/a por a escola ser próxima a sua casa, tendo exercido a docência muitos anos na mesma escola. Mesmo que não tenha mais a estrutura física, a referência está ali.

Trecho exemplo da entrevista: “Professor ele se identifica e cria laços afetivos com a comunidade[...] de que foi importante para a educação campesina no município e referência”.

Nas entrevistas realizadas com 5 **representantes de famílias**, as palavras agronegócios, escola multisseriada, fé, transporte escolar, raízes e referência. Para esse segmento a escola multisseriada foi muito importante, pois está no contexto histórico das famílias e comunidade, porém perdendo espaço para o agronegócio. A escola multisseriada é substituída pelo transporte escolar e nucleação.

- **Agronegócio:** representa as atividades agrícolas empresariais, englobando toda a cadeia produtiva com o uso de máquinas e tecnologia. A produção exige grandes áreas para plantio geralmente monocultor, com uso de fertilizantes e agrotóxicos.

Variantes: maquinário, granjeiros, desemprego, êxodo rural.

Trecho exemplo da entrevista: “A agricultura é feita pelos granjeiros. Só os granjeiros. Já tomou conta. Os pequenos já não têm mais como fazer. Por isso que a gente não consegue, é produzido soja e milho em grande escala. Tudo com uso de máquina, não dá emprego”.

- **Escola multisseriada:** uma escola muito importante na comunidade, onde a família teve oportunidade de estudar.

Variantes: ensino, aprender, estudar, educação, respeito, conhecimento, ler, escrever.

Trecho exemplo da entrevista: “[...] essas escolas foram muito importantes, uma referência, uma segurança que nossos filhos iam ter oportunidade de aprender a ler e escrever”.

- **Fé:** firme convicção, confiança ou crença em algo ou alguém associada ao contexto religioso, relacionado ao ambiente escolar, onde a família contava com o/a educador/a para ensinar rezar e também na catequese das crianças na religião católica, muito importante também os costumes e crenças no catolicismo popular.

Variantes: rezar, catequese, respeito, religião, catolicismo, catolicismo popular.

Trecho exemplo da entrevista: “o benzimento é verdade, nós católicos temos muita fé e dá certo”.

- **Transporte escolar:** é o serviço de deslocamento de educandos/as da educação básica entre suas casas e a escola, permite o acesso e permanência no ensino, especialmente para quem mora longe da escola tanto urbana como rural, onde o carro passa próximo a casa das famílias e leva até a escola.

Variantes: locomoção, carros, oportunidade, longas distâncias, demora.

Trecho exemplo da entrevista: “Ela fica uma hora no transporte para ir para escola e uma hora para voltar”.

- **Raízes:** simbolizam a origem, local de nascimento e refere-se também a laços afetivos profundos com o/a educador/a, a escola e comunidade, respeitando os laços profundos com a cultura e costumes locais, local onde nasceu e não pretende sair.

Variantes: família, tradições, cultura, identidade, costumes, preservar.

Trecho exemplo da entrevista: “[...] as raízes e a história das famílias e das comunidades, grande parte estão nas escolinhas”.

- **Referência:** refere-se ao lugar, origem, onde a pessoa nasceu, cresceu e estabeleceu identidade com o espaço que a família estudou e fez a catequese. A Escola multisseriada é uma referência na comunidade, juntamente com o/a educador/a. Mesmo que não tenha mais a estrutura física, a referência está ali.

Trecho exemplo da entrevista: “A escola é uma referência para a comunidade, nossas raízes estão aqui”.

As palavras **escola multisseriada, raízes, fé e referência**, que foram recorrentes em todas as entrevistas, demonstram que apesar de fechada a escola multisseriada continua enraizada nas comunidades, mesmo não existindo a estrutura física em muitos lugares ela continua viva na memória, visto como uma referência para a comunidade. Elas mostram vínculos, ressaltando que a escola multisseriada foi importante não só como espaço de estudo.

Os dados que sustentam esta investigação emergiram das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, sendo estruturados em conformidade com as categorias de análise detalhadas no Apêndice B. Essa ordenação metodológica visou atender aos objetivos específicos do estudo, centrados na compreensão dos processos de implantação, permanência e fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul, além dos impactos gerados por sua extinção. Durante a análise do material empírico, a relevância dos temas da religião católica oficial e do catolicismo popular tornou-se evidente, exigindo uma busca complementar nas plataformas Capes, BDTD e SCiELO para robustecer a discussão.

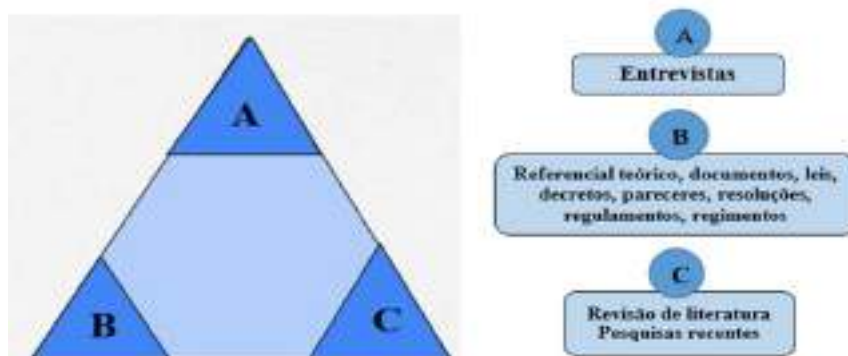
Para balizar a análise interpretativa, adotou-se o triplo arcabouço metodológico de Triviños (1987, p. 173), articulando:

[...] análise interpretativa apoiar-se-á em três aspectos fundamentais: a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos--chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador.

A análise dos dados foi conduzida por meio da técnica de triangulação com suas categorias, conforme proposto por Triviños (1987). Essa estratégia metodológica fundamentou-se no cruzamento de diversas fontes de evidência, englobando as informações coletadas em entrevistas, a literatura do referencial teórico, estudos atuais obtidos por meio de revisão em bancos de dados, além de documentos, composto por leis, decretos, regulamentos e regimentos. Apesar de conter o organograma da triangulação de dados na seção que trata da metodologia

da pesquisa, considera-se importante trazê-lo aqui, por se tratar da análise de dados.

Figura 11 - Técnica de triangulação



Fonte: A autora, 2025.

A triangulação na pesquisa qualitativa é uma estratégia essencial para aumentar a confiabilidade dos dados e a validade dos achados, validando os dados por meio da convergência de diferentes fontes ou perspectivas teóricas. Superando a limitação de um viés único, essa abordagem valoriza visões múltiplas e buscas complementares, consolidando a complexidade do objeto de estudo, solidificando a análise dentro do eixo qualitativo.

Quando vários entrevistados confirmam positivamente a mesma resposta, indica um forte consenso e alta validade para o estudo. Esse padrão na prática, reflete que diferentes participantes chegaram à mesma conclusão de forma independente, o que fortalece a credibilidade da informação. Os quadros 20, 21 e 22, respectivamente assim apresentam:

Quadro 20 - Categorias de análise raízes histórico-cultural

Total de entrevistas 14	RAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS
9	Afirmam que estudaram em escola multisseriada.
9	Disseram que é importante o professor da escola multisseriada morar na comunidade.
11	Afirmaram que a religião católica e o catolicismo popular estão ligados a famílias e professores da escola multisseriada e nucleada.
12	Disseram que a escola multisseriada e o educador/a da escola multisseriada são/eram referências para a comunidade.
8	Disseram que o educador/a de escola multisseriada acumulava funções de docente, merendeiro, limpeza e secretário escolar.
8	Afirmaram que o educador/a da multisseriada era uma figura central na comunidade, atuando também como líder religioso, conselheiro e orientador comunitário.
3	Relatam que a escola multisseriada foi implantada no interior do município depois que se instalaram as serrarias.
1	Disse que estudou com professor contratado particular porque não tinha escola.

9	Afirmaram que o jovem campesino vai para a cidade para trabalhar e estudar e não volta mais para o campo.
7	Disseram que as raízes e a história das famílias e comunidades estão relacionados as escolas multisseriadas que foram fechadas.
11	Disseram que a fé é muito importante, tanto na igreja católica institucionalizada como no catolicismo popular.
12	Disseram que o sentimento é de tristeza, em relação ao abandono dos prédios das escolas multisseriadas.
11	Disseram que o espaço físico da escola multisseriada era e são usados para celebrações e catequese da religião católica.
12	Dizem que o prédio da escola fechada deve se transformar em um espaço que seja útil para a comunidade e continuar sendo uma referência

Fonte: A autora, 2026.

Quadro 21 - Categorias de análise raízes sócio-política

Total de entrevistas 14	RAÍZES SÓCIO-POLÍTICAS
4	Afirmaram que as reuniões e planejamento eram separados os educadores/as das escolas multisseriadas e das escolas da cidade.
4	Disseram que atualmente reuniões e planejamento são juntos da escola multisseriada, nucleada e das escolas da cidade da rede municipal de ensino.
6	Disseram que são priorizadas as apostilas que a secretaria de educação fornece na preparação dos educandos para as provas do IDEB.
2	Disseram que gostam de trabalhar na escola nucleada porque o compromisso é dar aulas no que é habilitado.
2	Disseram que a meta da educação municipal em Campo é melhorar a nota do IDEB.
9	Disseram que o transporte escolar é importante para os educandos/as irem para a escola, tanto no campo como na cidade.
12	Disseram que os prédios das escolas multisseriadas devem ser usados pela comunidade coletivamente.
4	Disseram que até início da década de 1990 as famílias camponesas tinham em média de 10 a 14 filhos, a natalidade foi diminuindo e na atualidade a média é de 1 ou 2 filhos por casal.
6	Disseram que a oferta do transporte escolar diminuiu o número de matrículas na escola multisseriada.
4	Disseram que até a década de 1990, as escolas multisseriadas tinham em média 40 alunos por período e funcionavam nos períodos matutino e vespertino.
4	Disseram que antes da LDB de 1996, para ser docente de escola multisseriada precisava ter concluído a 4ª série primária.
4	Falaram que parceria com o Instituto Vianei e a Uniplac nos anos 1990 qualificou educadores/as de escolas multisseriadas do ensino fundamental à Pedagogia, mas gerou a evasão desses profissionais das escolas do campo após a formação.
1	Disse que as escolas multisseriadas não tinham local adequado para armazenar a merenda escolar os educadores/as tinham que guardá-la em suas residências.
1	Disse que não tem nenhum projeto para implantar a educação do campo no município.
2	Ao responder sobre projeto de implantação de educação do campo no município, confundiram educação do campo com horta escolar.
2	Disseram que quando os professores efetivos das escolas multisseriadas se aposentaram, outros professores não tinham interesse em permanecer trabalhando nessas escolas.
4	A escola nucleada sofre com alta rotatividade de professores, pois a maioria reside na zona urbana e atua como temporária até conseguir vagas na cidade.

1	Disse que com a nucleação diminuiu a participação das famílias na vida escolar dos educandos.
1	Disse que a mudança de educandos da escola multisseriada para a escola nucleada representou um retrocesso na aprendizagem.
1	Disse que a municipalização da educação, que deu autonomia para os municípios, facilitou o fechamento de escolas multisseriadas.

Fonte: A autora, 2026.

Quadro 22 - Categorias de análise raízes econômicas

Total de entrevistas 14	RAÍZES ECONÔMICAS
3	Relataram que as escolas multisseriadas foram implantadas depois da instalação das serrarias no município.
13	Disseram que com o avanço do agronegócio, o uso de máquinas substitui mão de obra.
6	Disseram que o cultivo e beneficiamento de madeira, antes intensivos em mão de obra, deram lugar ao corte mecanizado e à exportação de matéria-prima.
12	Disseram que com a monocultura e o agronegócio em larga escala, o pequeno produtor não consegue competir, vende seu terreno e vai para a cidade.
12	Disseram que os jovens vão para a cidade à procura de empregos e para melhorar de vida.
2	Disseram que o transporte escolar terceirizado é uma fonte de renda para algumas famílias.
4	Quando perguntados para quatro entrevistados, todos disseram que todas as linhas de transporte escolar do Núcleo Escolar Nilceta da Silva são terceirizadas.

Fonte: A autora, 2026.

O consenso de opiniões neutraliza vieses individuais, garantindo que o fenômeno investigado expresse a realidade coletiva do grupo, e não percepções isoladas. Dessa forma, a coleta de dados fortalece o estudo que é determinado metodologicamente pela saturação de dados. A amostragem é concluída quando novos depoimentos apenas reiteram padrões previamente identificados, sem introduzir informações ou categorias inéditas, o que é perceptível nesse estudo a concordância dos sujeitos da pesquisa.

6.1 IMPLANTAÇÃO E VIVÊNCIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS: RAÍZES E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Até meados do século XX, a educação no município de Campo Belo do Sul e região era responsabilidade da própria população, as famílias contratavam educadores/as, as escolas eram, em sua maioria, internatos, localizados nas grandes cidades. As famílias ricas tinham condições de mandar os filhos homens estudar fora, o modelo de família baseada no patriarcado, priorizava a exclusividade do estudo aos homens, esses dariam continuidade ao nome da família e os negócios.

Conforme corrobora Locks (2016, p. 8):

[...] o acesso à escola para os filhos de fazendeiros dava-se de duas maneiras: contratava-se o professor particular que se deslocava até a casa do fazendeiro; depois muitos desses filhos prosseguiram em seus estudos em centros urbanos do Estado ou fora dele para ingressarem no ensino médio ou superior.

Era comum contratar educadores/as particulares para ensinar em casa, geralmente os fazendeiros contratavam educadores/as de fazenda, que ficavam por um período hospedado/a na fazenda para dar aulas. Além de ensinar a escrever, ler e fazer cálculos, preparavam esses/as educandos/as para posteriormente concluir os estudos na cidade. Rocha (2022, p.147) complementa: “A oferta educacional [...] inicialmente, era de responsabilidade da própria população. Os proprietários de algumas casas destinavam uma sala para a realização de aulas de alfabetização, leitura, estudos, aprendizagens de música e teatro”. Como prioridade estudos para os meninos, para as meninas a educação não formal, com atividades no ambiente familiar, a preparação da filha mulher era para ser uma “boa esposa e dona de casa”, como destaca Locks (2016, p.7): “Há uma nítida divisão sexual do trabalho. A mulher ocupada com as lidas da casa e a educação dos filhos, restrita basicamente à educação informal”. Os homens administravam a propriedade, proviam o sustento da família, davam ordens em casa, cabendo a esposa e filhos/as obedecer ao patriarca. Locks (2016, p. 7) reitera:

[...] desenvolveram-se relações de poder muito peculiares. Na microfísica do poder, tendo como modelo predominante a da família extensa na qual se incluíam os peões ou agregados, aparece o homem enquanto chefe de família, além de provedor geral é quem detém a última palavra, pairando sobre seu comando a mulher e filhos.

Em Campo Belo do Sul se confirma a ausência de interesse do poder público em abrir escolas no espaço rural, era responsabilidade das famílias os/as filhos/as aprender ler, escrever e fazer cálculos, tendo que arcar com as despesas do pagamento do/a educador/a e dos materiais escolares. As aulas eram ministradas em uma casa, para crianças e adolescentes, um dos quatorze entrevistados, que atualmente tem 90 anos de idade, quando perguntado se ele estudou Angico relata:

Sobre os educadores da época Angico conta:

Era um tempo difícil, porque aquele tempo pra nós não existia escola e nem professor era difícil, então meu pai contratou um professor. O nosso professor era o Mestre Raulino. Professor, naquele tempo não chamava professor, era chamado mestre, antigamente, tratavam o mestre.

Sobre quem podia estudar e como eram os materiais usados para aprender Angico descreve:

Então nós estudamos com ele. Era só piá na aula, não tinha menina moça. Estudemos, particular, a aula era nas casas particular. Nós era pobrezinhos e ele vendia os material de escola. No início que comecei ir na aula era um bujãozinho verde com a tinta e pena, daí e molhava na tinta. Nós estragávamos o papel de tanto tentar escrever, demorava a sair a letra. Tinha que molhar lá e não deixar cair no papel. Molhava bem e escrevia. Às vezes ficava borrado, ficava uma letra feia, mas ainda passava. O professor exigia que nós fizesse bem feito, mas era daquele jeito. Aí logo veio a lousa. Era um quadrinho, escrevia com giz e apagava, já melhorou um pouco. Depois começamos a escrever no papel com lápis. O professor escrevia e nós copiava. Tinha professor que cortava o lápis no meio, pra dar pra dois.

Ele relata que além de pagar o/a educador/a, os materiais escolares eram comprados. Angico conta de que maneira quem não tinha dinheiro pagava esses materiais:

Pra nós pagar os materiais, nós pegava rã no banhado pra ele pescar no rio, ele gostava de pescar, em troca de lápis, porque nós não tinha dinheiro pra pagar. Nós pegava aquelas rãs, trazia na escola. Ele pegava e de noite ele ia pescar. Era assim que nós pagava o material de escola.

Angico também relata o cotidiano da vida escolar:

A casa particular que nós estudava era do Seu João Prudente. Ali eu fiquei pouco tempo, nós mais brincava do que estudava. Corria nas gramas, brincava de lutar, matar passarinhos na época podia. Nós ficava assim, não tinha jeito. O professor era muito bonzão, daí nós não estava aprendendo, meu pai tirou nós da aula do Mestre Raulino.

Segundo estudos dos autores acima referenciados e relato do entrevistado até meados do século XX, só estudava quem conseguia pagar. Escrever e ler era privilégio de poucos. Para o poder público, a escola para as pessoas do campo não estava entre as prioridades e necessidades. As famílias também não se preocupavam em ir atrás dos órgãos públicos para reivindicar escolas nas comunidades. Priorizavam o trabalho em seu pedaço (propriedade) de terra de onde tiravam o sustento do que produziam. Para preparar a terra para o plantio, com tração animal e força humana, faziam covas com cavadeiras e plantavam os alimentos para o consumo da família, criavam animais destinados à alimentação, para meio de transporte e trabalho na propriedade. Para Farias (2022, p.68): “[...] a propriedade da terra, caracteriza-se por uma estrutura produtiva intimamente ligada à produção de alimentos, ao criatório de pequenos animais e à oferta de matéria prima, predominando a policultura”. O entrevistado Andrade descreve as etapas do trabalho no plantio de alimentos como milho, feijão, trigo, arroz entre outros

A agricultura antigamente era na enxada. Plantava só de cavadeira, um saquinho de sementes aqui na cinta, com a cavadeira, fazia o buraco e jogava a semente, cobria a semente de terra e estava plantado. E para arar a terra, preparar para o plantio era com junta boi carreiro.

O excedente dessa produção era comercializado, geralmente era comercializado em Lages, eram levados em lombos de mula, meio de transporte que foi uma herança do tropeirismo na região, que segundo complementa Peixer (2011, p. 18): “Por um longo período, passaram pela região inúmeras tropas que [...] deixaram marcas nos modos de viver e fazer dessa sociedade”. Esse meio de transporte foi importante e muito usado aqui na região serrana para se deslocar em distâncias maiores, além de ser de fundamental importância para a movimentação econômica das famílias quando se deslocavam até Lages para comercializar a produção. Angico assim descreve:

Do Della Costa até em Lages dá mais de 70 quilômetros, então nós ia a cavalo, levava quatro dias pra ir e voltar. A cavalinho! Eu viajava na frente, sempre nós levava uns quantos cargueiros, ia sempre na frente puxando a tropa uma égua matreira com o cincerro no pescoço. Para os animais com os cargueiros que vinham atrás e acompanhar, o animal do cincerro vinha na frente. Aí chegava a noite, nós pousava na estrada. Nós dormia assim, arrumava as cangalha, arrumava as capas de chuva por cima mesmo se chovesse, nós dormia ali. Eu dormia do lado do falecido pai. E às vezes chovia no inverno, era brabo! Nós dormia ali.

Angico conta também onde vendiam os mantimentos que levavam e compravam o que precisava para a família:

Levava milho, feijão e trigo. Naquele tempo, nós levava trigo lá no Moinho Cruzeiro que tinha em Lages, não tinha outro lugar para vender os mantimentos. Então vendia lá e vinha comprar as coisas que precisava da cidade, o sal, o açúcar, café e remédio. Só comprava as coisas de precisão. E tudo era em saco de 60 quilos, 50 quilos, umas bolsas grandes, não tinha coisa empacotado, como tem agora. E quando sobrava um dinheiro, comprava pano para fazer roupas, que saco de algodão, lá no moinho mesmo. Porque nas lojas era muito caro. Então nós comprava e daquele pano de saco fazia camisa, calção e calça para trabalhar. E roupas de cama também[...]Era uma vida muito difícil, uma vida de dificuldade, tudo era com sacrifício. Tem gente que tem vergonha de contar como era. Mas não pode ter vergonha de contar, Isso é uma riqueza, um privilégio. E assim nós se criamos.

Esse excerto é corroborado e enriquecido pelos relatos do entrevistado Andrade, que na mesma época fazia esse percurso:

Para Lages eu ia com meu pai, com tropa de mula, tudo carregado. Levava milho, feijão, trigo e arroz para vender na cidade, tudo a lombo de mula. Demorava dois dias para ir e mais dois para voltar. Nós pousava na estrada, arrumava as bruacas e as cangalhas, que era de carregar os mantimentos tanto que levava para vender, como os que trazia de lá. Essas cangalha e bruaca eram uma proteção para dormir,

por cima para não pegar sereno ou chuva. Cobria com as capas de chuva, se chovesse muito tinha que levantar acampamento no meio da noite, porque era pior ficar ali com tudo alagado, cheio de água. Era muito difícil, para a gente sair era só a cavalo.

Historicamente, a educação formal no Brasil assumiu um caráter elitista e excludente, estruturando-se para atender às necessidades imediatas do trabalho no campo. Nos relatos sobre o ensino particular da época, nota-se que a prioridade era o filho homem, que deveria aprender com o pai o manejo da terra e a negociação comercial. O currículo escolar era estritamente prático e voltado para a vida rural, limitando-se ao alfabeto, às quatro operações, à tabuada, noções de juros e cálculo de medidas de terras. Como a educação não era vista como um projeto de longo prazo, a permanência nessas escolas particulares resumia-se a poucos meses.

A permanência era de alguns meses nesse ensino particular. A partir da década de 1940, começa a exploração da madeira na Região Serrana conforme Munarin (1990, p. 78): “[...] da década de 1940 até 1960, que marcam os melhores momentos da extração da madeira na Região Serrana de Santa Catarina, do ponto de vista da rentabilidade econômica”. Se instalaram muitas serrarias, a oferta de trabalho proporciona a vinda do imigrante e pessoas de outras regiões para morar nas vilas operárias junto às serrarias. Peixer (2011, p. 18 e 19) assim complementa: “O ciclo da madeira teve início por volta de 1940 trouxe um expressivo número de exploradores, especialmente vindos do Rio Grande do Sul, instalaram muitas serrarias, e vilas foram formadas para abrigar os trabalhadores”. Com a chegada desse contingente de pessoas veio a necessidade do poder público abrir escolas nas serrarias para filhos/as de operários e também filhos/as dos/as moradores/as das comunidades. Angico, confirma que na sua comunidade a escola multisseriada começou após a instalação da serraria: *“O primeiro professor que veio ali para nós foi o Professor Antônio. Veio a Serraria, daí tinha bastante criança, veio bastante gente de fora para trabalhar, aí veio o professor Antônio e abriu a escola. O professor que ficou mais tempo na escola foi o professor Antônio”*. Contudo, cabe ao Estado assegurar o acesso à educação, ainda que tal oferta atenda prioritariamente às demandas do mercado privado, especificamente da indústria madeireira. Primo (2021, p. 34) assim afirma:

O Estado é o responsável por implantar nas escolas públicas as políticas educacionais, que vão sendo implantadas na sociedade à medida que vão se tornando necessárias, de acordo com interesses do público ou ainda de acordo com o interesse os professores não tinham estudo para das aulas de agentes externos, como por exemplo, do setor privado.

A possibilidade de ter uma escola na comunidade veio com a serraria e a disponibilidade de ter um/a educador/a, pois na época era difícil encontrar alguém que aceitasse o desafio de

“abrir uma sala de aula”. No entanto Cedro trocou de profissão e veio morar no Della Costa conforme ele relata.

Saí do serviço da trilhadeira, vim para cá, com a intenção de abrir uma sala de aula, porque não tinha escola aqui. Quando eu vim fazer matrícula, as mães diziam que aqui não parava professor. Era a serraria, tinha muita gente ali. Uma vila de operários ao redor da serraria, tinha até armazém na comunidade. A igreja era uma capelinha de madeira, porque a fé é muito importante. A igreja não tinha aquela estrutura que tem hoje. Luz ninguém sonhava que um dia ia ter.

Com intenção de abrir a sala de aula, teve o apoio do poder público, pois Campo Belo do Sul tinha sido elevado à categoria de município em julho de 1961⁴², e tendo como primeiro prefeito eleito o citado pelo entrevistado Álvaro Pucci administrou o município de Campo Belo do Sul de 1963 a 1966⁴³,

[...] levei sorte, porque foi um dia em que o Álvaro Pucci, era o primeiro prefeito do município, estava numa reunião na comunidade com o Nilson de Oliveira Barbosa, que era escrivão, um homem muito honrado, de palavra e conhecido da gente. Eu participei daquela reunião, daí o Nilson disse para mim: faça a matrícula e leve lá que eu abro a escola para você, eu crio a escola para você. Então, foi o que eu fiz. No dia 4 de março de 1963, que eu abri a sala de aula e iniciei a primeira aula com 64 alunos. A escola multisseriada, tinha as quatro séries.

A partir de então, outras escolas começaram a surgir no interior. Quando o entrevistado Cambará mudou-se para a comunidade de Alto Travessão, a escola local já existia. Mesmo sem formação como educador, ele aceitou o convite para dar aulas temporariamente até que um educador/a fosse contratado/a. Essa experiência provisória acabou durando 23 anos, segundo seu relato:

[...] nunca pensei em ser professor [...] eu cheguei na comunidade, recém-casado, em 1982. Na comunidade do Alto Travessão[...] Eles não tinham professor naquele momento. Uma comunidade grande, vieram e conversaram comigo para assumir 30 dias, ajudar eles. Eu fiquei 23 anos na Escola do Alto Travessão. Eram dois turnos de aula, eram 40 horas ali. [...]ninguém foi atrás do professor. Daí a presidenta da APP e as lideranças da comunidade vieram à Secretaria da Educação para que eu fizesse os documentos.

A implantação das escolas isoladas ou multisseriadas foi um marco para as comunidades camponesas de Campo Belo do Sul. Esse modelo possibilitou à população o acesso ao estudo

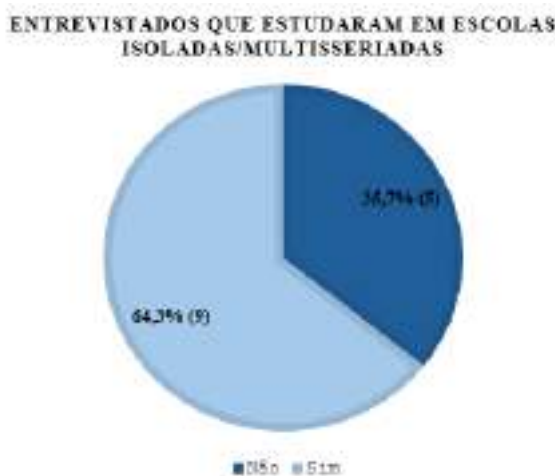
⁴²Elevado à categoria de município com a denominação de Campo Belo do Sul, pela lei estadual nº 731, de 17-07-1961, desmembrado de Lajes. Sede no antigo distrito de Campo Belo do Sul. <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=32133&view=detalhes>. Acesso 11/04/2026

⁴³<https://campobelodosul.sc.gov.br/pagina-45916/> acesso 11/04/2026.

primário, de 1ª a 4ª série, criando oportunidades para aqueles que desejavam buscar novos níveis de escolaridade. Pelo Gráfico é possível visualizar que dos/as 14 entrevistados/as quando perguntado se estudaram em escolas isoladas/multisseriadas 9 pessoas afirmaram que sim.

Conforme o relato de Goiaba: *“Sim, estudei na multisseriada. Aqui em Campo Belo do Sul, era isolada. Ainda isolada, depois com a LDB de 1996, passou a ser multisseriada. Eram quatro séries e um professor”*. De acordo com o Gráfico 4.

Gráfico 4 - Entrevistados/as que estudaram em escola multisseriada



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas na pesquisa, 2026.

Historicamente, a implantação de escolas no meio rural brasileiro ocorreu de forma marginalizada, deixando a educação campestre em segundo plano nas políticas públicas nacionais. Inicialmente, a criação dessas instituições buscava conter o êxodo rural e qualificar a mão de obra local. Contudo, esse modelo pedagógico desconsiderava por completo as identidades e as especificidades socioculturais dos sujeitos do campo. Essa tentativa de moldar o homem do campo às demandas produtivas já se evidenciava na legislação da época, conforme aponta Rinaldi (2022, p. 50):

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases apresenta em seu texto a preocupação em promover a educação na área rural, considerando que os poderes públicos instituirão as escolas rurais ou centros educacionais, com a finalidade de favorecer a adaptação do homem ao meio rural, bem como o estímulo de vocações e atividades profissionais.

Além dos limites impostos pelas diretrizes políticas, o cotidiano prático das salas de aula apresentava severos obstáculos, especialmente para os/as docentes das chamadas classes multisseriadas. Esses/as profissionais enfrentavam a falta de formação continuada e a ausência

de perspectivas para progressão nos estudos, além da precariedade na infraestrutura física, uma vez que os espaços improvisados para o ensino não possuíam condições adequadas e careciam de recursos pedagógicos mínimos. Essa realidade desafiadora é ratificada por Cruz (2011, p. 54): “As dificuldades enfrentadas pelos docentes das escolas rurais. Além de não possuírem a formação adequada para exercer a profissão, arcavam com as consequências das instalações precárias e da falta de material didático”.

Cedro relata as dificuldades para conseguir trabalhar com um número grande de educandos/ase carência de materiais didáticos para dar aulas.

Só tínhamos alguns livros velhos na escola. Sempre teve carência de material. Depois, bem mais tarde, veio a ficha de chamada impressa. Mas antes disso, a gente fazia a chamada em um papel almaço dos alunos [...] E a serraria, serrando, trabalhando. Os alunos, a maioria eram os filhos dos empregados da serraria.

Cedro ainda ressalta o número de educandos na sala de aula:

Comecei o ano com 64 alunos. Quando chegou em meio de julho, eu tinha 70. Quando firmou a escola e começou a funcionar de verdade, as famílias matricularam os filhos que ainda não estavam na escola, daí eu já tinha mais de 70 alunos. Então daí foi feito o segundo turno.

Cambará confirma o que Cedro relata sobre as dificuldades encontradas para lecionar nas escolas do meio rural no que se refere a formação de educadores: “*Nós tínhamos grande dificuldade, éramos cobrados e não tínhamos suporte. Com o tempo começou melhorar as coisas e muito, daí já tínhamos apoio pedagógico. Mas, no início era muito difícil, eu tinha o ensino médio em contabilidade*”.

As dificuldades dos docentes da escola multisseriada extrapolavam a formação e a orientação pedagógica. Segundo o relato de Pitanga, os desafios se estendiam também às instalações físicas da instituição: “*Vim morar pra cá e comecei dar aula, a escola começou na minha casa com os alunos, não tinha escola ainda, depois passou para um galpão, logo construíram a escolinha de madeira*”.

Goiaba relata as dificuldades de locomoção e também da precariedade dos prédios e materiais didáticos: “*Dificuldades de locomoção para chegar até a escola, prédio precário e falta de material. Mas a maior dificuldade da escola multisseriada é a falta de apoio do governo, que na verdade, não tem nenhum apoio. Então, assim, é a estrada, é o material, a estrutura do prédio, o mobiliário*”.

Essa realidade das escolas do campo não se restringe a Campo Belo do Sul; um estudo recente aponta relatos de situações semelhantes às descritas nas entrevistas, como aponta Corrêa

(2021, p. 64): “[...] a realidade das escolas do campo no município de Cametá/PA [...] evidenciam a falta de comprometimento do poder público com as populações do campo na garantia do direito à educação, dada às condições precárias e improvisadas de funcionamento das escolas”. As escolas do campo geralmente ficam em segundo plano, ou esquecidas pelo poder público municipal. Os relatos desses descasos em vários aspectos são confirmados por Hage (2011, p. 124-125):

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais.

Quanto ao deslocamento até a escola, educandos/as e educadores/as, enfrentavam e ainda enfrentam longas distâncias. Hoje se beneficiam do transporte escolar, mas por um longo período após a implantação de escolas no campo, precisavam encontrar formas de deslocamento conforme as adversidades que muitas vezes as próprias condições geográficas estabeleciam para chegar até a escola. Hage (2011, p. 125) assim descreve: “Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, a cavalo”. O/a educador/a da multisseriada tinha que se deslocar à sede do município uma vez por mês para levar documentos e participar de reuniões em longas distâncias. Cedro conta como conseguia fazer o trajeto de quarenta quilômetros:

Todo mês tinha que fazer o movimento escolar e levar lá para o inspetor de educação, que era o Oziel Batista lá em Campo Belo do Sul. Ia de Bicicleta. Na primeira vez, fui a cavalo, não sabia a distância e estava muito frio. Por azar choveu aquele dia, naquela distância. Tinha capa boa, chapéu bom e montaria. Só que o cavalo não era meu, era emprestado. Decidi ir sempre de bicicleta, quarenta quilômetros.

Este registro arquivado na secretaria municipal de educação de Campo Belo do Sul, do ano de 1969 da escola isolada/multisseriada Serraria Della Costa, onde consta avaliações de 29 educandos/as em língua nacional, iniciação à matemática, cultura geral e o último, atitudes, hábitos e práticas educativas. Em cultura geral, poucos educandos/as têm registros em notas, dos 29 educandos/as no registro, 11 são reprovados/as e 17 aprovados/as. O documento de rendimento escolar é apresentado na Figura a seguir:

Figura 12 - Documento de rendimento escolar da escola Serraria Della Costa

A atuação docente em classes multisseriadas exige o exercício de múltiplas atribuições além do ensino. Nestes espaços, o/a educador/a também atua na gestão da escola, assumindo o preparo da merenda, a limpeza e a organização documental. Tal cenário é uma realidade recorrente nas escolas do campo em todo o país. De acordo com Primo (2021, p. 23):

Essa realidade de múltiplas funções extrapolava o espaço escolar. Como o educador geralmente pertencia à comunidade e residia próximo à escola, sua participação ativa envolvia o auxílio em demandas de saúde, até a liderança em reuniões locais e assuntos diversos. Conforme destaca Hage (2011, p.100):

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc.

Essas múltiplas funções além da docência, citados por Hage são confirmados por Cedro, destacando que a comunidade tinha o/a educador/a como um apoio, onde ele exerceu a função de enfermeiro:

O professor fazia muita coisa. Pelo fato de ser professor, eles achavam que sabia tudo. Não, o professor não sabe tudo, não sabe. Um dia me aparece uma senhora na escola, vim aqui para o professor me fazer uma injeção na veia. Eu disse: Mas... Tá brincando, né? Eu nunca fiz, eu só vi fazer, mas... posso tentar e se eu botar fora a injeção, eu não me responsabilizo. Ela disse o senhor tem que fazer, vamos tentar [...] a partir dali eu era o enfermeiro da comunidade.

Cambará complementa o relato de Cedro com mais funções do/a educador/a:

Eu tive que aprender a aplicar injeção. Era o farmacêutico, era o casamenteiro, era o padre, era o veterinário, cortava cabelo e muitas vezes a gente tinha que ser o benzedor, porque a fé é muito importante. Fazia tudo isso aí. Mas era legal. Você tinha uma amizade, um vínculo muito, muito, muito grande. E quando chegava os finais de semana, a gente não dava conta de ir em todos os convites.

Conforme relatos acima o/a educador/a da multisseriada vai se tornando um pilar fundamental nas comunidades, no entanto, mesmo com essa importância e valor as dificuldades são muitas em todos os aspectos, pois a precariedade da educação para povos camponeses sempre ficou à margem. Primo (2021, p. 23) assim corrobora: “[...] a Escola Multisseriada enfrentou e enfrenta uma diversidade de desafios, contudo em muitos locais ela representa uma das poucas formas de acesso ao conhecimento”. Além das atividades referentes à escola, o/a educador/a da multisseriada, morava na comunidade, segundo relatos nas entrevistas ele/a exerceu liderança constante na religião católica sempre coordenando novenas, catequista, ministro da eucaristia e ajudando na liturgia. Algumas comunidades longe das capelas (igrejas), no espaço físico da escola eram celebradas as missas e catequese. O/a educador/a era catequista. Segundo Locks, (1998, p. 150) essa cultura vem descentralizar o poder eclesial da igreja católica:

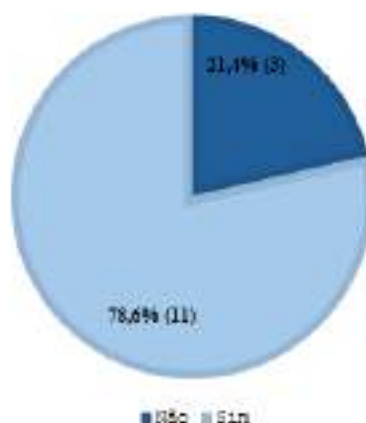
[...] a possibilidade da experiência religiosa dentro da própria cultura, consubstancia-se nas comunidades eclesiais de base. Caracteriza-se pela pequena comunidade, onde se privilegia o protagonismo dos leigos e leigas; a diversificação de serviços na comunidade, a descentralização do poder eclesial, o acesso à leitura bíblica, antes do exclusivo domínio da hierarquia da Igreja.

A religiosidade nas comunidades rurais se mantém, as famílias preservam as tradições e passam para os filhos essa devoção, conforme complementa Almeida Junior (2009, p. 159): “A continuidade entre a santa religião e a fé Católica pode ser vista na referência a várias

entidades adoradas e valores espirituais comuns em ambos os segmentos: Divino Espírito. Jesus Cristo, Virgem Maria, Pai, Deus, hóstias, Mãe Santíssima”. Essa relação entre fé católica e escola multisseriada é confirmada por 11 dos 14 entrevistados em seus relatos. Andrade reitera: “[...] nós católicos usamos os costumes antigos da fé, as crianças a gente batiza em casa e depois na igreja [...] continua forte na região a presença do São João Maria. Ele foi um profeta inteligente, ele previa as coisas, que ele falou antigamente, e hoje tá acontecendo”.

Gráfico 5 - Entrevistados que destacam a importância da fé

**A IMPORTÂNCIA DA FÉ NAS COMUNIDADES ATENDIDAS
PELAS ESCOLAS MULTISSERIIDAS**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas na pesquisa, 2026.

A fé e devoção são demonstradas também pelos dias santos e procissões para alcançar graças, o/a educador/a ajudava organizar. Canela reitera: “*Lá no campo tinha a referência da fé que era a igreja católica começava na escola. Os costumes e cultura do povo do campo é muito rica, como guardar os dias santos e as procissões para alcançar graça*”.

A fé e devoção do povo serrano são demonstrados pelo respeito e devoção aos Santos, pelas procissões e romarias. Viajar muitos quilômetros para pagar promessas ou pedir graça para o santo de devoção é comum em Campo Belo do Sul, com a orientação da Igreja Católica através do sacerdote, segundo Locks (1998, p. 135): “O sacerdote, nos limites da paróquia, apresenta-se agora como alguém que detém o conhecimento religioso sistematizado, e media as relações entre os fiéis, Deus e os Santos”. A devoção e os pedidos sempre tem um santo/a que a devoção é maior pela comunidade e deve ser respeitado, conforme relata Angico:

Um senhor chamado Antônio, nos convidou para fundar a igreja. Fizemos de madeira, pequenininha, [...] Naquele tempo, a igreja era Santa Antônio, esse o Antônio arrumou porque era o nome dele. [...] a comunidade não foi consultada para

decidir qual seria o Santo. Tinha que ser o pessoal tinha mais fé e era mais devoto. O pessoal queria que fosse Nossa Senhora Aparecida. Então nós fomos buscar a imagem da Santa lá em Aparecida do Norte. Até hoje está na igreja e o Della Costa é a capela de Nossa Senhora Aparecida. Mas o Santo Antônio está lá também no altar, o povo tem muita fé nos santos. Então, o primeiro nome da nossa igreja era Santo Antônio. Agora é Nossa Senhora Aparecida.

Figura 13 - Interior da Capela Nossa Senhora Aparecida Della Costa



Fonte: A autora, 2026.

A devoção vai além da celebração conduzida pelo sacerdote, quando não tem a missa é rezado o culto ou o terço, sempre com a liderança de educadores/as e a participação de catequisandos/as. Pela devoção sempre entrega aos cuidados dos santos de devoção os acontecimentos da vida. Sobre isso, Almeida Junior (2009 p.157) afirma:

Os santos da preferência sertaneja são vistos, também, na prática do terço. Era puxado por uma espécie de capelão, iniciado com preces e cantos no melhor estilo caboclo, defronte o altar. Como intermediários são aclamados São João, Bom Jesus, o Espírito Santo, e a Virgem Maria. A ética religiosa é a mais simples possível: "Deus manda fazer o bem". Quanto aos acontecimentos da vida: "Deus sabe o que faz". A devoção extrapola os momentos e as paredes da igrejinha levando os adoradores a se juntarem em pequenos grupos.

Os Santos de devoção, não são adorados só nos altares, são conduzidos em procissões e também em romaria, conforme relata Angico:

A gente tinha aquela tradição de ir a Iguape em São Paulo uma vez por ano rezar. Naquele tempo nós ia em cima de um caminhão. Nem posso dizer quantos quilômetros nós viajava, mas não tinha um metro de asfalto. Tudo estrada de chão até Iguape. Nós gastávamos seis dias pra ir e voltar. Então ficava lá no dia da festa, dia 6 de agosto. E de lá, umas vezes, nós íamos para Aparecida do Norte do Norte, rezar para Nossa Senhora Aparecida. Fazia esse trajeto toda a vida em cima de um caminhão. Nós sentava num peleguinho em cima da carroceria do caminhão, era coberto por uma lona. Daqui a São Paulo, ia umas 20, 30 pessoas só pra rezar.

Os chamados dias santos de guarda eram rigorosamente respeitados pelos fiéis. Nessas datas dedicadas a um santo, as pessoas suspendiam o trabalho para se dedicarem exclusivamente à reflexão, à oração e ao jejum, buscando o fortalecimento espiritual. Andrade assim afirma:

Tinha os dias santos de guarda. Pela fé ainda é respeitado o dia 25 de março até hoje. É o dia que nossa senhora concebeu do espírito Santo, é um dia de jejum, não se come carne e reza o terço de 25 de março, aquele que se ajoelha cem vezes. Na época, no mês de agosto, era quase só dia santo, que não trabalhava.

Dias santos e procissões são momentos de intensa expressão de fé, essenciais para o fortalecimento da comunidade e para a manifestação pública das devoções. Nessas ocasiões, os fiéis se organizam em ambiente propício para pedir a intercessão dos santos para problemas relacionados à saúde, negócios proteção para a família e graças a serem alcançadas, confiando que esses modelos de virtude levam suas preces diretamente a Deus. As manifestações de fé da comunidade adentram o ambiente escolar através de procissões e festas, onde os mais velhos transmitem seus valores de fé e costumes aos mais jovens. Cedro complementa:

Tinha, o dia santo de guarda, que hoje em dia não existe mais o dia santo. Por exemplo o dia oito de dezembro é o dia da Imaculada Conceição, daí tinha outros dias santos também, que diziam dia santo de guarda. A fé que o povo tinha em respeitar. Aquele dia ninguém trabalhava, as famílias se visitavam e rezavam o terço. Quando dava seca ou alguma coisa assim, o povo fazia procissões, para pedir chuva.

É comum nas casas as representações dos santos de devoção da família em imagens, quadros, grutas e altares, onde São João Maria⁴⁴ ocupa o seu espaço na demonstração da fé. Nas residências de inúmeras famílias, a espiritualidade é materializada por meio da criação de espaços sagrados dedicados à oração e à contemplação, onde repousam representações físicas de figuras divinas e santos de devoção particular. A inclusão de sua imagem nesses espaços não é apenas um ato ritualístico, mas uma declaração viva de fé, gratidão e busca por proteção espiritual. Sua presença no cotidiano familiar simboliza a continuidade de uma herança religiosa que une gerações, transformando o lar em um santuário de esperança e devoção contínua. A Figura 14 ilustra a devoção aos Santos.

⁴⁴Embora tenha sido citado inicialmente como “João Maria” ou “Profeta João Maria”, os dados coletados em campo revelaram que ele é reverenciado localmente como “São João Maria”. Assim, padronizaremos o uso deste último termo ao longo do restante do texto.

Figura 14 - A devoção aos Santos



Fonte: A autora, 2026.

Em Campo Belo do Sul, ainda se faz a recomenda, conforme relata Andrade:

Na quaresma, as pessoas ainda se reúnem e saem à noite, fazer a recomenda, rezar nas casas. Faz nove casas, chegava lá, o dono da casa recebia, nós tomava um café, ia pra outra casa. Era assim, antigamente. E daí, no último dia, tinha que levar as almas para cemitério, no último dia da Recomenda. Muitos encerravam lá no cemitério, mas alguns encerravam nas casas mesmo.

Outro costume religioso na região é o benzimento, que sempre é em nome de Deus e dos Santos, as pessoas têm fé e acreditam, diz Angico: “Na fé tem a parte de benzimentos e simpatias que a gente acredita muito, mandar benzer animal, mandar benzer as crianças”.

Andrade complementa o depoimento de Angico:

Tinha e tem ainda aqui os benzimentos. As pessoas que benzem, inclusive a minha esposa benze. Ela benze muitas crianças por aí, e ajuda. Ela benze muito de quebrante, o quebrante quando termina de benzer, a criança tá dormindo. O quebrante é inveja, o chamado olho grande, isso existe ainda e tem que benzer. [...] nós católicos temos muita fé e dá certo.

A romanização da Igreja investiu no sufoco das manifestações religiosas e culturais na região da Região Serrana, mais especificamente no Município de Campo Belo do Sul onde tem grande significado a devoção a São João Maria. Em Campo Belo do Sul há uma mistura acentuada das práticas da Igreja institucionalizada com as crendices do caboclo, acreditando com isso superar os problemas do cotidiano procurando sempre a ajuda dos Santos que são de fundamental importância, sendo considerados mediadores junto a Deus. Comum os santos representados através de imagens ou quadros postos em altares, oratórios e paredes. Todo respeito é essencial pois “não presta abusar dos santos”. Locks (1998, p. 136) destaca a importância da religiosidade na população rural:

[...] um dos elementos que perpassa a cultura e o cotidiano dos agricultores brasileiros[...] é sua religiosidade. Poder-se-ia ver na religiosidade um foco aglutinador dessa população rural. É comum ser encontrado na casa do brasileiro uma cruz fixada na frente ou atrás da porta de entrada e/ou a cruz de cedro plantada em algum lugar próximo. Pendurado na parede ou oculto num dos quartos da casa, geralmente no quarto do casal, poderá ser encontrada uma imagem de São João Maria. Não falta o oratório ou altar repleto de imagens de santos de sua devoção, acompanhados da vela,

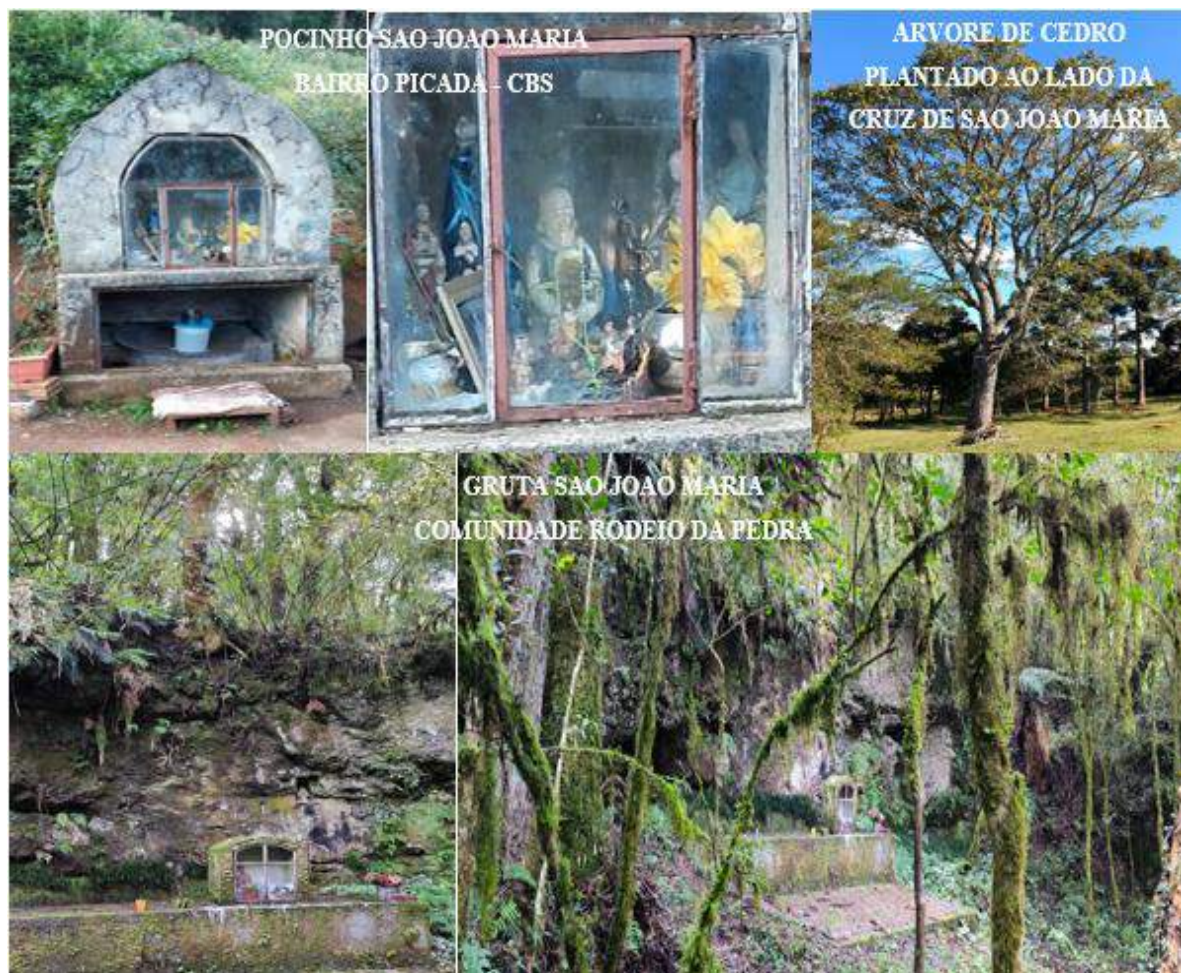
A relação da religião católica oficial com o catolicismo popular é muito forte na região, e isso se percebe nos relatos das pessoas, que até nos dias atuais, principalmente as pessoas mais idosas respeitam e acreditam em São João Maria. Segundo Locks (1998, p. 138) “a devoção a São João Maria é vivamente recordada e vivenciada, principalmente entre os mais idosos”. O que confirma o relato de Cedro:

E a fé em São João Maria é muito forte aqui na nossa região também. Ele não foi canonizado, mas é tido como um santo. Ele nunca pousava em casa de ninguém. Ele dormia no mato, onde tinha uma fonte de água, os chamados pocinhos. Os pocinhos de São João Maria, a água é benta e muitos usam essa água para batizar as crianças.

Andrade enriquece com mais detalhes os relatos de Cedro, confirmando a fé dos católicos em São João Maria aqui na Região Serrana: “[...]nós católicos usamos os costumes antigos da fé, as crianças a gente batiza em casa e depois na igreja. Costume de São João Maria, os mais antigos ainda acreditam muito em São João Maria. Ele tem os pousos, onde ele pousou, ficou ali água, chamado de água santa”.

Da mesma forma, a Figura 15 ilustra algumas formas de demonstração de fé à São João Maria:

Figura 15 - Demonstração de fé a São João Maria



Fonte: A autora, 2026.

As nascentes abençoadas por São João Maria, os chamados pocinhos e grutas se tornaram importantes pontos de peregrinação. Os devotos reúnem-se em oração. Eles retiram a água do local, considerada benta, para realizar o batismo dos filhos em casa. O relato de Cedro é confirmado por Almeida Junior (2009, p. 80):

O comportamento de João Maria obedecia a certo padrão, coisa típica da religiosidade: não aceitava pouso nas casas, antes, procurava acolhida sob as copas de árvores, geralmente próximo a uma corrente de águas, onde armava sua tenda e acendia a fogueira, esta indispensável para o chimarrão. [...] descrito como alguém simples, piedoso e de vida extremamente regrada.

É recorrente na região o uso das predições atribuídas a São João Maria como recurso

oral para dar sentido a fenômenos e acontecimentos cotidianos, conforme corrobora Locks (1998, p. 138):

Concomitante à crença no sacerdote, a devoção a São João Maria é vivamente recordada e vivenciada, principalmente entre os mais idosos, [...] Tudo o que ele disse contado por nossos avós, está acontecendo. Era para dar trevas ou guerra mundial, havia um tempo que não ia dar mais nem milho, nem feijão. Hoje terra sem adubo não produz!

Sobre os dizeres de São João Maria, Angico cita mais alguns:

Antigamente, todo mundo conhecia São João Maria. Muita coisa que ele dizia, que os mais velhos contavam hoje acontece:
- Sobre o asfalto, ele dizia, que ia ter um tempo que as cobras pretas bem compridas, iam levar muita gente à morte.
Outra coisa que ele dizia, que a gente se lembra, viu contar e está certo:
- Um dia os bois vão viajar em cima do carro, invés de puxar o carro.
Ele dizia outra coisa que a gente está enxergando:
- Vai chegar um tempo que o filho vai mandar e o pai tem que respeitar o filho.
São João Maria deu exemplo de muitas coisas que aconteceram e estão acontecendo. A gente tem muita fé, né, em São João Maria. Tem muita fé.

As profecias de São João Maria são profundamente respeitadas principalmente nas comunidades rurais de Campo Belo do Sul. Os moradores mais velhos afirmam que os dizeres do Monge são muito claros, atuando como um importante guia cultural e espiritual que transmite ensinamentos oralmente de geração em geração. Sobre isso, Almeida Junior (2009, p. 190) destaca: “O revés é o que representa o tempo presente, isto é, o século profetizado pelo Monge. É possível vislumbrar que o conceito de redenção final transpassa os limites do individual, tornando-se eminentemente social. As curas se somam à chegada de uma nova ordem de coisas”. Outro marco de São João Maria é a cruz de cedro, que também vem como uma prática religiosa, segundo Locks (1998, p. 139): “[...] práticas religiosas coexistem articuladamente e podem ser significadas, ora na devoção aos santos, incluído São João Maria e na Santa Cruz; ora puramente na força da igreja-instituição e nisso todos se reconhecem católicos”. A cruz de cedro era o marco da estadia de João Maria, deixada como lembrança para o povo.

Em Campo Belo do Sul, a presença do monge João Maria é simbolizada por diversas árvores de cedro, originadas não do brotamento de uma cruz de madeira, mas do plantio de mudas ao seu lado. Essa tradição se mantém viva por meio da cerimônia da Cruz de Cedro. Conforme explica Souza (1995, p. 31): “Pega uma muda de cedro, faz o formato de cruz acompanhado de rezas e cantos deixados por João Maria e planta árvore no dia 15 de setembro,

data que é comemorado o aniversário de João Maria de Agostini”. Essas árvores-cruzes são plantadas em frente a residências e igrejas comunitárias, integrando-se à paisagem local, como ocorre na casa de Cedro, onde a árvore testemunha essa profunda devoção popular.

[...] tem um cedro bem grande ali na frente da casa. É uma crendice do povo, no dia de Santa Cruz fazer uma cruz de cedro e plantar uma muda na frente da casa. E o cedro sempre pega, ele está ali desde aquele tempo. Na casa do meu sogro, também tem cedro a Santa Cruz que foi plantada.

Angico complementa o relato de Cedro sobre a muda de cedro junto à cruz: *“Ele quebrava um galho de cedro para benzer, depois fazia a cruz e plantava o galho do lado da cruz que brotava. Nos dias atuais as pessoas têm muita fé em São João Maria e continuam plantando o galho de cedro ao lado da cruz em frente as casa e igrejas”*.

Percebe-se que a religião católica, a fé em São João Maria é muito forte nas comunidades do interior, nesse cotidiano também está inserida a escola multisseriada, na religiosidade dos/as educadores/as, educandos/as e suas famílias. São João Maria faz parte dos oratórios, quadros e altares nas casas junto com os santos da fé católica. Almeida Junior (2009, p. 185) assim destaca:

João Maria encontrou seu espaço entre os santos católicos, sendo promovido por membros praticantes do catolicismo institucionalizado. Faz parte dessa religiosidade, acender velas ao santo monge, bem como, confiar em objetos que se atribui a ele, tais como rezas, cópias de orações de sua autoria.

Nas comunidades rurais, a profunda devoção católica e a forte fé em São João Maria funcionam como pilares identitários fundamentais. Nesse contexto, a escola multisseriada não opera de maneira isolada, pelo contrário, ela atua como um espaço que integra essa rede de significados culturais. A instituição reflete a religiosidade que une educadores/as, educandos/as e suas famílias, uma proximidade que é fortalecida pelo fato de os/as docentes residirem na própria comunidade, o que fomenta relações de vizinhança e vínculos estreitos de amizade.

Até 1996, antes da regulamentação da nova LDB, a exigência legal para a docência era apenas a 4ª série do ensino fundamental. Enquanto nas cidades já havia profissionais com formação em magistério, nas escolas isoladas e multisseriadas era difícil encontrar educadores/as habilitados/as. Por isso, a maioria das contratações, nesses casos, baseava-se na residência do/a educador/a por morar na comunidade. Além de ensinar, esses docentes exerciam um papel comunitário vital: atuavam ativamente na Igreja Católica como catequistas, ajudando

a coordenar celebrações e preservando a cultura, os costumes e a religiosidade popular.

Segundo Rocha (2022, p. 133): “[...] a presença do professorado leigo nas áreas rurais era predominante. Seja pelas práticas de apadrinhamento ou clientelismo político, ou pela ausência de pessoas com formação que pudessem atuar nesses espaços”. Canela relata sobre os critérios para contratar educadores/as para as escolas isoladas/multisseriadas no município de Campo Belo do Sul: *“Naquele tempo eles ainda não faziam prova. Era feito um processo seletivo por tempo de serviço, grau de instrução, escolaridade, capacitações, tempo de serviço, idade e número de filhos”*.

Como está explícito em documento arquivado na secretaria municipal de educação, o ano de 1976, justificando a falta de docentes com formação no município, conforme Figura 16:

Figura 16 - Justificativa que não tinham educadores com formação



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul, 2026.

Com muito empenho, os/as educadores/as, que possuíam apenas a 4ª série primária, mostravam-se profundamente dedicados/as ao ensino das crianças. Primavera relata: *“[...] tinha professores com dificuldades, mas eles se doavam, mesmo sem muito estudo, eles eram muito ativos no processo do ensino nas escolas multisseriadas. Com dificuldade, é claro, porque trabalhar com quatro séries juntas exigem dedicação e vocação”*.

Inicialmente, os/as docentes das escolas isoladas e multisseriadas do campo, em Campo Belo do Sul, enfrentavam sérias dificuldades devido à falta de suporte pedagógico. Esse cenário de isolamento profissional só começou a mudar no final dos anos 1980, quando os docentes finalmente passaram a receber orientação pedagógica regular. Segundo Primavera:

Na época eram escolas isoladas, eu fiz a pós-graduação em orientador educacional. Quando terminei em 1989, logo em seguida teve o concurso na prefeitura, pois eu queria trabalhar de orientadora. Na época éramos em duas, orientadora e supervisora. A gente fazia o trabalho junto. Ela com as escolas cidade e eu com as isoladas/multisseriadas, porque sempre gostei de trabalhar com professores do interior.

As formações e reuniões dos/as educadores/as das classes multisseriadas ocorriam separadamente daquelas destinadas aos docentes das escolas da área urbana. Assim, Cambará relata: *“As reuniões e cursos eram separados. Nós professores do interior, dificilmente nos encontrávamos com os professores da cidade”*.

Quanto às metodologias e aos temas, eles também eram adaptados à realidade das famílias camponesas. Sobre isso, Aroreia relata:

A gente ia para a cidade, em reuniões e fazer os cursos, sempre tinha a preparação para o professor do interior. Era voltada para o campo, sempre trabalhando, direcionando e adaptando para o campo. Aproveitava a vivência das crianças na sala de aula e resgatava o que as famílias viviam. Trabalhando, sempre voltado ao contexto das crianças.

A valorização da cultura e conhecimento dos povos do campo é fundamental para uma educação eficaz, conforme destaca Arroyo (2011, p. 82):

[...] educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

As formações de educadores/as de escolas multisseriadas no início do ano letivo, possibilitava o diálogo e a socialização onde os docentes do campo se reúnem para alinhar o planejamento pedagógico. Sobre isso, Santos corrobora (2019, p. 185):

[...] formações realizadas de quando trabalhavam nas escolas do campo multisseriadas, essas formações aconteciam geralmente no início do ano, antes de começar as aulas, os professores se deslocavam para a cidade onde passavam de uma a duas semanas em formação, utilizavam espaços amplos com capacidade para receber todos os professores da zona rural.

No entanto os/as educadores/as tiveram que estudar para continuar na docência a partir da LDB 1996, pois teriam que se adequar na formação exigida, conforme complementa Munarim; Locks (2012, p. 85): “[...] a compreensão do papel da escola e do educador, na reconfiguração curricular, conteúdos adequados, metodologias correspondentes, formação pedagógica apropriada dos professores [...]”. O quadro docente do município contava com

educadores/as efetivos/as e contratados/as temporariamente que precisavam de formação adequada para continuar exercendo a docência nas escolas multisseriadas. Naquele momento a alternativa foi procurar maneiras de oportunizar formação a esses/as profissionais, em conformidade aos relatos de Primavera:

Tinha professores que não eram habilitados por falta de oportunidade e acesso. Era exigido só a 4ª série e muitos professores só tinham a quarta série. E depois teve o projeto, que o secretário de educação da época Nilson Barbosa Filho, fez com o Centro Vianeí e a Uniplac, onde no Centro Vianeí eles concluíram o ensino fundamental e fizeram o magistério. Depois, veio uma extensão da Uniplac para esses professores fazerem faculdade aqui em Campo Belo.

Segundo afirma Primavera, o Centro Vianeí, em parceria com a Universidade do Planalto Catarinense (Uniplac), proporcionou a formação de ensino fundamental e médio e, posteriormente, de graduação a muitos profissionais. O relato de Primavera sobre a obrigatoriedade da formação é complementado por Cambará:

[...]Jeu também senti a necessidade de buscar conhecimento, fiz o magistério porque veio a nova LDB em 1996, aí não foi nem por querer, só ficava lecionando quem tinha o magistério. Decidi fazer uma graduação em pedagogia [...] E nesse momento, que a nova LDB exigiu o ensino superior para professores.

No que se refere à formação de educadores/as, o Centro Vianeí desempenhou um papel fundamental para garantir a permanência desses profissionais na docência e na gestão escolar, conforme destaca Peixer (2011, p. 22-23):

[...] o Centro Vianeí proporcionou projeto além de dar continuidade ao processo de formação de gestores e professores, pretende atuar na organização escolar, na mobilização político-institucional, [...] todas as dimensões, ou o máximo possível das dimensões necessárias para se chegar a uma educação pública de qualidade para o campo. Há ainda um longo caminho.

Mesmo proporcionando a formação de educadores/as, a escola multisseriada continuava em segundo plano para o poder público, enfrentando condições precárias de infraestrutura, escassez de materiais didáticos e merenda defasada, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)⁴⁵, (Brasil, 2009). Vasconcelos Neto (2021, p. 46) aponta que: “Escolas Rurais ofereciam um ensino livresco, distante da realidade do campo, e careciam de

⁴⁵A merenda escolar é essencial para garantir a segurança alimentar e o aprendizado dos estudantes. No Brasil, ela é financiada e orientada pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). O PNAE tem como objetivo garantir a alimentação escolar dos estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades da educação básica pública contribuindo para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos.

formação de professores adequadas”. Diante disso, a busca pela qualificação exigida a partir de 1996 pela LBD nº 9.394/1996 exigiu grande esforço dos/as educadores. Moradores do interior, eles precisavam ficar alojados no Centro Vianeí durante uma semana por mês para concluir os estudos e obter a formação exigida a nível de ensino médio, o magistério. (Brasil, 1996):

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio.

A escola do campo merece maior investimento financeiro, proporcionando um ambiente adequado, que faça uso de tecnologia, educadores/as qualificados/as com formação continuada de acordo com as peculiaridades regionais, com melhores condições de trabalho e salários. No Brasil, o entendimento sobre educação está relacionado aos interesses econômicos e políticos orientados pelo neoliberalismo, em uma sociedade marcada pela contradição e desigualdades sociais. Corrêa (2021, p. 103) afirma que:

Historicamente a Educação do Campo sempre recebeu pouca atenção ou nenhuma do Poder Público, pois, julgava-se desnecessária e não condizente com o tipo de sociedade que se almejava formar. Em uma sociedade marcada por contradições, as relações estabelecidas com os diferentes grupos sociais são dominadas pelas formas econômicas, políticas e culturais de tais grupos.

No entanto, a escola multisseriada era um espaço crucial de construção social, muitas narrativas afirmam que o campo é um lugar de atraso e sem cultura, essa visão equivocada ignora a riqueza da realidade campesina, da escola multisseriada e sua importância na construção da história das comunidades e na formação de sujeitos. Um dos diferenciais é que o/a educador/a mora na comunidade, conforme relata a entrevistada Canela:

Era muito importante que o professor fosse da comunidade. Naquele tempo, a maioria deles eram da comunidade, porque conhecendo a comunidade, as famílias, as culturas, davam um melhor atendimento. Havia uma maior integração entre o professor e os pais. Eles faziam os encaminhamentos. Muito interessante que ele permanecesse lá. Então, o professor era uma referência, uma das referências da comunidade.

A escola multisseriada é um pilar para a comunidade, uma referência que se amplia ao/a educador/a de cada escola, que cuida de cada detalhe no local em que trabalha, criando vínculos de carinho e afeto com os/as educandos/as, que conhece desde pequenos e contribui

para formação e o bom desempenho dos mesmos, pois a permanência do/a educador/a na escola permite que ele assuma diferentes papéis, de acordo com as necessidades no contexto social da comunidade. O entrevistado Ipê afirma a importância do/a educador/a morar na comunidade:

Pela experiência que eu tenho, tanto no tempo que fui professor e também na coordenação, percebo que as escolas multisseriadas que tinham bons resultados, os professores eram da comunidade. E principalmente quando o professor morava pertinho da escola. Esse professor era uma referência na comunidade.

Pelo fato de ter um/a único/a educador/a, a escola multisseriada é um modelo de ensino que se difere de outros também por ter educandos/as de diferentes níveis de aprendizagem e idade na mesma sala. Esse tipo de organização comum no interior do Brasil, onde cada comunidade tem a sua escola, segundo destaca Hage (2011, p. 136) “[...] a presença da escola na comunidade constitui-se num forte elemento de afirmação dos valores que mantêm os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência”.

A escola multisseriada nas comunidades além de um formato pedagógico, também foi um mecanismo de garantia à educação e principalmente um espaço de pertencimento, de identidade cultural, mantendo vivos saberes locais, por mais que ela já esteja extinta as raízes estão ali segundo os relatos do entrevistado Ipê:

A escola multisseriada, desde o tempo que eu estudei, é a referência da comunidade, é uma questão de pertencimento, a raiz está ali, pois a multisseriada se instalou quando as famílias ali se instalaram, podia não ser o prédio atual, mas estava ali, algumas começaram em um espaço na casa da professora. Tinha um lugarzinho lá que já era escola.

Representando o direito fundamental de estudar perto de casa ao acolher os/as educandos/as desde pequenos, a escola multisseriada fortalece a relação entre a escola e a comunidade, mantendo vivos os saberes, valores e identidades campesinas. Mais do que um espaço de ensino, é ali que se constroem as memórias e ficam as raízes de todos que passaram por ela, de acordo com as afirmações de Cambará:

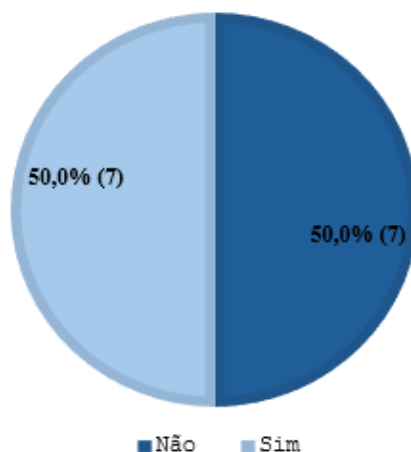
Com o passar do tempo as coisas se transformam, mas a escola multisseriada por mais que o prédio não exista, tem o pertencimento, a memória, a história de todos que passaram por lá. As raízes ninguém consegue arrancar por completo, continuam na comunidade.

Dos 14 entrevistados, 7 ressaltaram que a escola multisseriada representa uma forte raiz histórica e identitária para a comunidade, mesmo nos casos em que a unidade já foi desativada,

conforme o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Entrevistados que dizem que as raízes históricas das comunidades estão ligadas a escola multisseriada

ENTREVISTADOS DIZEM QUE AS RAÍZES HISTÓRICAS DAS
COMUNIDADES ESTÃO LIGADAS AS ESCOLAS
MULTISSERIADAS



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas na pesquisa, 2026.

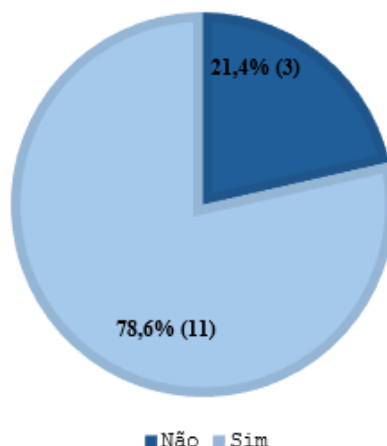
O pertencimento e as raízes históricas constituem um vínculo do sujeito com sua comunidade, essas escolas devem incorporar a realidade local no currículo e não seguir padrões. Os/as educandos/as devem se reconhecer no processo educativo e valorizar sua cultura, conforme corrobora Rinaldi (2022, p. 55): “um conjunto de ações com a finalidade de permitir o acesso e a permanência na escola, a aprendizagem e a valorização do universo cultural das populações que habitam a área rural”. Pertencimento e raízes constituem o vínculo emocional e histórico do indivíduo com sua comunidade e todo o respeito a costumes adquirido relacionado a ancestralidade e cultura na construção da identidade de povos camponeses, a qual foi forjada na relação com a terra.

Além de abrigar as salas de aula, as escolas multisseriadas serviam como espaço comunitário. Segundo 11 dos 14 entrevistados, o local era usado para a catequese e celebrações da Igreja Católica. Para Pinheiro: “[...]o espaço físico da escola multisseriada também é usado para catequese, para missa, porque o povo do interior tem muita fé”.

O uso do espaço físico da escola multisseriada pela religião católica também pode ser visualizado no Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7 - O uso do espaço físico da escola multisseriada pela religião católica

**O ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA MULTISSERIADA ERA USADA
PARA CELEBRAÇÕES E CATEQUESE DA RELIGIÃO
CATÓLICA**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas na pesquisa, 2026.

Para garantir a formação integral do sujeito, é preciso pensar a educação a partir de suas bases identitárias. Nessa perspectiva, Caldart (2002, p. 23) destaca a necessidade de “combinar pedagogias de modo a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes, sabedoria; que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura”. Enquanto o enraizamento natural enriquece a identidade, o apagamento histórico e a falta de referências provocam sentimentos de exclusão. Afinal, o sentimento de pertencimento é um processo que se ancora em territórios e comunidades específicas, essencial para a valorização e preservação das tradições locais.

6.2 RAÍZES E CONSEQUÊNCIAS: OS PROCESSOS HISTÓRICO-CULTURAL, SÓCIO-POLÍTICO E ECONÔMICO DO FECHAMENTO DE ESCOLAS MULTISSERIADAS

As escolas multisseriadas desde as implantações tiveram um contingente grande de matrículas, funcionando nos dois períodos, os/as educandos/as em grande parte oriundos das famílias que residiam nas vilas operárias das serrarias, e também filhos/as das famílias que já moravam nas comunidades, conforme relata a entrevistada Canela:

[...] as escolas tinham os dois turnos, manhã e tarde, 50%, 60% das escolas tinham 40 horas. Tinha em média 40 alunos de manhã e 40 alunos de tarde. Nesse período, uma grande parte da população de Campo Belo do Sul ainda vivia no meio rural no início em função das serrarias.

Esse ciclo foi de 1940 a 1970, sendo que muitas pessoas moravam nas vilas operárias e seus filhos frequentavam a escola multisseriada, o que segundo Locks e Oliveira (2019, p. 4) “[...] denominado de ciclo da madeira (1940-1970) produziu no campo um novo cenário: a presença da serraria e, no seu entorno, as primeiras vilas de operários, de ex-peões, ex-agregados de fazenda e ex-trabalhadores da agricultura de subsistência”. No entanto, a exploração descontrolada, levou à escassez de madeiras como imbuia, canela e araucária (o pinheiro), antes abundante na Região Serrana. Com o fechamento das serrarias, o número de educandos/as diminui, em alguns casos até ocorre o fechamento de escolas multisseriadas, conforme relata Primavera: *“Eu já comecei a estudar aqui no colégio estadual, na cidade. Nunca estudei em escola multisseriada. Tinha escola perto de casa, mas fechou, porque quando acabava a serraria, a escola acabava fechando também”*.

Com o declínio da exploração de madeira, foi inevitável o êxodo rural, grande contingente de desempregados das serrarias migrou para as cidades nos anos 1970. Locks e Oliveira (2019, p. 4) corroboram: “O êxodo rural foi a saída encontrada pela população desempregada, formando conseqüentemente a periferia urbana de sedes de municípios da região, de Lages ou outras regiões do estado. Os anos de 1970 marcam o início do esvaziamento do campo na região serrana”. Muitos desses trabalhadores, não conseguiram emprego na cidade e se deslocavam da cidade para trabalhar na zona rural em serviços temporários conforme aponta Freitas (2023, p. 30): “[...] muitos deixaram de fazer parte do campo como moradores e passaram a viver apenas como trabalhadores, aqueles que são transportados das cidades ou vilas até à zona rural”. Esse êxodo rural foi se intensificando, as pessoas foram para cidades grandes longe da Região Serrana, com isso diminuindo o número de matrículas nas escolas multisseriadas. Os relatos da entrevistada Canela revelam que:

Nesse período, uma grande parte da população de Campo Belo do Sul ainda vivia no meio rural. em função das madeiras, quando as serrarias foram fechando o povo do campo foi saindo a procura de emprego nas cidades. Alguns permaneceram, e depois começou um êxodo rural mais intenso. Eles vinham para Campo Belo, Florianópolis ou Caxias. Automaticamente, foi diminuindo o número de matrículas.

Nesse cenário de transformações históricas, sociais e políticas, a partir da década de 1970, o Brasil passou por profundas reestruturações agrárias. Com a intensificação do êxodo rural, impulsionado pela modernização do campo, o espaço rural foi adaptado a um modelo estritamente produtivo. A agricultura brasileira passou a ser majoritariamente controlada por uma elite agrária que promove a concentração de terras, priorizando o agronegócio e a produção monocultora em larga escala com o objetivo de maximizar a produtividade e os lucros,

alterando drasticamente a paisagem e o ecossistema regional. Em Campo Belo do Sul, esse modelo se consolidou com devastação de extensas áreas de vegetação nativa para a abertura de lavouras e grandes projetos de reflorestamento, conforme demonstram as imagens.

Figura 17 - Agronegócio em Campo Belo do sul/SC.



Fonte: A autora, 2026.

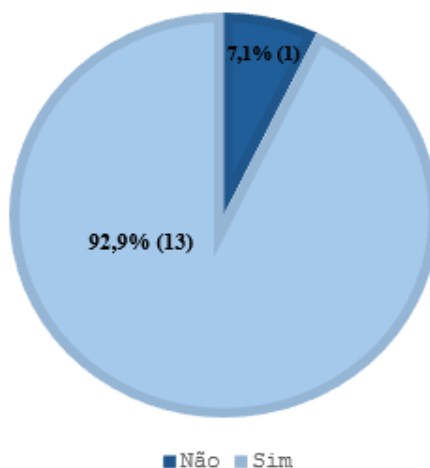
A agricultura moderna, baseada na expansão do agronegócio e das monoculturas, tem provocado a retração da agricultura camponesa. Esse modelo prioriza a ocupação de grandes extensões territoriais com máquinas, o que resulta em alta produtividade, mas gera poucos empregos no campo. Araçá relata como é atualmente a agricultura:

Essa plantação grande, tá tomando o interior. É que o pessoal, o pequeno depende de vender a propriedade, porque não conseguem se manter aqui. Não consegue

concorrer com essa grande empresa, não consegue concorrer. Não tem um ganho ali, porque uma granja tem pouquinhos funcionários mais é máquina, só máquina.

Gráfico 8 - Entrevistados afirmam que a mecanização substitui a mão de obra no campo

**ENTREVISTADOS QUE AFIRMAM QUE O USO DE MÁQUINAS
SUBSTITUIU A MÃO DE OBRA NO CAMPO**



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas na pesquisa, 2026.

Araújo relata como era a mão de obra no campo antes da mecanização agrícola:

Um tempo atrás, uma granja de feijão, por exemplo, que era arrancado tudo à mão, precisava bastante gente para trabalhar. Nós arrancava o nosso aqui no sítio e saía para ganhar um dinheirinho, trabalhar nas granjas. Hoje não, uma granja pode ser o tamanho que for, bota uma máquina ali, em um dia tá colhido.

É drasticamente desigual em relação ao agronegócio e a agricultura das famílias camponesas, que por sua vez, ocasiona a migração dos camponeses para a cidade, causando o êxodo rural. Conforme afirma Rinaldi (2022, p, 164):

[...] a partir de 1950/1960, com o processo de urbanização e industrialização. Como resultado dessa política, houve um esvaziamento da população do campo, através de uma intensa migração da população rural para as cidades, além das mudanças provocadas pela entrada do capital no campo, transformando a estrutura fundiária, e colocando-a a serviço do capital, principalmente a partir de 1970, com a expansão do agronegócio.

As grandes propriedades rurais, com o uso de tecnologias que substituem a mão de obra no campo, pois o trabalhador rural, no tempo livre trabalhava por dia para ajudar nas despesas. Essa possibilidade de renda foi praticamente eliminada com a introdução de máquinas agrícolas modernas. Peixer (2011, p. 45) destaca:

Os avanços tecnológicos que modernizaram a produção do campo, beneficiou apenas os grandes proprietários de terra e o agronegócio exportador, sendo que a posse da terra se manteve nas mãos de poucos produtores, favorecendo ainda mais sua concentração. Observa-se que a expansão da exploração capitalista no campo intensifica a concentração de terras, pela mecanização agrícola, pela proletarianização da mão de obra, e pelo esvaziamento das comunidades e de seus modos de vida, cedendo lugar ao agronegócio, que se firma como solução para o que chamam de falência do campo.

A estrutura agrária brasileira, reforça a enorme desigualdade social, onde uma minoria que são os produtores “donos do agronegócio”, se tornam cada vez mais poderosos economicamente, incentivados por políticas que reduzem o papel do Estado na economia, aumentam a concentração de terras, o uso indiscriminado de agrotóxicos para aumentar a produtividade, é notória a degradação do meio ambiente, e a destruição de culturas seculares como as taipas que perdem seu lugar para o arame farpado, de acordo com a imagem:

Figura 18 - Degradação do meio ambiente e vestígios de taipas no município de Campo Belo do Sul/SC



Fonte: A autora, 2026.

Agricultores com pouca, ou sem terra, não conseguem competir produtivamente com a estrutura poderosa do agronegócio, o que causa pobreza e miséria para aqueles que permanecem no campo e dependem da agricultura para sobreviver, Cerejeira relata as dificuldades para viver no campo atualmente:

[...] tem que trabalhar por dia, como se diz para os outros. Eu percebo que as pessoas estão saindo do campo, pois não conseguem se sustentar. Não tem emprego. Com o que a gente planta, consegue comprar só o básico. [...] a agricultura é feita por os granjeiros. Só os granjeiros! Já tomou conta. Os pequenos já não têm nem... Nem tem mais como fazer. É só os granjeiros. Por isso que a gente não consegue. é produzido soja e milho em grande escala. Tudo com o uso da máquina, não dá emprego, é tudo com máquina.

O agronegócio capitalista tem esvaziado o campo, forçando famílias a migrarem para as cidades e reduzindo significativamente a quantidade de educandos/as nas comunidades rurais. Como alternativa à exploração predatória das matas nativas, as indústrias de madeira e celulose passaram a depender da silvicultura. No entanto, esse modelo de reflorestamento em monocultura se apropria de extensões territoriais massivas, alterando a dinâmica local, conforme imagem.

Figura 19 - Reflorestamento de pinus no município de Campo Belo do Sul/SC



Fonte: A autora, 2026.

Camponeses frequentemente repassam suas propriedades para empresas do setor madeireiro ou para latifundiários. Essa concentração de terras visa ampliar as áreas de plantio para o manejo florestal comercial e, em seguida, promover o replantio, conforme destaca Locks e Oliveira (2019, p. 8):

Atualmente, a produção silvicultural denota uma nova relação entre o dono da terra, a produção em si e a indústria, uma vez que esta produção, sendo destinada à produção de papel e celulose, necessita de maior coordenação na cadeia. [...] a produção se dá em estabelecimentos de grandes extensões, com os donos das terras sendo ou grandes proprietários fundiários (tradicionais ou não) e ou a própria indústria.

Esse aumento na silvicultura atende diretamente a demandas de diversos setores, garantindo o abastecimento sustentável de matéria-prima sem a necessidade de devastar matas nativas. Confirmado por Cambará:

A pequena agricultura, foi cedendo lugar para o reflorestamento e muitos saíram em busca de conhecimento e emprego. Então foi isso que causou o êxodo rural. A maioria seguiu esse caminho, de saída do campo para os grandes centros como Florianópolis. Alguns em Campo Belo e em Lages. Enfim, saíram para a buscar oportunidade de emprego, oportunidade de uma vida melhor, como o pessoal diz.

Essa afirmação de Cambará é ratificada por Rinaldi (2022, p. 166): “[...] a modernização do campo que favoreceu apenas os grandes produtores, os quais conseguiram ser beneficiados pelas novas técnicas introduzidas na produção rural, aumentando a concentração fundiária e penalizando o pequeno produtor”. Antes do uso de máquinas no cultivo de pinus ainda precisava de mão de obra, relata Araçá:

Eu trabalhei bastante com plantio de pinos, trabalhava bastante gente, dava serviço pra turma que permanecia aqui e ganhava um dinheirinho. Era no motosserra, tudo no serviço braçal, como se diz. Agora, com essas máquinas pra fazer o corte de pinos, precisa de duas ou três pessoas. As máquinas trabalham por mais de 100 pessoas.

A consequência da mecanização da agricultura é a saída das pessoas do campo, pois não conseguem prover o sustento da família, Cambará complementa os relatos acima:

As famílias foram embora. Aqui em Campo Belo as pequenas propriedades viraram uma grande propriedade na mão do agronegócio. Do agronegócio. O reflorestamento e a grande lavoura monocultura. [...] No interior do nosso município o pequeno agricultor não conseguiu competir com a grande propriedade. Então essa família venderam o seu pedaço de terra, os filhos saíram dali, foram em busca de emprego e não voltam morar no interior.

O rápido avanço do agronegócio tem provocado a reestruturação do espaço agrário e a expropriação das comunidades rurais. Esse cenário resulta no esvaziamento do campo e na consequente desativação de escolas multisseriadas, forçando as famílias camponesas a migrarem para os centros urbanos em busca de trabalho. Esse movimento é impulsionado por uma dominação econômica neoliberal que valoriza a concentração de terras e a produção em

larga escala. Como resultado, a falta de mobilização e resistência local facilita o fechamento dessas instituições de ensino, subordinando o papel da escola no campo à mera adaptação dos indivíduos ao sistema produtivo. Rocha (2022, p. 54) aponta: “A não resistência da comunidade rural no processo de fechamento das escolas nos reforça a ideia de que os valores difundidos pelo neoliberalismo em atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho”. O mundo empresarial necessita de mão de obra, onde a força de trabalho seja qualificada na função que desempenha, pois garante a competitividade da empresa no mercado. A escola da cidade vem a ser considerada como ideal para tal objetivo principalmente dos jovens “ter uma profissão”, pois as atividades campestres não são consideradas atividades profissionais, por muitas famílias do campo.

Na década de 1990, também se consolidou a municipalização de ensino que transferiu a responsabilidade dos anos iniciais do estado para os municípios, com a LDBEN nº 9.394 de 1996 normatiza essa autonomia, que teve aspectos positivos, segundo relato de Canela:

A municipalização do ensino de início, foram mais pontos positivos, porque o município pôde fazer um acompanhamento, incentivar, fazer mais investimentos, oferecer melhores condições em materiais didáticos e espaço físico, pois estado ficava muito distante dessas escolas.

A municipalização deu autonomia para os municípios regulamentarem os processos de fechamento de escolas multisseriadas e implantar as nucleações de escolas, conforme Canela se refere como um segundo momento da municipalização:

Aí vem um segundo momento, que em função da legislação deu abertura para os fechamentos dessas escolas e a implantação das nucleações. Aqui em Campo Belo do Sul os prédios das escolas, na época que foram reformados ou feito novo. Foram ficando abandonados aqueles prédios com o fechamento das escolas.

A legislação permite que os municípios regulamentem o fechamento/extinção de escolas multisseriadas por Decretos, segundo Anexo 3. Essa facilidade em que as leis respaldam os municípios justificar e legalizar os fechamentos de escolas é evidenciada por Peixer (2016, p. 229): “[...] leis nos âmbitos local e nacional, contribuíram na implementação de algumas políticas públicas, que, direta ou indiretamente, influenciaram na criação de formas de pensar favoráveis ao fechamento de escolas situadas em localidades rurais e unidocentes”. Essas reestruturações que vem acontecendo e mudando drasticamente o modo de vida, principalmente das pessoas do campo são para atender a norma neoliberal, que está impregnada nos aspectos políticos, econômicos, sociais e educacionais de maneira que se torna um caminho sem volta o

fechamento de escolas multisseriadas. O transporte escolar e a nucleação como estratégia de qualidade de ensino, pois nesse cenário a escola multisseriada é tida como atraso e dificuldade de aprendizagem, vêm a novidade da escola seriada na nucleação como solução eficiente.

Primo (2021, p. 155) assim descreve:

Com a municipalização a nucleação passou a ser pensada a partir de estratégias locais. Os municípios com gestões mais conservadoras aceleraram o processo, enquanto outros trataram da nucleação mais tardiamente. Os municípios optaram pela nucleação como meio e oportunidade de reduzir as Escolas do Campo [...] Fechar e transferir o aluno para uma escola nucleada nem sempre é sinônimo de que ele vai ter uma aprendizagem eficaz.

Historicamente, a educação pública brasileira não está entre as prioridades do Estado, sendo alvo de constantes conquistas e retrocessos. Esse descaso é calculado de forma sutil. Rocha (2022, p. 81) descreve: “[...] estratégia de um modelo de governo que privilegia o capital em detrimento do social. Contraditoriamente não é a escola que vai até a criança e sim a criança que deve ir até a escola”. Na Educação do Campo, esse processo materializou-se com a inserção maciça do transporte escolar. Diante da preferência ou necessidade dos/as educandos/as em buscar a infraestrutura das escolas urbanas, houve uma drástica redução de matrículas rurais que resultou no fechamento de diversas escolas multisseriadas. Para consolidar esse esvaziamento do campo, a regulamentação das linhas de transporte escolar foi instituída em meados da década de 1990.

Confirmado por Cordeiro (2022, *apud* Ferreira e Brandão, 2017, p. 292):

[...] até 1994, ano de criação do PNATE, não existia a destinação de recursos específicos para o transporte escolar por parte do governo federal aos estados e municípios. Na portaria de criação do programa destaca-se a destinação ao transporte de estudantes residentes em áreas rurais e àqueles com necessidades educativas especiais. Tal fato foi respaldado posteriormente pela Resolução/CD/FNDE nº 12/2011, que estabeleceu critérios para a destinação dos recursos para o atendimento de estudantes residentes em áreas rurais, como forma de garantia de acesso à educação.

O programa de transporte escolar que favoreceu o deslocamento em massa de educandos/as dos anos iniciais do campo para estudar nas escolas urbanas, foi implantado em 1994 o Programa Nacional de Transporte Escolar - (PNTE)⁴⁶, foi respaldado posteriormente

⁴⁶(PNTE): Foi criada a portaria nº 955, de 21 de junho de 1994, que estabeleceu o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE).

pela Resolução/CD/FNDE nº 12/2011⁴⁷, que estabeleceu critérios para a destinação dos recursos para o atendimento de educandos/as residentes em áreas rurais, como forma de garantia de acesso à educação.

Em meados da década de 1990 foi implantada a primeira linha de transporte escolar, desde a comunidade do Alto Travessão até a sede do município de Campo Belo do Sul, os/as educandos/as que vinham nesse transporte estudavam na escola da rede estadual. Os relatos de Cambará revelam que:

A primeira linha de transporte escolar qual foi implantada no ano de 1996, era uma linha terceirizada da empresa Manfredi. Saía da localidade do Lino Oliveira, em frente à escola multisseriada, passava pelas comunidades de Lajeado dos Bonecos, Pinheiro Marcado e trazia os estudantes para o colégio estadual na cidade. As famílias tinham opção de deixar os filhos na multisseriada ou mandar estudar na escola da cidade. O transporte passava em frente de algumas casas dos estudantes, sendo que quando não tinha o transporte escolar eles tinham que andar três quilômetros para ir na escola que eu era professor.

Segundo Primavera, muitos pais optaram por matricular os/as filhos/as na escola urbana:

Tinha transporte escolar, as famílias preferiam mandar seus filhos para a cidade. Fechou algumas escolas multisseriadas por falta de alunos. A partir do momento que eles foram vindo para a cidade. [...] outras escolas que tinha dois ou três alunos se passasse o transporte escolar, também eles vinham para a escola estadual e fechava a escola na comunidade.

De fato, a implementação do transporte escolar, consequência da municipalização do ensino, tem contribuído para o fechamento de escolas nas comunidades rurais. Essa dinâmica força a realocação dos estudantes para escolas seriadas urbanas ou para instituições nucleadas. Além da política de transporte, uma série de outros elementos impulsiona o abandono das escolas multisseriadas: o descaso do poder público, que resulta na precariedade das estruturas físicas e do mobiliário; a falta de apoio e de formação continuada docente voltada à Educação do Campo; a escassez de materiais pedagógicos e a exclusão digital. Quando o/a educando/a é inserido na nova realidade escolar, ele frequentemente vivencia um processo de apagamento de sua identidade. Inseguro, passa a omitir sua origem campesina, evidenciando uma profunda perda do sentimento de pertencimento à sua comunidade de origem.

Como relata Hage (2011, p. 99):

⁴⁷Resolução/CD/FNDE nº 12, de 17 de março de 2011. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2011/resolucao-cd-fnde-no-12-de-17-de-marco-de-2011>.

São muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática.

O fechamento das escolas rurais multisseriadas é um caminho sem volta, que torna as comunidades totalmente dependentes do transporte escolar. Quando o serviço falha e não tem a qualidade prometida, as famílias ficam sem saída. Restringe-se a escolha a apenas duas opções excludentes: abandonar o campo e migrar para a cidade, ou depender exclusivamente das condições do transporte oferecido.

Rocha (2022, p. 81-82) corrobora:

Uma realidade que fica espremida entre a vontade de estudar e o medo de não suportar o fracasso escolar, consequência de horas e horas em veículos velhos, superlotados e estradas mal conservadas. [...] o fechamento das escolas rurais, em teoria, reforça a ideia de que as escolas da zona urbana são melhores do que as escolas da zona rural. No entanto, trata-se de uma análise invertida da realidade, pois sendo a educação pública um direito subjetivo, deve ser para todos, tanto em quantidade quanto em igualdade de condições para acesso e permanência independentemente de onde ela esteja, seja cidade ou campo. Ou seja, fechar escolas com esse argumento reforça a tese de interesses ideológicos, haja vista que passa uma falsa ideia de liberdade e igualdade.

Com a introdução dos primeiros transportes escolares, as escolas multisseriadas passaram a enfrentar a escassez de profissionais. Os educadores graduados que atuavam nessas instituições se aposentaram gradativamente, enquanto outros, devido à sua qualificação, migraram para as escolas urbanas. Os relatos de Ipê revelam:

A partir do momento que os professores mais velhos foram aposentando e deixando a educação, as escolas multisseriadas também foram perdendo um pouco da identidade. Os professores da cidade passaram a dar aulas nessas escolas ou professores de outra localidade. Muitas vezes o professor não conseguia ir por questões relacionadas ao tempo de chuva, meio de transporte e por ficar longe da escola. [...] O comprometimento do professor que vive lá na comunidade é diferente daquele professor que só pegou a vaga, por ser a única que conseguiu.

Cambará afirma que após concluir a graduação surgiram possibilidades de trabalhar em escolas urbana:

Depois que concluí os estudos fiz concurso público, consegui ser aprovado e vim dar aulas na cidade, o estudo abre portas. Deixei a multisseriada. Outros colegas professores também se formaram e pediram transferência para as escolas da cidade ou prestaram concurso para trabalhar nas escolas da cidade.

Os relatos corroboram com as observações de Ipê, evidenciando que é comum a presença de educadores temporários que não residem nas comunidades onde as escolas multisseriadas estão localizadas. Frequentemente, assumir essas turmas é a última opção de trabalho para os docentes que, devido à instabilidade empregatícia, enfrentam uma constante mudança de local de atuação. Como ressalta Hage (2011, p. 100): “[...] muitos professores são temporários e, [...] submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego”. A essa instabilidade somam-se às difíceis condições estruturais. Segundo Santos (2019, p.187): “[...] problemas na infraestrutura das escolas, a difícil condição de trabalho dos professores e a falta de recursos materiais e humanos”. A distância e as precárias condições de trabalho fazem com que esses professores abandonem a escola multisseriada assim que surge uma oportunidade nas escolas seriadas da área urbana. Dessa forma, essa constante rotatividade e a consequente falta de educadores fixos nas escolas multisseriadas acabam impulsionando os processos de fechamento dessas unidades. As observações de Uvaia, descrevem o esvaziamento se intensifica ainda mais depois que os profissionais que de fato moravam na comunidade deixam a instituição, tornando a permanência dos novos profissionais na escola multisseriada um desafio insustentável.

Uvaia também percebe que após os/as educadores/as da comunidade foram se aposentando, outros docentes não permaneciam por muito tempo nas escolas multisseriadas:

Se o professor morar longe, tem que se deslocar todos os dias. Isso se torna difícil também na questão de transporte. Eles ficam aqui na multisseriada só até arrumar vaga na cidade. Quando a professora é da comunidade os pais conhecem e tem uma amizade, a confiança que os filhos vão estar com a pessoa que conhecem.

Em 2014, houve um avanço para frear o fechamento e consequentemente a extinção de escolas rurais. A Lei nº 12.960/2014⁴⁸, estabelece que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, deve ter o parecer/manifestação de órgão normativo do sistema de ensino, que vai analisar a justificativa relatada pela Secretaria Municipal de Educação e a manifestação da comunidade escolar. Conforme afirma Cordeiro (2022 p. 285), “A partir desse dispositivo da Lei nº 12.960/2014, torna-se obrigatória a manifestação de um órgão normativo para se extinguir escolas no campo, assegurando-se a participação da comunidade escolar”. A busca pelo consenso da comunidade local legitima a atuação do poder público municipal, neutralizando resistências e viabilizando o encerramento das atividades escolares. Desse modo,

⁴⁸ A Lei nº 12.960/2014, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

as táticas de manipulação aplicadas aos povos do campo operam como instrumentos de manutenção e fortalecimento da hegemonia neoliberal. Os relatos de Freitas (2023, p. 121) evidenciam:

O alcance capitalista abarcado pelo neoliberalismo incentivou e colocou novas diretrizes para o campo brasileiro, atraindo investimentos e novas tecnologias que impactaram o modo de vida daqueles moradores acostumados a um cotidiano campesino e tranquilo, e, em certa medida, mexeu com seu habitat e deslocou muitos camponeses para as cidades.

No entanto, até as poucas escolas multisseriadas que ainda mantinham educadores/as e um número considerável de educandos/as acabaram fechadas. Conforme relata Araçá:

O professor era da comunidade e muito esforçado. Se ficasse estudando aqui era tranquilo, muito melhor. É importante o professor da escolinha morar na comunidade, conhecer a comunidade. Aqui os alunos já conheciam o professor de antes, os pais todos conheciam o professor e todos os alunos iam bem. Tinha nove alunos na escola quando fechou. Porque às vezes uma família vai embora e diminui, mas me parece que de começo, iniciou o último ano com onze alunos. Mas de oito alunos não baixava. A escolinha que minha filha estudava aqui na Campina era bem pertinho de casa, fechou porque os alunos tinham que ir para o núcleo no Monte Alegre.

A maneira como o poder público municipal lidou com a comunidade escolar foi marcada pela falta de transparência. Durante uma reunião convocada de forma inesperada, os gestores anunciaram o fechamento da escola sob a alegação da existência de uma legislação específica, documento que, no entanto, não foi apresentado aos presentes. O objetivo central era encerrar as atividades da unidade e transferir compulsoriamente os/as educandos/as para a escola nucleada. Araçá também relata:

Foi avisado, acho o que[...] Uma semana, quinze dias antes que tinha reunião, mas não disseram o motivo da reunião, só falaram que ia ter a reunião. Daí foi feita a reunião, os pais aqui na escola ninguém concordava, todos queriam que continuasse a escolinha. Esta reunião foi em 2023 para iniciar no núcleo em Monte Alegre em 2024. Passaram tudo para o Monte Alegre em 2024. Eles disseram que tinha uma lei e que era obrigado. Os pais não queriam que fechasse a escola, mas... ninguém foi pra frente com isso. Não teve outra conversa, eles disseram que tinha que mudar. Não teve acordo.

E sobre o que estabelecia a lei, Araçá não soube relatar: “*Não mostraram essa lei não. Só falaram que era uma lei. Só disseram que por lei tinha que reunir todas as escolinhas no núcleo*”.

Araújo relata as vantagens colocadas durante a reunião pelo poder público, sobre a transferência dos/as educandos/as para a escola nucleada: *“Na reunião que eles falaram que ia para o Monte Alegre, lá ia ser cada série em uma sala com professor só para a turma”*.

Aroeira ratifica o depoimento de Araújo sobre os pontos positivos atribuídos pelo poder público à escola nucleada:

Na reunião para os alunos ir para o núcleo foi dito que seria integral, das nove às quatro da tarde. Então, a criança vai e fica o dia todo, a importância de uma criança ir para a nucleada é ter um professor para cada série. Eles chegam lá, têm café, almoço e lanche da tarde antes de sair. Hoje tem a merendeira para servir as crianças. Então, eles colocaram essas facilidades.

Frequentemente, o fechamento de escolas multisseriadas é justificado pelo ideário de que as escolas nucleadas e da zona urbana garantem um ensino de maior qualidade. Entre os argumentos utilizados, destacam-se a melhor infraestrutura tecnológica e a adequação do modelo tradicional, no qual cada série ocupa uma sala de aula própria com docente específico. Freitas ressalta sobre o direito à educação (2023, p. 123), “[...] trata-se de uma análise invertida da realidade, pois sendo a educação pública um direito subjetivo, deve ser para todos, tanto em quantidade quanto em igualdade de condições para acesso e permanência independentemente de onde ela esteja, seja cidade ou campo”. Com essas afirmações que a escola da zona urbana é melhor que a escola da zona rural, segundo Hage (2011, p. 103) “[...] o transporte escolar no meio rural fortalece essa hipótese ao revelar que houve um crescimento no deslocamento dos estudantes do meio rural no sentido campo-cidade”. Atualmente o transporte escolar é fundamental, para que as escolas multisseriadas sejam nucleadas, na reunião com os pais, foram pontuados os benefícios do transporte escolar, Pitanga relata: *“Na escola nucleada ia ser melhor porque ia ter educação física, todas as refeições, o transporte vai pegar lá na casa, que o aprendizado ia ser melhor porque as crianças iam ficar o dia inteiro na escola”*.

Ipê complementa o relato de Pitanga: *“[...] a maioria das linhas de transporte escolar demora 30 minutos, porque são várias linhas. Se fosse só um transporte pegando todas as crianças demoraria muito mais”*.

Cerejeira relatou as vantagens expostas pelo poder público sobre nucleação e transporte escolar: *“Eles falaram mais em melhoria do ensino. Que ia nuclear para reduzir também os gastos, porque o transporte escolar puxava tudo para um lugar só”*.

Essa percepção de que na cidade tudo tem solução, começou a partir da implantação do transporte escolar. Mesmo percorrendo em média 30 quilômetros, em “estradas de chão”, saindo de sua casa às 5h30min e retornando por volta das 14h. Complementa Freitas (2023 p.

167): “Em relação ao tempo em que os alunos permanecem dentro do transporte escolar, deve-se considerar não apenas a quilometragem, mas o tipo de transporte e as condições da estrada”. Ficam rodando nas estradas em torno de 4h, quando o/a educando/a é realocado em escola da zona urbana. A descentralização traz autonomia aos estados e municípios, para definir as prioridades no que diz respeito ao transporte escolar. Locks; Oliveira (2019, p. 13) afirmam: “Com a justificativa da melhoria da qualidade da educação e da existência de transporte para as crianças do campo para a cidade, fecham-se as escolas em várias comunidades, agora nucleadas no meio rural ou em sedes municipais”. Devido a essa autonomia que a municipalização e descentralização dá aos municípios, permite que sejam fechadas escolas multisseriadas e os/as educandos/as sejam transferidos para a nucleação.

Araçá optou por matricular a filha em uma escola urbana por conta da demora no transporte. Ele justificou que o tempo de deslocamento seria menor em comparação ao núcleo.

Para o Monte Alegre ela demorava acho que mais de hora, saía daqui as seis horas (6h), para estar lá no núcleo antes um pouquinho das oito (8h). Ela chegava de volta em casa depois da uma e meia da tarde (13h30min). Daí eu conversei com ela, para estudar em Campo Belo. Pensei que ela ia achar mais difícil. Nossa, em Campo Belo é muito melhor, ela fica uma hora no transporte. Sai daqui quinze para as sete (6h45min) e chega a uma da tarde (13h). Matriculei no colégio estadual.

Araçá relata o tempo de deslocamento que sua filha levava a pé no trajeto de casa até a escola, durante a época em que ela estudava na escola multisseriada: “*Daqui ali na escolinha minha filha demorava dez minutos. Não sei se demorava isso, ela saía de casa quinze para oito (7h45min). E meio dia e quinze (12h15min) ela estava de volta já em casa para almoçar*”. Longas distâncias no transporte escolar deixam as crianças exaustas e desmotivadas, prejudicando diretamente o seu aprendizado de forma contínua. Esse problema reflete o impacto de decisões tomadas por indivíduos que desconhecem a realidade e as necessidades da educação campesina.

A política de nucleação origina-se a partir do fechamento ou desativação de escolas multisseriadas, que o governo opta por investir na construção de escolas núcleos, onde os/as educandos/as são realocados/as. Grande parte dos/as educandos/as chega até a escola nucleada com o uso do transporte escolar. Uma das características das escolas nucleadas é seguir as mesmas disposições das escolas urbanas como turmas seriadas, calendário escolar, currículo, equipamentos, gestores e parte administrativa, estrutura física, docentes para as áreas de conhecimento como língua estrangeira, arte e educação física. O relato de Ipê aponta as facilidades para a aceitação dos pais para seus/as filhos/as estudarem na escola nucleada:

Foi conversado com os pais, mostrado os desafios que essas escolas estavam enfrentando e as possibilidades que a secretaria podia oferecer a partir da nucleação, que até já citei algumas delas ali, um professor para cada série, um professor específico para disciplinas específicas, alguém para cuidar da limpeza e da alimentação. Com muita conversa, diálogo, teve comunidades que foi mais fácil o processo, que os pais entendiam perfeitamente. Teve comunidades, algumas localidades que os pais tinham mais resistência, mas a maioria aderiu à nucleação.

Sob o pretexto de modernizar o ensino, o poder público defende a nucleação escolar. Contudo, essa política promove a urbanização da educação, pressionando os estudantes camponeses a assimilarem o modelo de vida da cidade e contribuindo para o apagamento da cultura e dos saberes do campo. Santos (2019, p. 72), define a nucleação:

Entende-se a nucleação/polarização como um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas do campo em uma só, fechando ou demolindo principalmente as escolas de pequeno porte, conhecidas como escolas unidocentes e/ou multisseriadas e transferindo os alunos dessas escolas para escolas núcleo.

O fechamento de escolas do campo baseia-se, frequentemente, no reduzido número de matrículas e no descumprimento das metas do IDEB. No entanto, a realocação compulsória de educandos/as para núcleos escolares põe em risco a própria qualidade do ensino e a identidade dessas comunidades. Hage (2011, p. 103) complementa:

[...] a evidente diminuição do número de estabelecimentos e matrícula nas escolas multisseriadas pode indicar uma certa relação com a política de nucleação dessas escolas vinculado ao transporte dos alunos para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade).

Geralmente, as famílias campesinas recorrem à matrícula dos/as filhos/as em escolas urbanas ou nucleadas como uma alternativa para tentar equiparar as oportunidades de aprendizagem aos estudantes da cidade. Essa prática reflete a omissão do Estado em garantir uma educação de qualidade no campo, bem como a padronização do ensino nos municípios, que visam exclusivamente o alcance das metas do IDEB, conforme relata Pinheiro:

Quando assumi a secretaria de educação, nas escolas municipais era usado o sistema de apostilamento Aprende Brasil, o que a maioria dos municípios trabalham. Mas havia discrepância, reclamações que eles não estavam atendendo direito alguns setores da nossa educação. Uma das nossas prioridades é melhorar o nosso IDEB, a média do IDEB.

A formação dos/as educadores/as da escola nucleada é equivalente à dos profissionais da escola urbana, pois o objetivo comum é o alcance das metas do IDEB. Nesse sentido, o

preparo dos/as docentes ocorre de forma integrada, por meio de formação continuada realizada junto aos/as educadores/as da cidade. Os relatos de Ipê descrevem:

É a mesma formação, onde participam os professores das escolas da cidade, da única multisseriada e a escola nucleada. A formação é mais ampla, as temáticas são escolhidas a partir das necessidades. Trabalhamos com o sistema de apostilamento, vem junto as avaliações. Então, os professores trabalham um volume e aplica uma avaliação. Sentamos com os professores para olhar os resultados dessas avaliações, a partir de então conseguimos identificar as necessidades, aquilo que precisa ser aperfeiçoado, o que os alunos precisam melhorar. E aí pensar naquilo que os alunos precisam aprender de forma mais eficaz nas formações dos professores.

Aroeira explica a finalidade do sistema de apostilamento nas escolas municipais:

A prefeitura disponibiliza apostilas do sistema Max, são quatro volumes de todas as disciplinas. As do quinto ano prepara os alunos para a prova do IDEB. As provas são bimestrais. As apostilas são quatro volumes de todas as disciplinas. As crianças são preparadas para as provas do IDEB.

Na atual conjuntura da educação pública, observa-se uma priorização do cumprimento de índices estatísticos em detrimento do acompanhamento real da aprendizagem dos educandos. De acordo com Primo, o poder público muitas vezes se omite do compromisso com a formação dos estudantes campesinos, focando apenas em metas numéricas. Para combater essa lógica, (Primo, 2021, p. 156) “a nucleação precisa atender aos interesses dos camponeses e aos interesses pedagógicos, não a questões financeiras e administrativas”. Isso significa que os processos de nucleação devem respeitar o modo de vida, a cultura e os saberes dos povos do campo, assegurando a valorização da comunidade para evitar o aprofundamento das desigualdades regionais e sociais.

Essa lógica gerencialista é frequentemente associada à criação de avaliações em larga escala. A finalidade da criação do IDEB é explicada por Saviani (2008, p. 13): “O IDEB foi criado pelo MEC, a partir de estudos elaborados pelo INEP, para avaliar o nível de aprendizagem dos/as educandos/as da educação básica. Tomando como parâmetros o rendimento dos/as educandos/as, a taxa de repetência e a evasão escolar”. No entanto, evidencia-se na literatura da área que o intuito de instrumentos como esse deveria ser, essencialmente, a melhoria qualitativa do processo de ensino, e não apenas o alcance de metas numéricas para satisfazer os interesses do poder público. Por isso, é imprescindível que as formações continuadas sejam voltadas aos educadores/as das escolas do campo sejam elas multisseriadas ou nucleadas, baseando-se sempre nas demandas de aprendizagem desses sujeitos, destaca Wessling (2023, p. 267):

Buscando superar ou amenizar essa lacuna presente na formação inicial dos professores e professoras que atuam nas escolas públicas do campo, é preciso pensar sobre a formação continuada que é oferecida a esses profissionais da educação escolar. É necessário pensar a formação continuada.

Goiaba, aponta que os cursos de formação pedagógica não reservam um momento para debater o planejamento e as estratégias direcionadas às escolas campesinas: *“As reuniões e paradas pedagógicas o conteúdo sempre é o mesmo para as escolas da cidade e do interior. Quando tem reunião também é junto com os professores das escolas da cidade de Campo Belo do Sul. Não tem nada separado para as escolas do campo”*.

A municipalização do ensino transferiu para a esfera local o poder de decisão sobre a estrutura e o funcionamento das instituições de ensino, resultando em ações como o fechamento de escolas rurais e a reconfiguração do transporte escolar. Nesse cenário, a nucleação passou a ser amplamente defendida pelo Estado como a solução definitiva para os desafios da educação rural. Esse processo consolidou-se, inicialmente, por meio de um discurso de “convencimento” direcionado às famílias, sustentando que as classes multisseriadas eram ultrapassadas frente aos moldes pedagógicos contemporâneos e que a centralização em escolas nucleadas garantiria uma qualidade de ensino superior.

Embora a promessa da nucleação seja a melhoria da infraestrutura e o fim das turmas multisseriadas ao concentrar estudantes de diversas localidades em um único polo, a prática revela um distanciamento da cultura local e o risco iminente de esvaziamento das comunidades. Para contrapor esse esvaziamento, torna-se imperativo que a Educação do Campo se fortaleça dentro dessas estruturas centrais, assegurando a preservação da identidade campesina, das culturas locais e do sentimento de pertencimento que constituem as raízes desses povos. Essa valorização dos saberes tradicionais encontra respaldo em legislações específicas que garantem os direitos dessas populações. Essa necessidade de centralizar a prática pedagógica na realidade e na identidade dos estudantes converge diretamente com o pensamento de Arroyo (2011, p. 76). Para o autor, a escola e a educação básica do campo devem, essencialmente:

[...] uma característica fundamental da educação básica no campo [...] ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos. Então, a primeira característica: vincular a educação com os direitos e vinculando a educação com os direitos, vincular a educação com os sujeitos. Os sujeitos concretos, históricos, tratados como gente na escola.

A Educação do Campo para os entrevistados/as ainda não é muito clara quanto aos seus objetivos, legislação e de que forma ajuda manter os povos no campo. Neste sentido, as preposições **no** e **do campo** significam educação de povos campesinos, conforme Frigotto

(2010) que concebe a educação no campo como aquela que carrega uma visão extensionista, marcada pelo localismo e particularismo, que considera crianças, jovens e adultos do meio rural destinados a uma formação limitada, voltada apenas ao trabalho manual simples e à permanência definitiva no campo.

No entanto, a Educação do Campo, surge das lutas dos movimentos sociais, principalmente o MST, que preceitua que os direitos de homens e mulheres do campo sejam garantidos por uma legislação específica de educação que assegure uma educação de qualidade. A educação do campo para Frigotto (2010) busca enfrentar visões colonizadoras e práticas pedagógicas fragmentadas e positivistas, afirmando-se por meio da atuação do MST como um movimento social e político que defende um projeto educacional e social contra-hegemônico.

Quando perguntado se no município tinha algum projeto de implantação de Educação do Campo na rede municipal de ensino, um respondeu que não e 2 confundiram com horta escolar. Pinheiro assim relata:

Existe projeto, nesse ano ampliamos a contratação de técnicos agrícolas nas escolas, todas as escolas têm o seu técnico. Conversamos com gestores, e os profissionais que assumiram as aulas, que o objetivo é fortalecer e até voltar às hortas comunitárias, para comer uma salada de qualidade e não precisar comprar, de repente um alimento com agrotóxico. Então, isso é uma coisa que a gente tem batido bastante, ainda mais que a gente tem uma vasta extensão de terra. Temos terra produtiva e vamos ampliar essas hortas escolares com esses profissionais agora.

Aroeira também tem o mesmo entendimento sobre Educação do Campo: “*Tem o professor da técnica agrícola, trabalhando com horta, é levado as crianças na horta. Eles ajudam plantar, capinar e também fazer o jardim da escola. As crianças adoram sair para fora, trabalhar com a terra, a escola está norteando eles para ficarem na agricultura*”.

A Educação do Campo nasceu da necessidade de um ensino de qualidade voltado para sujeitos do campo, conforme corrobora Cordeiro (2022, p. 102):

A Educação do Campo pode ser considerada uma concepção de educação que nasceu no início dos anos 1980 enquanto movimento de luta, nos acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), [...] Foi construída coletivamente em sua temporalidade própria, criando as bases de uma educação que respondesse aos interesses e necessidades dos povos do campo em luta.

No Dicionário da Educação do Campo, Caldart (2012, p. 264) apresenta a concepção descrevendo que:

[...] a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção

social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

A educação não pode ser um ato de caridade ou mera concessão do Estado. A educação deve estar intrinsecamente vinculada aos direitos humanos e sociais. Proporcionar ao educando/a ensino de qualidade, significa superar o histórico de exclusão, precariedade e subalternidade que marcou as escolas rurais no Brasil. É o direito de ter uma educação pensada, respeitando as diversidades de gênero, raça e etnia que compõem a ruralidade brasileira.

6.3 RAÍZES CORTADAS: OS IMPACTOS DO FECHAMENTO DE ESCOLAS MULTISSERIADAS

O fechamento de escolas multisseriadas, a nucleação das instituições de ensino e o investimento no transporte escolar transformaram profundamente a rotina rural. Diante dessas mudanças, a população local reagiu de duas formas, uma parcela dos moradores permaneceu no campo, ajustando-se à nova realidade. Outra parcela optou por migrar para as áreas urbanas. Um dos impactos mais evidentes dessa transição reflete-se na demografia. Dados populacionais do IBGE dos anos de 1980, 1991, 2000, 2010 e 2022 revelam uma tendência clara tanto no Brasil quanto no município de Campo Belo do Sul, onde se registra uma diminuição progressiva da população na faixa etária de 0 a 14 anos com o passar das décadas. O Gráfico 9 ilustra essa proporção:

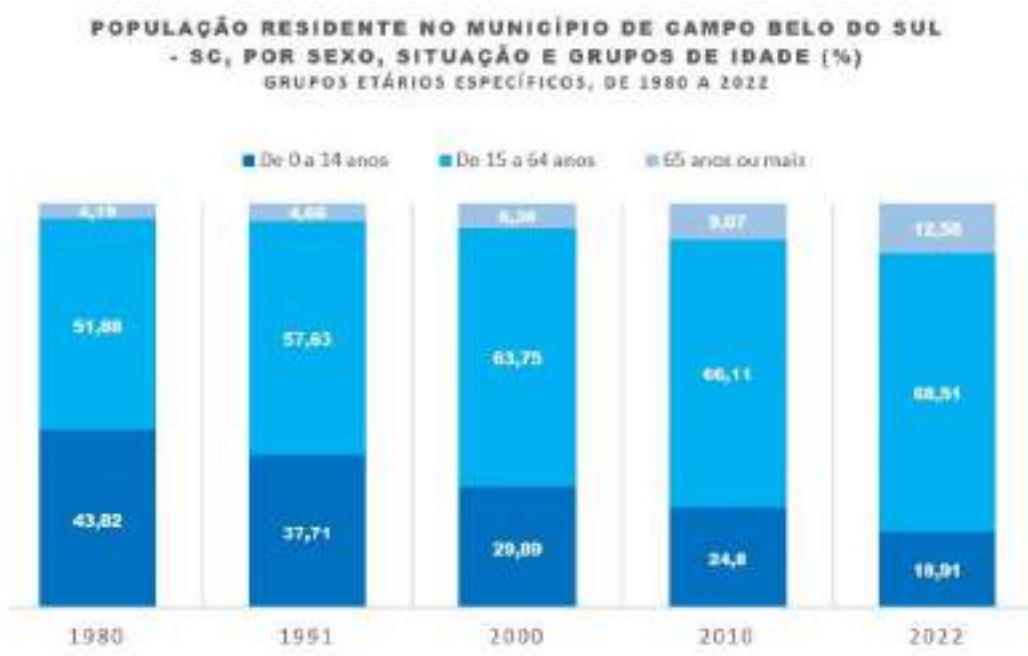
Gráfico 9 - Brasil, grupos etários específicos



Fonte: A autora, a partir de dados obtidos no Censo IBGE, 2026.

Nos Gráficos 9 e 10 é nítido a diminuição do grupo de idade de 0 a 14 anos, os números percentuais se aproximam, a nível federal e também municipal. Pelo representado nos percentuais ilustrados nestes gráficos verifica-se que está diminuindo o número de nascimentos no Brasil.

Gráfico 10 - Campo Belo do Sul/SC grupos etários específicos



Fonte: A autora a partir de dados do Censo IBGE, 2026.

A queda demográfica e o êxodo rural impulsionados principalmente pelo avanço do agronegócio, resultaram na diminuição do número de filhos/as por casal e no esvaziamento das comunidades. Com menos pessoas em idade escolar, as matrículas nas turmas multisseriadas despencaram, o que tem sido utilizado como principal justificativa pelo poder público para promover a nucleação das escolas, conforme afirma Cordeiro (2022. p. 274):

[...] a queda da fecundidade rural contribuiu também para a diminuição do ritmo de crescimento desta população”, o que concorre para o esvaziamento populacional do campo. Esse fenômeno de migração do campo para cidades, denominado de êxodo rural, intensifica-se no país com o avanço da modernização da agricultura a partir da década de 1960.

Cambará discorre quanto ao número de filhos/as por família quando iniciou a docência na multisseriada e atualmente: *“Quando comecei lá em 1982, duas famílias preenchiavam a matrícula de um turno, era em média de 10 a 15 filhos por família. As famílias naquele tempo*

eram grandes. Depois do que aconteceu, a família reduziu. Hoje são dois, três filhos no máximo por família”.

A expansão recente da política de transporte escolar trouxe um impacto positivo significativo: garante o direito de acesso à escola para educandos/as que residem em áreas distantes. Por outro lado, essa mesma facilidade de deslocamento acelerou o fechamento de escolas multisseriadas. Como as linhas de transporte começam nessas pequenas escolas do campo e passam por várias outras, os estudantes acabam tendo a opção de escolher estudar na cidade. Sobre essa dinâmica, Cordeiro (2022, p. 271-272) ressalta que: “O avanço da política de transporte escolar poderia explicar parte da diminuição de matrículas rurais quando esta for menor do que a retração populacional, ou seja, parte da população escolar permanece no campo, apesar de matriculada em escolas urbanas”. Além disso, a nucleação escolar também se mostrou desfavorável devido ao tempo excessivo que as crianças precisam passar dentro do transporte, segundo o relato de Aroeira:

Hoje as crianças ficam mais dentro dos carros de transporte escolar, quando eu dava aula na multisseriada, as casas eram na mesma comunidade, então, no máximo 15 minutos. Hoje eles vêm de outras comunidades. Então, meia hora, 40 minutos, tem até os que demoram quase uma hora. Eles ficam rodando na estrada, dentro do carro, para poder vir para a escola.

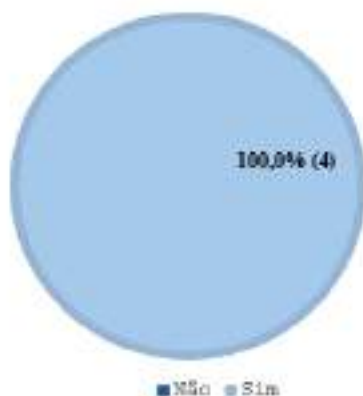
A contribuição do transporte escolar no fechamento de escolas multisseriadas e fortalecimento da política de nucleação é confirmada por Hage (2011, p. 103):

[...] a evidente diminuição do número de estabelecimentos e matrícula nas escolas multisseriadas pode indicar uma certa relação com a política de nucleação dessas escolas vinculado ao transporte dos alunos para escolas localizadas em comunidades rurais mais populosas (sentido campo-campo).

A infraestrutura e a logística do transporte escolar garante o acesso e da permanência dos/as educandos/as na escola. De acordo com os documentos oficiais emitidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campo Belo do Sul, a rede de transporte do município era composta por 55 linhas ativas durante o ano letivo de 2025. Contudo, para otimizar o atendimento em regiões específicas, o município recorreu à contratação de serviços terceirizados. Desse total de itinerários, 8 linhas foram operadas por empresas parceiras. Esses trajetos terceirizados cumpriram uma função exclusiva e direcionada: o deslocamento diário e seguro dos estudantes vinculados ao Núcleo Escolar Nilceia da Silva, melhor detalhado no Anexo 6.

Gráfico 11 - Todos os transportes escolares da escola nucleada Nilceia da Silva são terceirizados

ENTREVISTADOS AFIRMAM QUE O TRANSPORTE ESCOLAR É
TERCEIRIZADO NAS LINHAS DA ESCOLA NUCLEADA



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas na pesquisa, 2026.

Ao serem questionados sobre o tema, todos os quatro entrevistados vinculados à escola nucleada confirmaram a terceirização integral dessas linhas, reiterando o relato de Pinheiro: *“Só de transporte escolar terceirizado em 2025 tinha no município mais de 40 linhas”*.

A terceirização do transporte escolar virou uma fonte de renda nas comunidades do interior. Os relatos de Pitanga revelam que: *“Os transportes escolares dão emprego aqui no interior”*.

Aroeira reitera o relato de Pitanga: *“Todos os transportes escolares são terceirizados, o transporte escolar aqui é uma fonte de sustento para as famílias”*.

O transporte escolar vira um negócio, voltado aos interesses do capital, que vai gerar mais lucro por aumentar a fabricação e venda de veículos, conforme reforça Freitas (2023 p. 157): “[...] o transporte escolar é uma dessas políticas, a qual deveria ser estimulada, uma vez que favorece a fabricação e a venda de veículos automotores para as prefeituras ou empresas que fornecem esse tipo de serviço”. O transporte escolar vem como uma novidade, um avanço na qualidade da educação, segundo a propaganda. Porém é uma forma de alguns empresários obterem renda, com as chamadas linhas de transporte escolar.

Os graves problemas de armazenamento e conservação de alimentos nas escolas multisseriadas impulsionaram a reflexão sobre a necessidade de nucleação escolar. Esse reordenamento passou a centralizar os/as educandos/as em unidades maiores, dotadas de espaços físicos adequados para o acondicionamento dos gêneros alimentícios e de profissionais específicos “merendeiras” para o preparo seguro das refeições.

Ipê relata como era distribuída e armazenada os alimentos:

O primeiro dia que cheguei na Secretaria para exercer a função de coordenador pedagógico tomei um baque ao ver que o corredor da estava cheio de merenda, tudo separado por escolas, algumas carnes e outros alimentos que necessitavam de geladeira já descongelando. Naquele dia tinha reunião de professores, e os mesmos teriam que levar essas merendas nos seus carros particulares, guardar nas geladeiras e armários em suas casas, porque as escolas não tinham geladeira e nem local adequado para guardar os alimentos.

Cerejeira complementa o relato de Ipê: sobre as condições de estrutura que melhorou na escola nucleada, sendo para os/as entrevistados/as impacto positivo no processo de fechamento de escolas multisseriadas: *“Melhorou muito na nucleada porque a professora agora só dá aula, agora tem merendeira, faxineira, secretária e diretora na escola”*. Os entrevistados apontam a infraestrutura qualificada da escola nucleada como um impacto positivo, o que favorece a transição e o fechamento das escolas multisseriadas, segundo reitera Santos (2019, p.185):

[...] houve melhoras nas condições de trabalho dos professores, haja vista que nas Escolas Polos foram lotados preferencialmente numa única série, passaram a ter suporte pedagógico da supervisão e orientação escolar de uma forma cotidiana, as responsabilidades administrativas foram divididas, pois nas Escolas Polos passaram a contar com o apoio de zeladores, merendeiros, secretário escolar, direção e outros, as instalações das Escolas Polos eram recém construídas e apresentavam boas condições de trabalho.

As escolas nucleadas são semelhantes a escola urbana, com estrutura física com salas de informática e biblioteca, que por esses aspectos convence a comunidade escolar quanto ao ensino de qualidade, confirmado por Hage (2011, p. 134):

[...] definindo-se em geral, pelo fechamento de pequenas escolas unidocentes, agregada ao transporte dos estudantes para escolas melhor estrutura das escolas completas. Que cumprem a função de núcleo administrativo e pedagógico; ou pela estratégia de manutenção das pequenas escolas, com a transferência administrativa das mesmas para uma escola-pólo o núcleo mais próximo e com melhor estrutura.

Para as famílias dos/as educandos/as os impactos da nucleação foram positivos e negativos. Para Cerejeira, a nucleação foi positiva no modelo seriado como na cidade:

Mas a partir do momento que anunciaram que eles iam fazer nucleação, eu achei ótimo. Quando veio a nucleação, foi melhor, porque era tudo separado das turmas. Eu percebi um desenvolvimento muito melhor na aprendizagem da minha filha. [...] não tiro ela da nucleada, os alunos do interior hoje têm a mesma qualidade de ensino e capacidade igual, os da cidade, como se diz os do sítio. É tudo igual.

As propostas do poder público para a comunidade escolar priorizam a propaganda de novos materiais e melhorias na infraestrutura. Contudo, Fernandes (2020, p. 97) destaca que: “a secretaria de educação leva uma proposta de fechamento de escola para uma comunidade, o faz de forma que pareça vantajosa sob a justificativa de que tal proposta beneficiará os sujeitos envolvidos nas referidas localidades”. Na prática, o que é imposto nem sempre atende aos interesses de todos, uma vez que a rotina revela dificuldades e frustra as promessas iniciais, especialmente no aspecto pedagógico, que é a essência da escola, conforme relatos de Araçá, sobre a experiência no primeiro ano da nucleação: *“Minha filha estava indo muito bem na escolinha. Gostava muito de estudar ali. Até agora ela passa ali e diz que tem saudade da escolinha. Quando passou para o núcleo, muita troca de professor, foi um ano perdido. E tinha a viagem que cansa a criança”*.

Segundo Araçá as promessas de melhoria no ensino com a nucleação não se cumpriram:

[...] disseram que na escola nucleada ia ser cada série em uma sala. Mas na prática não era cada série em uma sala. Era primeiro e segundo ano numa sala, terceiro e quarto numa outra sala, [...] ficou a mesma coisa que era na escolinha que era do pré-escolar até o quarto ano tudo na mesma sala. E muita troca de professor ainda. Quando era na escolinha, a minha filha estudou do pré-escolar até a terceira série com um professor só e não faltava. Lá... em um ano, nem sei quantos professores trocou lá no núcleo do Monte Alegre. Os professores vinham da cidade, não era o professor da comunidade, Tinha professor de todo lado. Quando não vinha, era um funcionário da escola que atendia.

No relato de Araçá, a transição para a escola nucleada foi percebida como um retrocesso no processo de ensino-aprendizagem de sua filha. Esse cenário evidencia que a atuação do educador em escolas multisseriadas ou nucleadas exige um forte vínculo com a comunidade local. No entanto, essa articulação esbarra em barreiras estruturais. Arroyo (2006, p. 114) analisa:

Outra realidade que enfraquece a escola do campo são os fracos vínculos que têm o corpo de profissionais do campo com as escolas do campo. Não é um corpo nem do campo, nem para o campo, nem construído por profissionais do campo. É um corpo que está de passagem no campo e quando pode se liberar sai das escolas do campo.

De acordo com o autor, a docência na educação do campo exige um sentimento de pertencimento. É fundamental que o educador estabeleça laços com a comunidade, compreenda a realidade local e crie raízes no território. Só assim é possível desenvolver um trabalho pedagógico consistente e contínuo, capaz de enxergar os educandos como protagonistas de suas próprias histórias e sujeitos de direitos.

Contudo, a realidade das escolas nucleadas aponta para a ausência de docentes que residam na própria comunidade. Esse distanciamento geográfico e cultural não é uma exclusividade do município de Campo Belo do Sul; trata-se de um fenômeno crônico nas áreas rurais de todo o Brasil. Sobre essa dinâmica, Corrêa (2021, p. 135-136) adverte que: “[...] os docentes, residem na cidade [...] pelas questões do tempo ou problemas no meio de transporte utilizado pelo professor, as faltas são constantes, ocasionando, lacunas no horário de aula e até melhor mesmo falta de aula”.

Essa teoria se confirma empiricamente nos relatos colhidos nesta pesquisa. Ao serem questionados/as sobre o perfil dos/as educadores/as, todos os quatro entrevistados/as foram unânimes em afirmar que a maioria dos/as educadores/as reside na área urbana e que a rotatividade na instituição é alta. Como consequência, o fechamento das escolas multisseriadas para a implementação da nucleação gerou um impacto negativo, contrariando o desejo expressado pela comunidade escolar de contar com profissionais que pertençam ao local ou que, pelo menos, fixem permanência na comunidade. Essa realidade é confirmada por Cerejeira:

A maioria dos professores vem de Campo Belo. [...] eu preferia que fossem os da nossa comunidade. Quando chove, eles já dão desculpa, não vem porque a estrada está ruim. E também troca bastante de professor, eles ficam no núcleo até arrumarem aula na cidade. [...] se fosse os professores que morassem aqui era mais fácil, pois conhece o aluno, a família do aluno, é importante o professor conhecer. A maioria dos professores que vem trabalhar aqui não conhece. Se fosse o professor da comunidade com certeza sabia mais da realidade.

Aroeira corrobora com Cerejeira, sobre os perfis de docentes da escola nucleada:

Eu e mais uma professora moramos na comunidade. Todos os outros são de Campo Belo. Tem professor que se queixa de cansaço, pois são 40 quilômetros para ir e 40 para voltar todos os dias. E isso vai dar 80 quilômetros, essa distância é um ponto negativo porque o professor cansa. E se ele chega na escola cansado, não vai ter muito ânimo para dar as aulas. A maioria pega aula no núcleo porque não conseguem na cidade. Eles tentam na cidade se não conseguem vem para cá. E Também troca bastante, o professor pega a aula aqui, depois consegue vaga na cidade ou em um lugar mais próximo da cidade já sai da escola nucleada.

Na escola nucleada há comprometimento de alguns/as docentes, por questão de pertencimento e identidade com a comunidade, fazem a diferença no processo ensino-aprendizado na escola nucleada, conforme relata Ipê:

Mas também tem os professores que iniciaram suas carreiras lá na comunidade, se identificam com a escola, gostam da escola e fazem questão de trabalhar lá. Tem professores da comunidade, pertinho da escola, essas professoras tem raízes lá na

comunidade e que desenvolvem um excelente trabalho por essa questão do pertencimento.

Como discutido anteriormente, a falta de pertencimento e identidade da maioria dos/as profissionais com a escola do campo é um reflexo direto da intensa rotatividade de educadores/as, o que dificulta o enraizamento do projeto pedagógico na comunidade, ratificada por Hage (2011, p. 126):

Outra realidade que enfraquece a afirmação de uma cultura docente [...] nas próprias escolas do campo, são os fracos vínculos que professores possuem com essas escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e quando puder se liberar, com certeza, sairá dali. A rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pelas taxas elevadas de professores temporários atuando nas escolas [...].

Há uma nítida preferência dos/as educadores/as pelo modelo nucleado em detrimento das escolas multisseriadas. A nucleação liberou o docente das demandas de infraestrutura e gestão escolar (como merenda e limpeza), permitindo foco total na prática pedagógica em turmas seriadas, o que equipara a rotina rural à das escolas urbanas. Pitanga relata que: *“Foi bom a nucleação! Pelo fato de cada professor trabalhar com uma turma. Facilitou bastante, quando faço reunião de pais, sinto que eles gostaram, dessa forma da nucleada, porque facilitou bastante, tanto para o professor quanto para as crianças”*.

Na percepção de Ipê a nucleação possibilitou uma melhora significativa na aprendizagem:

Com a nucleação, as possibilidades de aprendizagem são mais eficaz, aquele professor que antes se dividia entre praticamente seis séries, cozinha, limpeza e mais todas as demandas que tinha na escola, agora está numa escola com uma única série. As turmas da escola nucleada no interior têm 12 ou 13 estudantes por série, então isso facilita muito o trabalho do professor, [...] que se preocupa apenas com o ensino. Percebemos que melhorou a qualidade do ensino.

A escola nucleada possui uma estrutura física e administrativa semelhante à escola urbana, adotando o sistema seriado, a mesma grade curricular e a figura de um/a docente para cada disciplina. No entanto, estudos apontam que, além de boas condições físicas, é exigida a formação de educadores/as para que tenham autonomia na construção de currículos adequados à realidade local. Conforme corrobora Vasconcelos Neto (2021, p. 125): *“[...] uma escola organizada [...] se faz necessário uma formação adequada dos professores e professoras, além de boas condições físicas na escola e material didático adequado”*. Por outro lado, no que tange à realidade das escolas multisseriadas, nota-se que os temas e conteúdos de ensino continuam

os mesmos impostos aos educadores/as urbanos. Nesse aspecto, Arroyo alerta para essa imposição de currículos da escola urbana, que acaba se sobrepondo ao conhecimento e à cultura dos povos camponeses, Arroyo (2011, p. 79):

[...] o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção.

A homogeneização curricular entre as escolas urbanas e rurais têm encontrado um forte indutor na adoção de sistemas apostilados de ensino, uma prática que já se consolidou no município de Campo Belo do Sul. No entanto, essa padronização gera impactos negativos no cotidiano escolar ao entregar um material estritamente pronto para aplicação, anulando o protagonismo docente na construção do conhecimento. Essa realidade reflete o cenário apontado por Santos (2019, p. 326), ao afirmar que “[...] o professor ou professora não tem mais domínio da totalidade do seu trabalho, pois, muitas vezes, os professores ou professoras apenas executam o que está no material, mas não participam de sua elaboração”. Desse modo, o sistema de apostilamento funciona como um instrumento alinhado às políticas governamentais vigentes, cujo foco principal centraliza-se no cumprimento pragmático das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

O relato de Pitanga compara o planejamento da escola multiseriada nucleada na elaboração/adaptação do currículo e planejamentos, segundo ela a autonomia do/a educador/a ficou limitada:

Agora na nucleada o planejamento é o mesmo das escolas da cidade. Antes, fazíamos o planejamento específico para a multiseriada, junto com a coordenação pedagógica. Eram mensal nossos encontros. Decidíamos os conteúdos, agora o planejamento e conteúdos são os mesmos das escolas da cidade. Eles apresentaram o projeto, e todos seguem aquele projeto. Tem a apostila, que já vem tudo pronto. E todas as escolas trabalham com apostila que é comprada pela prefeitura para todas as crianças.

Sobre as apostilas e provas do IDEB, Arreola relata:

A prefeitura ela disponibiliza de apostilas é o sistema Max, são quatro volumes de todas as disciplinas do quinto ano, e prepara os alunos para a prova do IDEB. As provas são bimestrais, cada bimestre são feitas. As apostilas são quatro volumes de todas as disciplinas. As crianças são preparadas para as provas do IDEB.

A escola nucleada a exemplo das escolas urbanas priorizam índices do IDEB, conforme

pontua Cerejeira:

Os professores trabalham bastante para as provas do IDEB. Minha filha ficou dias, fazendo prova. Passaram bastante simulados, coisa que na multisseriada não tinha. Eu acho que não faziam porque não tinha condições de fazer com as séries ali, tudo junto. agora, tem um professor dedicado para a turma dela. Eles usam apostila, antes era livro. Ano passado, começou a apostila, eles trabalham mais as apostilas, bastante apostila.

O gráfico temporal do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) revela uma trajetória de avanço consistente na rede municipal de ensino. A partir de 2010, quando o indicador registrava a marca inicial de 3,9, a rede iniciou um ciclo de melhoria contínua que culminou no índice de 5,4 no levantamento mais recente, realizado em 2023. Esse crescimento progressivo reflete o impacto positivo das políticas pedagógicas adotadas ao longo dos anos, com destaque para a evolução sólida e constante nos resultados dos anos iniciais em todas as unidades escolares do município.

O Quadro 23 a seguir apresenta os dados de escolas rurais, anos iniciais da rede municipal de Campo Belo do Sul/SC.

Quadro 23 - Dados de escolas rurais, anos iniciais da rede municipal de Campo Belo do Sul/SC

Ano	Nº de escolas	Nº de matrículas	IDEB rede municipal
2010	18	115	3,9
2013	15	111	Sem dados
2015	15	99	4
2019	11	81	5,3
2023	3	44	5,4
2025	3	44	Sem dados

Fonte: QEDU. Censo escolar (elaborado pela autora, 2026).

De acordo com os dados do censo, verificando-se o número de matrículas nas séries iniciais em escolas rurais é visível a diminuição de escolas e educandos/as no período analisado. No ano de 2023, ano de implantação do Núcleo Nilcéia da Silva segundo Lei Nº 2.685/2023, anexo 4. O Núcleo Escolar Nilceia da Silva, no ano letivo de 2025, apresentava um total de 42 matrículas nos anos iniciais, sendo: 1º ano 7, 2º ano 7, 3º ano 10, 4º ano 12 e 5º ano 6 (QEDU-Censo Escolar 2025). O Núcleo Escolar se localiza na comunidade Della Costa, que recebe educandos/as de comunidades vizinhas, onde as escolas mutisseriadas foram fechadas, conforme Figura 20:

Figura 20 - Núcleo escolar e escolas que foram fechadas



Fonte: A autora, 2026.

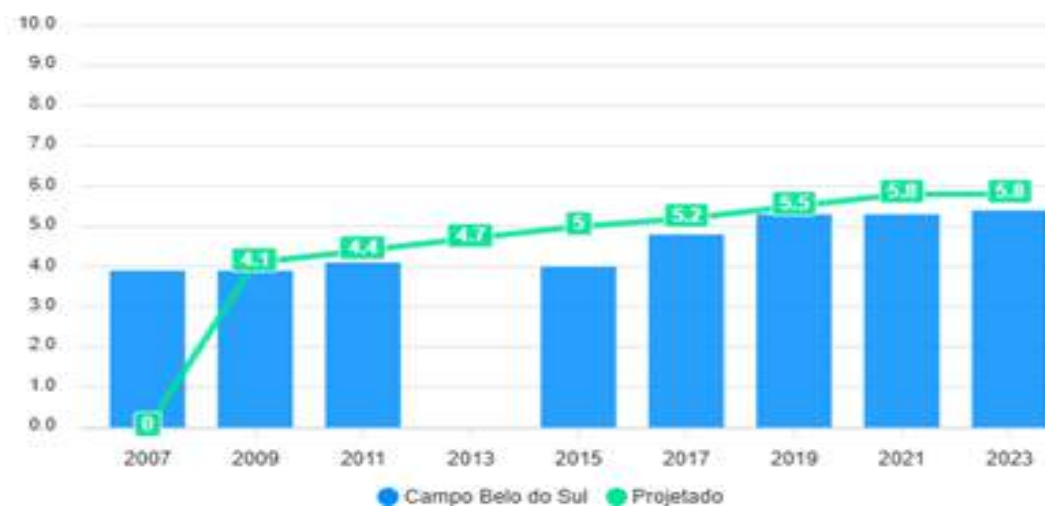
No ano de 2023, com a criação do Núcleo Escolar, permitiu juntar educandos/as das turmas de 5º ano, mesmo sem a estrutura física, ocupando espaço da escola itinerante, com o objetivo de ter o número mínimo de 10 educandos/as, para realizar a prova do Sistema de avaliação da Educação Básica- SAEB, que é aplicada de dois em dois anos, sendo o principal parâmetro de desempenho no cálculo do IDEB. O Núcleo Nilceia da Silva teve início no ano de 2024, com 51 matrículas (QEdu- Censo Escolar 2024), conforme relata Ipê:

No ano de 2023, com a implantação do Núcleo Escolar Nilceia da Silva, só a documentação, ainda não tinha espaço físico definido. A Secretaria Municipal de Educação optou por nuclear os quintos anos, que são as turmas que fazem a prova do SAEB nas séries iniciais, em ficar na escola itinerante. Ai a gente já passou a ter um número de alunos suficiente para realização da avaliação do IDEB, e foi preparado os alunos para a prova.

Esse intenso preparo para as provas do SAEB, é resultado da pressão que os municípios sofrem e consequentemente fazem aos/as educadores/as para melhorar índices, que estão vinculados a recursos financeiros e as metas estabelecidas pelo MEC. Conforme o gráfico, a partir do ano de 2007, as escolas de anos iniciais tanto urbanas como rurais da rede municipal de Campo Belo do Sul, o IDEB do ano 2009 era 4,1 no decorrer dos anos os índices não diminuíram. No ano de 2023, com o IDEB de 5,8, as turmas de 5º ano foram preparadas para a prova do Sistema de avaliação da Educação Básica- SAEB, conforme Ipê discorreu.

Figura 21 - Evolução do IDEB anos iniciais da rede municipal de Campo Belo do Sul

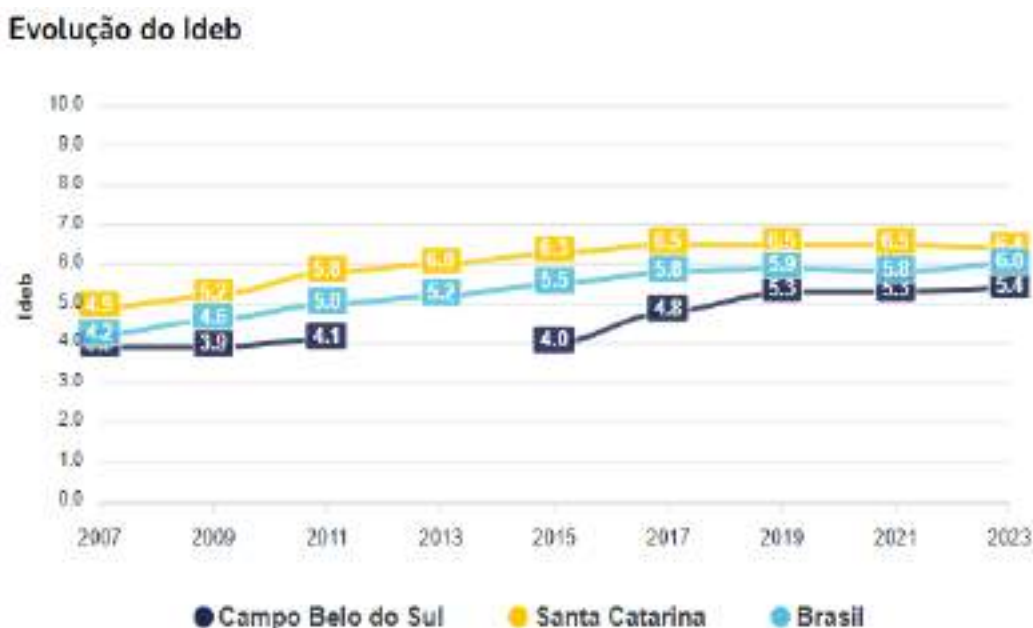
Evolução do Ideb



Fonte: QEdu, censo escolar, 2026.

Embora a rede municipal de ensino de Campo Belo do Sul apresente uma evolução contínua em seus indicadores, o ritmo desse crescimento ainda é insuficiente para equiparar o município aos padrões estaduais e federais nos índices do IDEB. Essa defasagem histórica exige a implementação urgente de políticas públicas mais eficazes, capazes de acelerar o desenvolvimento educacional da região e atenuar essa desvantagem competitiva.

Figura 22- Comparativo do IDEB nos anos iniciais do Brasil, Santa Catarina e rede municipal de Campo Belo do Sul



Fonte: Qedu, censo escolar, 2026.

Uma evolução municipal modesta pode significar que Campo Belo do Sul melhorou o fluxo (retendo menos educandos/as ou diminuindo a evasão), mas ainda enfrenta dificuldades para elevar o nível de aprendizado real nas salas de aula. O IDEB combina o fluxo escolar (aprovação) com o desempenho em avaliações de larga escala. Quando comparamos Campo Belo do Sul com o cenário de Santa Catarina, frequentemente destaque nacional e do Brasil, a diferença evidencia desigualdades regionais no acesso a recursos e na formulação de políticas públicas educacionais.

A política de nucleação também apresenta um impacto negativo significativo na participação e no acompanhamento familiar da vida escolar. De acordo com Vasconcelos Neto (2021, p. 125): “[...] a instituição escolar é um dos pilares para a garantia do direito humano, ela deve ser ofertada e implementada o mais próximo possível à residência das crianças, sobretudo nas comunidades do campo”. Contudo, esse direito tem sido desconsiderado, evidenciado pelo longo tempo em que os/as educandos/as permanecem no transporte escolar.

Essa dificuldade de integração família-escola é uma consequência direta do encerramento das escolas multisseriadas. O distanciamento imposto pela nucleação é relatado por Uvaia, mãe de educando/a da última escola multisseriada do município, que aponta os obstáculos dessa distância tanto para a escola nucleada quanto para a urbana. Uvaia relata a dificuldade para realocar educandos/asna escola nucleada e na urbana:

Se fecharem a escola vai prejudicar as crianças porque tem que ir longas distâncias tanto para o núcleo como para as escolas da cidade, principalmente quando é anos iniciais até a criança acostumar. Ela já vai chegar numa outra escola, uma sala que não conhece ninguém, nem a professora. É difícil para nós os pais acompanhar por ser longe de casa. Aqui todos se conhecem, a professora sabe onde é a casa de todas as crianças. É importante a escola na comunidade. Sou contra que feche a escola.

A política de nucleação escolar gerou desafios para a participação das famílias na vida dos/as educandos/as, visto que o distanciamento geográfico entre as residências e a escola polo dificultou o acompanhamento contínuo, conforme relata Pitanga:

A escola nucleada é mais distante, não sei se é porque faz pouco tempo que tem o núcleo, alguns pais que se envolvem, mas a maioria não. Diferente da multisseriada que as famílias eram mais participativas, a família se distanciou um pouco da escola com a nucleação.

A participação e acompanhamento das famílias na vida escolar dos/as filhos/as é muito importante na aprendizagem e para sua formação. No entanto, nos dias atuais as atividades laborais, vem também como justificativa para esse distanciamento da escola, e quando sobra tempo ajudam os/as filhos/as nas atividades de casa, de acordo com Hage (2011, p. 100):

[...] a participação dos pais na escola é limitada, revelando pouca integração família – escola – comunidade. Entre os aspectos que envolvem e justificam essa situação, os estudos que realizamos revelaram que os professores acusam os pais de não colaborarem na escolarização dos filhos; os pais por sua vez, afirmam que trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola, porém, sempre que podem, estimulam e cobram dos filhos a realização das tarefas de casa.

Pelos relatos de entrevistados e colaboração de autores percebemos que a escola multisseriada é importante para as famílias. O seu fechamento muda o cotidiano das comunidades rurais em vários aspectos, aqui percebemos que o distanciamento limita um fator importante na vida escolar de toda criança, a participação ativa da família. No entanto, mesmo assim continuam fechando escolas multisseriadas.

Conforme ressalta Santos Filho (2022, *apud* Campos, 2017):

[...] não restam dúvidas sobre a importância da participação e do envolvimento familiar na formação do aluno e no seu sucesso escolar. Independentemente das condições socioeconômicas dos envolvidos, seja no meio rural ou urbano, as práticas parentais possuem grande peso na trajetória e nas experiências dos diferentes sujeitos sociais.

A política de fechamentos de escolas multisseriadas, causa um desmonte na educação campesina, forçando os sujeitos do campo a se habituar a uma nova rotina, com transporte

escolar, as crianças têm que percorrer longas distâncias, ficam mais tempo longe de casa e tem que se adaptar a um novo espaço e com a escola seriada, seja nas escolas urbanas ou nas escolas nucleadas. Além desses impactos acima citado, com o fechamento da escola multisseriada a comunidade perde uma referência segundo Kremer (2011, p. 178-179):

As transformações nos modos de vida no campo têm influenciado diretamente o processo de reelaboração das identidades socioculturais de seus moradores. Nesse contexto, a Igreja e a Escola parecem ser fundamentais como eixos agregadores que permitem a sobrevivência da vida em comunidade.

Diante do fechamento da Escola, a comunidade rural sofre um abalo em suas referências, Uvaia expressa o sentimento de pertencimento e memória sobre estudar em escola multisseriada em seu relato:

O sentimento é lembrar que aquela escolinha pequena, com poucas condições, a lembrança que a gente tem é muito boa. Foram anos especiais que nunca vão sair da memória. Então, dá uma tristeza, porque talvez os filhos e netos não vão ter essa sensação que a gente teve de estudar em uma escola de interior. O pertencimento e o orgulho de dizer que estudou numa escola multisseriada.

O encerramento das atividades de unidades de ensino na zona rural ou urbana frequentemente deflagra um processo crônico de abandono e degradação estrutural. A desativação da Escola Municipal Multisseriada (EMM) Fazenda Cerro Negro exemplifica de forma contundente essa problemática. Conforme ilustrado no interior do prédio Figura 23, a ausência de diretrizes para o pós-fechamento resulta na deterioração acelerada do patrimônio público material. Observa-se o desperdício irreparável de mobiliário escolar, a perda de materiais didáticos essenciais e o acúmulo severo de lixo e resíduos nas dependências da antiga instituição. Este cenário de abandono evidencia uma omissão sistemática por parte do poder público municipal de Campo Belo do Sul.

A falta de planejamento e a ausência de políticas deixar de reaproveitar ou ressignificar essas edificações desativadas, que poderiam ser convertidas em centros comunitários, postos de saúde, cooperativas ou espaços culturais priva a população de recursos valiosos. Consequentemente, essa inércia administrativa gera profundos impactos negativos para a comunidade local, que assiste à transformação de um antigo polo de desenvolvimento e educação em um espaço de vulnerabilidade social, vandalismo e insalubridade.

Santos (2019, p. 176) assim corrobora:

Após o fechamento das escolas do campo multisseriadas[...] a maioria dos prédios

foram abandonados, indicando um verdadeiro desperdício do dinheiro público. Treze anos depois do fechamento das últimas escolas do campo multisseriadas, ao passarmos pelas linhas vicinais ainda avistamos prédios dessas escolas abandonados, depredados e destruídos.

Figura 23 - Interior da extinta EMM Fazenda Cerro Negro



Fonte: A autora, 2026.

Complementamos esse relato do autor sobre a situação dos prédios com imagens do interior da Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão, também em Campo Belo do Sul/SC, conforme a Figura 24.

Figura 24 - Interior da extinta Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão



Fonte: A autora, 2026.

A escola atua como o coração da comunidade, por estar inserida no cotidiano dos moradores, ela preserva a cultura local e fortalece o sentimento de pertencimento. É através desse vínculo que as comunidades campesinas encontram na escola as raízes para manter viva a sua identidade e a sua história. Hage (2011, p. 135) afirma:

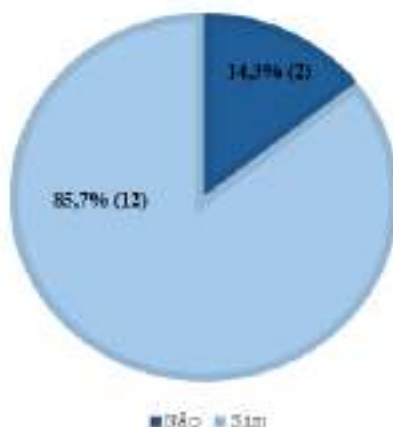
[...] a retirada das escolas mesmo quando pequenas, acarreta um abandono infraestrutural por parte do poder público, que se afasta ainda mais das comunidades rurais: e, além disso, enfraquece os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem, pois, a escola na comunidade um importante instrumento que mobiliza os sujeitos a dialogar com as questões da realidade em que vivem. Sua presença na comunidade é, portanto, um forte elemento de manutenção de certos valores que mantêm os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência.

Apesar do encerramento das atividades escolares, o prédio deve ser preservado e ter um destino útil à comunidade. Segundo Freitas (2023, p. 142): “Trata-se de um ponto de referência por ser uma escola que atende o público da zona rural, como espaço de reunião e até mesmo de atendimento médico e dentário, realizado pela equipe da saúde que utiliza o espaço”. Esse local é um ponto de referência rural e sua relevância comunitária é corroborada por 12 dos 14 entrevistados. Os relatos de Araçá descrevem que:

A escola é da prefeitura, ali é da prefeitura, da comunidade, então, eu acho que se não tem aula o prédio teria que continuar ali para um ponto de referência, fazer uma reunião. Enfim, até uma reunião da prefeitura, da saúde, a escola sempre foi ponto de referência. Na escola tinha também a urna, que era muito importante ali para nós, que era juntinho aqui. Dava quatro quilômetros, para ir votar. Agora até para votar nós temos que ir longe, deve dar daqui no Monte Alegre, 15, 20 quilômetros.

Gráfico 12 - O uso do prédio da escola fechada pela comunidade

ENTREVISTADOS QUE DEFENDEM A REUTILIZAÇÃO DO PRÉDIO DA ESCOLA FECHADA PELA COMUNIDADE



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas na pesquisa, 2026.

O fechamento de escolas e a ocupação de suas estruturas por famílias expõem a dura realidade do abandono do patrimônio público. Com a desativação das instituições, prédios em bom estado tornam-se alvos de ocupações, transformando salas de aula em moradias improvisadas. A Escola Multisseriada Municipal Campina, foi transformada em moradia.

Figura 25 - Escola Multisseriada Municipal Campina- extinta



Fonte: A autora, 2026.

O relato de Araçá confirma o que demonstra a Figura 25: *“Fecharam a escola. Mudaram os alunos para o Monte Alegre e agora tem gente morando na escola. Virou casa de moradia. Virou uma moradia”*.

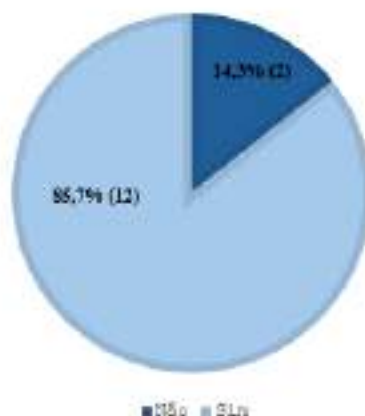
A destinação das instalações de escolas desativadas deve ser definida pelos moradores, visto que essas instituições não se limitavam ao ensino infantil. O espaço era historicamente utilizado para diversas atividades locais, corroborando o que destaca Peixer (2016, p. 236), “[...] uma vez que a escolinha primária não servia apenas como local para educação de seus filhos, mas também como ponto de encontro para discussão de assuntos afetos ao interesse da coletividade local”. Apesar da importância das escolas multisseriadas, o abandono e a degradação desses prédios vazios são problemas evidentes em nosso município. Essa desativação progressiva não apenas priva as áreas rurais de um ponto de encontro e polo de cultura, mas também transforma antigas salas de aula em estruturas vulneráveis ao vandalismo. Ao negligenciar a conservação desse patrimônio, o poder público falha em preservar a história local e abre espaço para a desvalorização do patrimônio público e do próprio território. Segundo Aroeira:

A gente vê muitas escolas se deteriorando, caindo e abandonadas. É uma perda, ganha lá na educação, mas perde a referência. A referência principal da comunidade. Então, é triste ver uma escola caindo, outra quebrada, outra quebrando os vidros, outra fechada com o mato tomando conta.

O relato acima expressa o sentimento de 12 entrevistados, em relação ao abandono dos prédios das escolas multisseriadas.

Gráfico 13 - Sentimento de tristeza pelo abandono dos prédios das escolas multisseriadas

ENTREVISTADOS QUE SE SENTEM TRISTES AO VER AS ESCOLAS FECHADAS E ABANDONADAS



Fonte: Elaborado pela autora, com base nas entrevistas realizadas na pesquisa, 2026.

A situação precária de algumas instituições de ensino desativadas em Campo Belo do Sul evidencia a negligência da gestão municipal com o patrimônio público, de acordo com o que se apresenta nas imagens a seguir.

Figura 26 - Prédios de escolas multisseriadas extintas no interior do município de Campo Belo do Sul/SC



Fonte: A autora, 2026.

Essas estruturas enfrentam vandalismo, a ação do tempo também vai deteriorando-as, mostrando o abandono e descaso por parte do poder público com essas escolas que contribuíram na formação escolar, religiosa, como espaço de reuniões para discutir demandas da comunidade, utilizadas como referência de localização nas comunidades, conforme destaca Peixer (2016, p. 234):

[...] com a nucleação combinada com o transporte, houve a oportunidade para as crianças continuarem seus estudos. [...] percebe uma sensível perda da identidade cultural das comunidades, cujas escolas foram desativadas: os prédios abandonados e os saberes e culturas dessas comunidades.

Nota-se também a importância da escola multisseriada quando os entrevistados dizem “as nossas raízes” estão na escola, ela faz parte da nossa história, quem estudou em escola multisseriada, pode seguir seu caminho longe da comunidade onde frequentou a primeira escola. Porém, vai carregar memórias afetivas daquela “escolinha”, que os entrevistados se

referiam a escola multisseriada de forma carinhosa. E as escolas continuam sendo fechadas, um processo irreversível, segundo os relatos de Pinheiro quando se refere ao possível fechamento da última escola multisseriada em funcionamento, a Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu: *“Provavelmente vamos ter que fechar a última escola, porque já vinha esse processo. Essa escola já estava em processo de fechamento quando assumimos, conseguimos manter funcionando por mais um ano, no ano de 2025”*.

Porém, o cenário que imaginamos quando se refere a escolas fechadas é descrito por Cordeiro (2022, p. 271-272) “[...] ocorre diminuição do número de estabelecimentos, com uma concentração de matrículas em escolas-núcleo nos espaços rurais [...] o panorama da oferta escolar revela uma política que concorre para a transformação do campo brasileiro em um verdadeiro cemitério de escolas”. Observa-se uma redução no número de estabelecimentos de ensino no espaço rural, as matrículas foram transferidas para as escolas urbanas, ou em escolas nucleadas, vinculadas à política do transporte escolar, transforma o campo em um cenário de abandono, que Cordeiro (2022), usa a expressão “um verdadeiro cemitério de escolas”. O entrevistado Pinheiro também expressa o que sente em relação ao processo de fechamento da última escola multisseriada no município em funcionamento: *“O meu sentimento em relação ao fechamento das escolas multisseriadas é que ‘o funeral já estava feito, pegamos para fechar a tampa do caixão’”*.

O símbolo mais legítimo da escola multisseriada: o quadro de giz, que resiste à ação do tempo. Transcorreram mais de 12 anos desde a última data da Escola Multisseriada Alto Travessão, com a escrita na íntegra “Campo Belo do Sul, 14/12/2012”, o fechamento da unidade interrompeu a rotina da comunidade. Nesse dia, quando o docente chaveou a porta da escola, um ciclo encerrou, as páginas de livros se fecharam ali. As carteiras permaneceram, mas sem os cadernos onde eram escritas as primeiras letras e números. Não se ouve risos de crianças que se misturavam com cantos de pássaros, criando uma singular melodia... agora, só o barulho do vento e os pássaros cantando para si. O que se percebe em movimento é só balançar das árvores, crianças não correm e brincam mais ao redor da “escolinha”.

As raízes foram podadas e forçando novos desbravamentos, para se aprofundar e brotar em outro lugar, talvez muito mais bonito e amplo, mas a “escolinha”, que muitos entrevistados se referiam a escola multisseriada. Nas entrevistas, chamar o local de “escolinha” nunca foi na intenção de diminuí-la, sempre foi um ato de reverência e gratidão. Havia um consenso claro: pode não existir mais, mas o lugar dessas raízes segue exatamente ali.

Figura 27 - Quadro de giz da EMM Alto Travessão no último dia de aula



Fonte: A autora, 2026.

A partir dos relatos dos entrevistados fica claro o cenário de abandono da educação campesina decorrente do desinteresse da gestão municipal, reitera-se o entendimento dos/as autores/as de que a Educação do Campo nasce como um ato de resistência e denúncia. Seu objetivo central é combater o apagamento histórico e garantir os direitos constitucionalmente negados às populações rurais brasileiras.

A próxima seção apresenta as considerações finais deste estudo sobre a trajetória educacional no interior de Campo Belo do Sul. Nesse contexto, abordamos as raízes histórico-culturais, sociopolíticas e econômicas da criação e permanência das escolas multisseriadas. Além disso, analisamos as causas de seus fechamentos e o impacto dessas medidas na educação municipal, profundamente transformada pelas políticas públicas de transporte escolar e nucleação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais deste estudo, busca-se responder à questão central que motivou a pesquisa: **Quais são as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas que motivaram e motivam o fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC?** Alinhada ao objetivo geral da pesquisa: **Analisar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas que motivaram e motivam os processos de fechamento das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC.** A análise fundamentou-se em objetivos específicos que investigaram desde a implantação e permanência dessas escolas até os motivos de seus fechamentos e os consequentes impactos causados na comunidade escolar.

Esta pesquisa propôs uma análise aprofundada sobre as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas que fundamentaram os processos de fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC. Para compreender essa realidade, o estudo fundamentou-se no materialismo histórico epistemologicamente, com abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa foram pessoas que possuíam vínculos e vivências diretas, sejam de ordem profissional ou pessoal com as escolas multisseriadas, acompanhando de perto as dinâmicas de implantação, os períodos de permanência e, por fim, o fechamento dessas unidades de ensino e os impactos para a comunidade escolar.

A fundamentação teórica e conceitual desta pesquisa foi estruturada a partir de uma base conceitual sólida, sustentada por autores atemporais e revisão de literatura com estudos recentes sobre o tema pesquisado.

Em Campo Belo do Sul, na Região Serrana Catarinense, a história foi forjada pela convivência entre indígenas, tropeiros e imigrantes, cujas culturas se fundiram para consolidar a identidade local. O entrelaçamento de suas tradições, associado aos ciclos econômicos históricos e às manifestações religiosas, é a chave para compreender a construção cultural e a territorialidade do caboclo serrano.

O estudo destaca a Educação do Campo sob a ótica do direito e da qualidade social para os povos camponeses. O texto contextualiza o protagonismo dos movimentos sociais nessa conquista e traça um panorama sobre a realidade catarinense, destacando os avanços e os desafios práticos dessa modalidade de ensino em Santa Catarina e Região Serrana.

A educação brasileira, no que se refere às escolas campesinas isoladas e multisseriadas, tem sido historicamente relegada à invisibilidade e à negligência, desde o período colonial até

a contemporaneidade. Embora essas instituições tenham funcionado muitas vezes sob um modelo que reforçava a subalternidade do campo em relação à cidade, e sofrido com o abandono do poder público, a falta de infraestrutura e o difícil acesso, a trajetória dessas escolas é marcada pela resistência e lutas contínuas por qualidade e reconhecimento. Atualmente, o fechamento dessas unidades e a transferência dos/as educandos/as para núcleos escolares e escolas urbanas, ambas no modelo seriada decorrem de adequações nas políticas públicas, uma realidade que torna a dependência do transporte escolar indispensável.

Relacionado ao primeiro objetivo específico da pesquisa - **Identificar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas do processo de implantação e permanência das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC**, pontua-se que a criação e continuidade dessas instituições estão diretamente atreladas ao ciclo econômico extrativista e à expansão das serrarias locais. Historicamente, a comunidade campesina dependia da agricultura de subsistência e da complementação da renda por meio do extrativismo madeireiro como operários madeireiros e como diaristas nas épocas de colheita. Os/as educadores/as eram da comunidade, onde exerciam liderança e contavam com o envolvimento ativo das famílias, sendo que as dificuldades iam desde a precariedade de estrutura física, falta de materiais pedagógicos e deslocamento até a cidade para reuniões mensais, para isso, percorriam até 40 quilômetros a cavalo, ou de bicicleta. Com a promulgação da LDB 9.394/96, a lei passou a exigir qualificação em nível de magistério como formação mínima para lecionar, posteriormente o nível superior em formação pedagógica. Esses educadores/as complementaram seus estudos por meio de projetos direcionados ao ensino médio e superior. A religião católica oficial e o catolicismo popular sempre atuaram como uma força cultural muito próxima ao processo de implantação e permanência dessas escolas.

O segundo objetivo específico da pesquisa consistiu em - **Investigar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas do fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC**. Compreendeu-se que esse fenômeno não foi isolado, mas reflexo de transformações estruturais: a crise da exploração madeireira e a crescente mecanização da agricultura empobreceram os pequenos agricultores e geraram desemprego. Como consequência, ocorreu a expropriação camponesa, com a venda de terras para grandes proprietários e o consequente êxodo rural, fatores determinantes para a nucleação e desativação das escolas do campo. A municipalização do ensino descentralizou a gestão e implementou o transporte escolar, dando aos/as educandos/as a opção de estudar em escolas urbanas, o que esvaziou as salas multisseriadas. Educadores/as se aposentaram ou migraram para escolas urbanas após se formarem, gerando falta de interesse nas vagas temporárias nas escolas do

campo. Com a queda nas matrículas, o poder público utilizou o esvaziamento para extinguir as escolas multisseriadas por DECRETO LEI, conforme anexo 3, a partir do ano de 2004, centralizando os/as educandos/as no núcleo escolar ou nas escolas urbanas.

Outros fatores contribuíram para acelerar o fechamento das escolas multisseriadas, como a queda demográfica da faixa etária de 0 a 14 anos. A intensificação das linhas de transporte terceirizadas passou a ser fonte de renda para famílias e o acesso seguro ao núcleo escolar passou a oferecer espaço mais amplo e qualidade na alimentação escolar. Os/as educadores/as passaram a lecionar para turmas únicas, com conteúdos baseados em sistemas de apostilamento, o que otimizou a rotina de trabalho. Com educadores/as especialistas por disciplina, possibilitando melhorias na aprendizagem e na contínua melhoria nos índices de educação básica - IDEB.

O terceiro objetivo específico consistiu em: **Evidenciar como as políticas públicas educacionais de fechamento de escolas multisseriadas impactaram a educação em Campo Belo do Sul/SC.** Entre as principais consequências identificadas, destacam-se as longas jornadas de transporte escolar com trajetos que variam de 30 minutos a uma hora diária, bem como o aumento da distância geográfica. Esse distanciamento físico dificultou a participação ativa das famílias na rotina pedagógica e na vida escolar dos educandos/as. O planejamento escolar é o mesmo da cidade, ignorando a realidade e as raízes da comunidade rural. O material apostilado pronto tira a autonomia dos/as educadores/as, focando apenas em repassar conteúdo e atingir as metas dos índices do IDEB. Educadores/as costumam usar as escolas do núcleo apenas como ponte até conseguirem vagas na cidade. Prédios escolares antes úteis encontram-se depredados e abandonados. As comunidades não foram consultadas previamente; as famílias apenas receberam comunicados sobre o fechamento. A nucleação reflete interesses do agronegócio ao acelerar o êxodo rural e provocar a perda do sentimento de pertencimento, desconsiderando a identidade e a sociabilidade das comunidades rurais.

Conforme Decreto nº 88/2026, anexo 3, a Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu foi extinta. A justificativa da extinção está relacionada a problemas estruturais, condições sanitárias inadequadas, os riscos à segurança de educandos/as, educadores/as e demais servidores/as e ao número reduzido de alunos matriculados, bem como, a inexistência de perspectiva de aumento da demanda escolar na localidade. A partir do dia 10 de abril de 2026, em Campo Belo do Sul todas as escolas multisseriadas estão extintas.

A decisão de fechar a última escola multisseriada ativa no município, tomada sem qualquer consulta prévia à comunidade, é uma medida drástica que impacta profundamente a realidade local. Essa ação revela que o poder público não busca a eficiência administrativa na

garantia de direitos básicos, distanciando-se do diálogo necessário com os moradores. Segundo dados do Censo Escolar (QEdu), a referida escola contava com um total de 6 matrículas, sendo 2 no ensino fundamental e 4 na pré-escola. Consequentemente, para o ano letivo de 2026, a unidade atenderia exatamente esses 6 educandos/as, visto que, no ano de 2025, esses educandos/as das séries iniciais frequentavam o 2º e o 3º ano. O fechamento dessa unidade de ensino ignora a importância dessas escolas para o território e obriga as crianças a percorrerem longas distâncias diariamente até as unidades mais próximas, localizadas na área urbana. Essa nucleação gera cansaço físico, risco no transporte e afasta o aluno de sua vivência comunitária.

Com o encerramento das atividades da última escola, Campo Belo do Sul entra para as estatísticas por não manter nenhuma escola multisseriada em funcionamento. Como resultado desse processo, soma-se mais um prédio escolar abandonado no interior, ficando à mercê da ação do tempo, da depredação ou correndo o risco de se tornar alvo de invasões e local de moradia a exemplo de outras unidades escolares fechadas, sem nenhum projeto de uso coletivo de interesse da comunidade.

A construção desse texto dissertativo se fundamentou em uma pesquisa alicerçada em diferentes pilares. As leituras e os estudos dos referenciais teóricos e metodológicos, aliados à análise dos dados da pesquisa de campo que se efetivou em duas instâncias: pesquisa documental e coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas dão sustentação a um texto que falou de resistência e desistência, de permanência e transformação, de invisibilidade e reconhecimento dos sujeitos. Mesmo a dificuldade em encontrar os documentos que permitissem uma prática consistente de recomposição histórica das escolas multisseriadas, não representou impeditivo, nem elemento que minimizasse o empenho em um fazer estudo científico pautado pelo rigor da pesquisa. Muitas das lacunas percebidas pelas ausências documentais foram preenchidas pelas narrativas dos sujeitos da pesquisa, que se mostraram cruciais no sentido de compreender um tempo, que já não existe.

Reitera-se, portanto, a importância de um cuidadoso e criterioso movimento de catalogação, sistematização e (sugere-se) digitalização dos documentos relacionados às escolas, de modo que se crie um arquivo digital, a fim de assegurar referenciais históricos para que não se percam as histórias da nossa comunidade e das pessoas que a construíram. Essa será uma das sugestões apresentadas durante a devolutiva para a comunidade em Campo Belo do Sul, que vamos expor o que foi constatado por este estudo, na pesquisa de campo e posteriormente analisado. Para esta devolutiva serão convidados representantes do poder público municipal, representantes dos diversos segmentos que compõem a sociedade, tendo como convidados de honra, os sujeitos da pesquisa. Nesta devolutiva, é importante destacar a dificuldade quanto a

busca de documentos, amparo legal, registros os quais em sua maioria se mostraram incompletos. Salientar que os processos de fechamento ou nucleação de escolas rurais não devem se restringir a análise de critérios que transitam entre elementos burocráticos e administrativos, pois a irreversibilidade dos fechamentos das portas das escolas multisseriadas trazem em si a potência de impactos múltiplos nas vidas das famílias das comunidades rurais, requerem um estudo que vá além de escutas protocolares e questionamentos de meia tarde, para semear a impressão de que muitas vozes rurais foram ouvidas (e, de fato, levadas em consideração).

A triangulação de informações é fator relevante para decidir a permanência ou transitoriedade de uma instituição escolar nos espaços rurais, o que implica refletir sobre o cotidiano dos povos, sobre alternativas viáveis para as comunidades, de modo que as escolhas usuais – transporte escolar, nucleação – sejam suplantadas por outras, mais adequadas e que representem possibilidades de uma educação que leve em conta as vivências e as histórias de vida das pessoas do campo.

Assim, escreve-se sobre um estudo que viabilize o reconhecimento da identidade, do vínculo histórico, cultural, social e econômico das comunidades rurais. Enfatize-se a relevância, tanto ética, quanto política, de uma gestão pública que priorize o planejamento participativo, garantindo o acesso democrático à educação. Essa conduta, alinhada aos princípios de equidade e respeito às diversidades é importante no sentido de evitar a exclusão e o agravamento das desigualdades que se apresentam sob diversas nuances no cotidiano da sociedade.

Para encerrar este texto dissertativo, agradeço o privilégio de ter convivido com os sujeitos da pesquisa durante esta caminhada, mesmo que por um curto período de tempo. Expresso minha profunda gratidão, fui recebida por cada um com muito carinho, alegria e consideração. Em todas as vezes que precisei retomar algumas questões estiveram sempre prontos a colaborar. Notou-se, ainda, que as memórias sobre a escola multisseriada sempre evocavam um forte sentimento de orgulho e pertencimento. A escola multisseriada é um espaço de construção de memórias e de consolidação de raízes identitárias. Conforme reforça Cambará: *“Com o passar do tempo as coisas se transformam, mas a escola multisseriada por mais que o prédio não exista, tem o pertencimento, a memória e a história de todos que passaram por lá. As raízes ninguém consegue arrancar por completo, continuam na comunidade”*.

O momento de maior significado para esta pesquisadora, que muito aprendeu no processo de construção desta dissertação e reconhece o longo do caminho formativo que ainda tem pela frente, ocorreu ao final da entrevista com o Sr. Angico. Ao apertar minha mão

declarou: “*Muito obrigado, professora, por ter me convidado, me dar a honra e a oportunidade de entrar pra História*” (Angico, 90 anos).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A escola rural em questão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 7-21, 1999. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp>. Acesso em: 28 maio 2025.

ALMEIDA JÚNIOR, Jair de. **Sementes da esperança: floresce a "santa religião" em solo catarinense - elementos formadores do messianismo no Contestado** - 2009. 210f, Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2009.

AMURES – Associação dos Municípios da Região Serrana de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.amures.org.br>. Acesso em: 29 mar. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BEZERRA NETO, Luiz. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BORNHAUSEN, Eliana Zimmermann. MUNARIM, Antonio. **As políticas públicas de educação do campo no município de Lages no período de 1997 a 2007**. p. 67 a 81. Educação do campo: desafios teóricos e práticos / Bernardete WrublerskdAued e Célia Regina Vendramini (orgs). Florianópolis: Insular, 2009.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10616989/artigo-149-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-hhtml>. Acesso em: 03 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 27 dez. 1961.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação

Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2003. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 abr. 2003. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/7785#:~:text=https%3A//bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/7785> e abril de 2008. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**, de 18 de fevereiro de 2008. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: CNE/CEB, 2008. Disponível em: https://efaidnbmnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf. Acesso em: 02 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Cidades e Estados**: Campo Belo do Sul (SC). 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc/campo-belo-do-sul.html>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Resumo Técnico. Brasília, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Distrito dos Baguais passou a Campo Belo do Sul**. Biblioteca IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca.html?id=33650&view=detalhes#:~:text=A%20DENOMINA%C3%87%C3%83O%20DE%20CERRO%20NEGRO,%C3%89%20CONSTITU%C3%8DDO>. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Lei do Distrito Antônio Inácio**. Biblioteca IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca.html?id=33650&view=detalhes#:~:text=A%20DENOMINA%C3%87%C3%83O%20DE%20CERRO%20NEGRO,%C3%89%20CONSTITU%C3%8DDO>. ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Acesso em: 24 ago. 2024.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Denominação de Cerro Negro**. Biblioteca IBGE. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca.html?id=33650&view=detalhes#:~:text=A%20DENOMINA%C3%87%C3%83O%20DE%20CERRO%20NEGRO,%C3%89%20CONSTITU%C3%8DDO>. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 05 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 12, de 17 de março de 2011**. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Brasília: FNDE, 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/acao-a-informacao/legislacao/resolucoes/2011/resolucao-cd-fnde-no-12-de-17-de-marco-de-2011>. Acesso em: 02 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.709**, de 31 de julho 2003, acrescenta inciso aos Arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10709&ano=2003&ato=3ddUTQ610dRpWTc19>. Acesso em: 31 maio 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.960/2014**, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12960&ano=2014&ato=586ATRE9ENVpWT5a7>. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 nov. 2010. Acesso em: 09 maio 2026.

BRASIL. QEDU. **Censo Escolar 2025** - Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 10 mai. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE. 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/23085-as-diferentes-configuracoes-das-familias-brasileiras.html>. Acesso: 17 de maio de 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Turmas Multisseriadas**. Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/perguntas-frequentes/programa-de-acompanhamento-e-formacao-continuada-para-o-ensino-multisseriado-praema/o-que-sao-turmas-multisseriadas>. Acesso em: 20 maio 2026.

BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo).

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE. Acesso em: 12 jun. 2026.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA Isabel Brasil. ALENTEJANO Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **A hegemonia do agronegócio do campo à educação: coerção e consenso na ofensiva contra a luta por terra e por Educação do Campo**. 2022. 161 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana). Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CORRÊA, Vergiliana dos Santos. **Educação do Campo: Um estudo da política de nucleação e fechamento das escolas do campo no município de Cametá/ PA**. 2021. 168 f. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2021.

CRUZ, Maria dos Prazeres Coelho Waltrck. **Campos de silêncio: históricos de escolas fechadas**. Peixer, Zilma Isabel. Varela, Iáscara Almeida (orgs). **Educação do campo**. Lages, SC: Grafine, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. São Paulo: Boitempo, 2019.

FARIAS, Danilo de Souza. **O papel dos movimentos sociais pela efetivação do direito à educação do e no campo na Paraíba: resistências e proposições no período de 2010-2020**. Dissertação (Mestrado em Educação) 138 f. Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, Paraíba 2022.

FERNANDES, Rosilda Costa. **Ações dos movimentos sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos**. Rosilda Costa Fernandes, 2020. 144f.. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

FREITAS, Wansley Ferreira de. **O fechamento da escola no campo em Aporé/GO sob a hegemonia neoliberal no campo**. 2023. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. **In: MONARIM. Antonio. Educação do campo**. Reflexões e perspectivas. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. **In: PENNA, Fernando de Araujo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Educação democrática: antídoto à escola sem partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 15-31. Acesso em: 25 maio 2025.

GRANADA, Daniel (Org.) **As identidades culturais no planalto catarinense: dinâmicas históricas e processos contemporâneos de construção da diversidade**. Universidade Federal de Santa Catarina, Instituto Brasil Plural. 1. ed. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC/CFU/NUPPE, 2023. Disponível em: <https://asam.paginas.ufsc.br/>. Acesso em:

18 jun. 2025.

GEISER Gustavo Caminoto; CAZELLA Ademir Antonio. O pólo madeireiro e suas implicações no desenvolvimento da Região dos campos de Lages, Santa Catarina. XLV CONGRESSO DA SOBER "Conhecimentos para Agricultura do Futuro", Londrina, 22 a 25 de julho de 2007. **Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural** CCA-UFSC, Florianópolis, SC, Brasil. 2007. Disponível em: <https://11nq.com/VARQW> Acesso em: 09 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multisseriada em pauta: para transgredir o paradigma seriado da escola do campo**. Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Antônio Munarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs.). Florianópolis: Insular, 2011

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Acesso em: 08 abr. 2026.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma Escola do Campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino – Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/3077/2812>. Acesso em: 09 jun. 2025.

JARA, Oscar et al. **Para sistematizar experiências**. San José: Alforja, 1994.

KREMER, Adriana. **A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC**. Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Antonio Munarim, Sônia Aparecida Branco Beltrame, Soraya Franzoni Conde e Zilma Isabel Peixer (orgs.). Florianópolis: Insular, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Antropologia Social Identidade dos Agricultores Familiares Brasileiros de São José do Cerrito, SC**. Dissertação. 1998.216 f. (Centro de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social). Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. Educação do campo e a escola multisseriada na história da educação brasileira. **Seminários 2013- GEPEC- Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo**.

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2025.

LOCKS, Geraldo Augusto. **Cultura de fazenda e persistência do passado em práticas contemporâneas na serra catarinense**. In: PEIXER, Zilma Izabel; CARRARO, José Luís Carraro. Lages/SC: Grafine, 2016.

LOCKS Geraldo Augusto. OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Educação do Campo em Santa Catarina: políticas e práticas desde a percepção de atores locais do Planalto Catarinense. Educação do campo: políticas e práticas em Santa Catarina**. Antonio Munarim, Wilson Schmidt, Zilma Isabel Peixer (orgs.). 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

LOCKS, Geraldo Augusto; PEREIRA, Josilaine Antunes; FONSECA, Maria Aparecida da, SAVIAN, Moises. Proesde Uniplac e o desenvolvimento regional no planalto catarinense: provocando perturbações e deslocamentos. In: **V Seminário do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional – Proesde**, 2018. Anais Proesde: curso de extensão em desenvolvimento regional. Joaçaba, SC: Unoesc, 2018. 128 p. 105-112.

LOCKS, Geraldo Augusto. OLIVEIRA, Marcos Antônio de. **Meio Rural, Economia e Políticas Educacionais na Educação do Campo no Planalto Catarinense**: a continuidade da saída das escolas do campo. UFSC/UNIPLAC, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/06/Geraldo-Augusto-Locks-e-Marcos-Ant%C3%B4nio-de-Oliveira.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LOCKS, Geraldo Augusto. Algumas categorias úteis para pensar a territorialidade da serra catarinense. No desenvolvimento do Projeto. Educação do Campo. **Revista Ambientes em Movimento**. v. 3. n. 2. p.42-55,2023. Disponível em: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/am/article/view/7205/5976>. Acesso em: 21 maio 2025.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da educação no MST**. São Paulo: MST, 1999a. (Caderno de Educação, n. 8).

MUNARIM, Antonio. **A práxis dos movimentos sociais na Região de Lages**. 1990. 307 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1990.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de Educação do Campo no Brasil Educação. **Revista do Centro de Educação**. v. 33 n. 1 jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388005>. Acesso em: 07 maio 2025.

MUNARIM, Antonio; OLIVEIRA, Marcos de; BELTRAME, Sonia Aparecida Branco; PEIXER, Zima Isabel. Educação do campo em Santa Catarina: um processo em construção. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2011. DOI: 10.21713/2358-2332.2011.v8.247. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/247>. Acesso em: 13 jun. 2025.

MUNARIM, Antônio. LOCKS, Geraldo Augusto. Educação do Campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 23 abr. 2024.

OLIVEIRA, Lanna Cecília Lima de. Fechamento das escolas do campo: entre os territórios de articulação, resistência e luta. Teias, Rio de Janeiro, v. 24, n. 72, p. 330-342, jan./mar. 2023. Disponível em: <https://www.google.com>. Acesso em: 25 maio 2025.

OLIVEIRA, Marcos Antônio de. Artigo Especial (*in memoriam*) Mundo rural (economia, trabalho e migrações) na Serra Catarinense/Brasil: elementos para discussão da centralidade do trabalho agrícola no meio rural no contexto de sua reestruturação produtiva na atualidade **Jornal de Políticas Educacionais**, v.10, n.20, julho-dezembro, 2016. p.106–117.

PEIXER, Zilma Isabel. VARELA, Iáscara Almeida (orgs). **Educação do campo**. Lages, SC: Grafine, 2011.

PEIXER, Zilma Isabel. VARELA Iáscara Almeida. Quando nuclear significa fechar: processo de nucleação escolar no Planalto Catarinense. **Educação do campo: políticas e práticas em Santa Catarina**. Antonio Munarim, Wilson Schmidt, Zilma Isabel Peixer (Organizadores).1.ed. São Paulo. Outras Expressões, 2016.

PENHA MAPAS LTDA (Penha). **Mapa das escolas municipais de Campo Belo do Sul**. Santa Catarina. 2011. Escala 1:50.000. Mapa impresso. Disponível no Escritório local da EPAGRI de Campo Belo do Sul (SC).

PEREIRA, Josilaine Antunes. **A participação de mulheres na economia solidária como uma estratégia de enfrentamento às violências de gênero na região serrana de Santa Catarina**. 2021. 216 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL. Convênio de Cooperação Técnica nº 002/X/2019. José Tadeu Martins de Oliveira, Prefeito Municipal (org) **Esgotamento Sanitário Municipal**. Diagnóstico de situação e proposição de alternativas. Campo Belo do Sul, 2020. Disponível em: https://aris.sc.gov.br/uploads/pagina/2717/ab3MjrueFk6QyfJiqmMmaY_YafCaF82k.pdf. Acesso em: 13 abr. 2025.

PRIMO, Samoel Cordeiro de Souza. A conjuntura do fechamento e nucleação das escolas do campo: aspectos determinantes e consequências para a comunidade escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2021.

RADIN, J.C., and CORAZZA, G. **Movimentos sociais**. In: **Dicionário histórico-social do Oeste catarinense [online]**. Chapecó: Editora UFFS, 2018, pp. 113-115. ISBN: 978-85-64905-65-8. <https://doi.org/10.7476/9788564905658.0027>. Acesso em 15 set. 2024.

ROCHA, Carlos Antônio. **Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais**. 2022. 143 f. Tese (Doutorado em Educação) Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

RINALDI Fernando César, O fechamento de escolas rurais do município de Limeira/SP: a negação do direito à educação aos trabalhadores do campo. 2022. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SANTOS FILHO, Raimundo José dos. **Fechamento de escolas rurais do Vale do Jamari no contexto do avanço do agronegócio em Rondônia**. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2022.

SANTOS, Silmar Oliveira dos. **A questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura – RO**. 2019. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

SANTA CATARINA. Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html. Acesso em: 15 de jun. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Política de educação do campo / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2018. Acesso em: 14 jun. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Plano Estadual de Educação – PEE/SC. 2015-2024. Florianópolis: SED, 2015. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis: SED, 2019.

SOUZA. Cleunice F. Borges de. SOUZA. Jonice Aparecida de. As Razões do Analfabetismo Adulto no Município de Campo Belo do Sul (SC). **Relatório de Estágio**. Fundação das Escolas Unidas do Planalto Catarinense - UNIPLAC, Faculdade de Ciências e Pedagogia de Lages - FACIP, Departamento de Ciências Sociais. Orientador Prof. Sérgio Sartóri, Lages, novembro, 1995.

SOUZA, José Edimar de. A escola isolada: contribuições e processos de escolarização em Novo Hamburgo, RS (1940-1952). **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.]**, v. 24, n. 50, p. 219–238, 2019. DOI: 10.20435/serie-estudos.v24i50.1131. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1131>. Acesso em: 02 maio 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, set. 2007. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação da PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 12 jun. 2025.

STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS NETO, José Euriques de. **O direito à educação das comunidades campesinas em contexto de fechamento de escolas públicas: uma análise a partir de Solânea - PB**. / José Euriques de Vasconcelos Neto. - Campina Grande, 2021. 144 f.: il. Color. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2021.

WESSLING, Elizangela. **Permanências e mudanças da educação rural e da educação campo no município de Salto do Lontra: 1998 a 2022**. 2023. 403 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

PIXIRUM. In: MICHAELIS ONLINE. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/normatizar/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

Música:

MUNHOZ, Pedro. **Canção da Terra**. Pedro Munhoz. In: Álbum: Cantigas de Andar Só. Gravadora Independente, 2002.

SANTOS, Gilvan. **Cantares da Educação do Campo**. 2022, Gravadora: Editora Mixagem: masterização. 02m58s. Disponível em: <https://piaucult.com.br/?p=artist&id=324>. Acesso em: 21 jul. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE (Resolução 510/2016 CNS/CONEP)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado “ASRAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS, SO´CIO-POLÍTICAS E ECONÔMICAS DOS PROCESSOS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM CAMPO BELO DO SUL (SC)”. O objetivo deste trabalho é compreender a partir dos aspectos sócio-históricos, político-culturais e econômicos que repercutem nos processos de fechamento das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC. Para realizar o estudo, será necessário que se disponibilize a participar de entrevista previamente agendada, sendo a entrevista semiestruturada, com roteiro de perguntas previamente estabelecidas, flexíveis que permitem complemento, caso seja necessário. Serão entrevistados educadores/as que vivenciaram a implantação das escolas do campo, bem como seus fechamentos, coordenadores/as pedagógicos/as, secretários/as municipais de educação da SME- Secretaria Municipal de Educação, de modo a averiguar o olhar dos educadores/as, da equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação. Ainda, serão entrevistados sujeitos pertencentes às famílias que vivenciaram o período em que as escolas multisseriadas estavam ativas, famílias que passaram pelo processo de fechamento das instituições de ensino estudadas e uma família da única escola multisseriada em funcionamento, nesse trabalho dissertativo, que servirá para investigar se a comunidade escolar foi beneficiada ou prejudicada com o fechamento de escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul, Santa Catarina. De acordo com a Resolução 510/2016 “Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados”. Os riscos serão mínimos, entretanto, poderão ocorrer sinais e sintomas de ansiedade, estresse, constrangimentos, se estes ocorrerem serão solucionados/minimizados, sendo o pesquisado encaminhado até Clínica-Escola de Psicologia da UNIPLAC, para atendimento de forma gratuita. Ainda a/o entrevistada/o que mesmo depois de ter assinado o TCLE sinta-se prejudicado de alguma forma poderá postular indenização que apresente congruência com a pesquisa. Em virtude de as informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade. Você terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº510/16 e complementares. Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através do telefone: (49) 999279695 ou pelo endereço Av. Mal. Castelo Branco, 170, Universitário, Lages/SC. Se necessário também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, Av. Castelo Branco, 170, Av. Castelo Branco, Reitoria – Piso Superior Lages SC, (49) 32511086, e-mail: cep@uniplaclages.edu.br.

Eu _____

_ (nome por extenso e CPF) declaro que após ter sido esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a), lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa. _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa) Campo Belo do Sul, ____ de
_____de_____

_____Responsável pelo projeto: Jonice Aparecida de Souza. Endereço para contato:
Av. Mal. Castelo Branco, 170, Universitário, Lages/SC Telefone para contato: (49) 999279695
E-mail: joniceaparecida@uniplaclages.edu.br

APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA ENTREVISTAS

AS RAÍZES HISTÓRICO-CULTURAIS, SÓCIO-POLÍTICAS E ECONÔMICAS DOS PROCESSOS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM CAMPO BELO DO SUL (SC)

1. Identificar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicos do processo de implantação e permanência das escolas multisseriadas no de Campo Belo do Sul/SC;
2. Investigar as raízes histórico-culturais, sócio-políticas e econômicas do processo de fechamento das escolas multisseriadas em Campo Belo do Sul/SC;
3. Evidenciar como as políticas públicas educacionais de fechamento de escolas multisseriada impactaram a educação em Campo Belo do Sul/SC;

Roteiro de perguntas da entrevista com um representante de famílias que vivenciaram os processos de implantação das escolas multisseriadas

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____ Município

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1. dimensão histórico-cultural

1.1.A família mora na comunidade? De que forma a escola multisseriada era vista pela comunidade?

1.2. Como era ser educando/a em uma Escola multisseriada? O que aprendiam contribuía para ajudar a família nas atividades do dia a dia?

1.3. Além de sala de aula, a comunidade usava as dependências da escola para realizar outras atividades?

1.4. Nas comunidades rurais a escola exercia papel fundamental. Como a escola era vista pela comunidade? Como o/a educador/a era vista pela comunidade?

2. Dimensão sócio-político:

2.1.O fechamento da escola multisseriada foi prejudicial para a família?

2.2. O fechamento da escola multisseriada contribuiu para a ida das pessoas do campo para a cidade?

2.3. O prédio da escola é usado para uma outra atividade na comunidade?

3. Dimensão econômica

3.1. Quem da família estudou na multisseriada trabalhava ou só estudava? Se trabalhava, que

atividades realizava?

3.2. Após o término dos estudos na escola multisseriada, alguém da família deu continuidade aos estudos? Se sim, conte como foi a adaptação em uma escola urbana, quais foram as dificuldades, etc.

3.3. Alguém da família estudou e concluiu os estudos como ensino médio (ou técnico) ou concluiu faculdade, voltou para a agricultura familiar? Comente por que voltou, ou por que não voltou.

Roteiro de perguntas da entrevista com educadores que vivenciaram os processos de implantação das escolas multisseriadas

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1. dimensão histórico-cultural:

1.1. Estudou em escola multisseriada? Ou em escolas seriadas?

1.2. Por que foi dar aulas na escola multisseriada?

1.3. Qual a metodologia utilizada para ministrar os conteúdos das aulas

1.4. Além das aulas, havia algum outro tipo de evento organizado pela escola para ou com a comunidade?

1.5 Além de ministrar aulas, o que mais o educador/a representava ou fazia pela comunidade?

2. Dimensão sócio-político:

1.1. As reuniões pedagógicas e dias de estudos eram preparados para educadores/as da escola multisseriadas ou para todos os educadores/as da rede municipal? Explique:

1.2. No cotidiano da escola multisseriada era ensinado o que vinha determinado pela secretaria municipal de educação ou inseria outras temáticas? Se sim, quais e se não, porque?

1.3. Qual era o envolvimento da comunidade nas atividades culturais da escola ?

1.4. A comunidade participava das decisões no que dizia respeito a organização e melhorias na qualidade de ensino?

3. Dimensão econômica:

3.1. Quais eram as expectativas dos/as educandos e suas famílias, em termos financeiros?

Roteiro de perguntas da entrevista com o educador/a da escola multisseriada que está em funcionamento:

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1. Sobre ser docente na escola multisseriada:

1.1. Por qual motivo você ministra aulas na escola multisseriada?

1.2. Como você se sente trabalhando numa escola multisseriada?

1.3. Quais as dificuldades encontradas em seu trabalho escolar?

1.4. Quais as vantagens em trabalhar em uma escola multisseriada?

2. Sobre a organização pedagógica e organização do currículo escolar:

2.1. Falta algo para aprimorar seu trabalho no processo de ensino aprendizagem desenvolvido com seus alunos?

2.3. Como se dá a organização do currículo em relação à eleição dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula?

2.4. Nas reuniões pedagógicas e nas formações continuadas são discutidos e preparados temas e metodologias para educandos/as camponeses/as, ou é ministrado em sala de aula as mesmas temáticas das escolas urbanas?

2.5. Quais materiais didáticos são utilizados no cotidiano escolar?

3. Sobre a permanência da escola multisseriada:

3.1. Como organiza o espaço escolar para acompanhar as atividades desenvolvidas com os educandos/as em anos distintos?

3.2. Você acha importante a permanência da única escola multisseriada para a comunidade?

3.3. A escola está contribuindo para a permanência das famílias na comunidade, com possibilidade que a escola proporcione orientações para formação especialização que gere renda?

3.4. A escola abre espaço para discussões sobre a possibilidade de criação de associações na comunidade?

Roteiro de perguntas da entrevista com orientador/a pedagógico das escolas multisseriadas:

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1. Em comunidades rurais era comum a utilização da escola para outras finalidades? Quais?
2. Como eram elaboradas as metodologias e temáticas para aulas nas escolas multisseriadas?
3. Planejamento e formação eram organizados específicos para educadores/as da multisseriada, ou junto com os das escolas seriadas e urbanas?
4. De que maneira era possível incluir os saberes dos povos do campo nos temas e objetos do conhecimento na escola multisseriada?

Roteiro de perguntas da entrevista com Secretário/a municipal de educação da escola multisseriada:

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1.: dimensão histórico-cultural

- 1.1. Como se dava a contratação dos educadores/as para dar aulas nas multisseriadas e de que forma a secretaria de educação acompanhava a aprendizagem da multisseriada?
- 1.2. A municipalização da educação na década de 1990 foi vista como positiva para o município?
- 1.3. Em média quantos educandos tinha nas escolas multisseriadas até década de 1990?
- 1.4. Por quais os motivos começaram a diminuir as matrículas das multisseriadas?

2. Dimensão sócio-político:

- 2.1. Além das aulas, a secretaria de educação liberava o espaço para outras atividades da comunidade?

2.2. As famílias participavam e acompanhavam os filhos na escola?

Como se dava a contratação dos educadores/as para dar aulas nas multisseriadas?

3. Dimensão econômica:

3.1. A escola multisseriada representava/representa muitos gastos para o município?

FECHAMENTO

- Roteiro de perguntas da entrevista com um representante da entrevista feita com famílias que vivenciaram os processos de fechamento das escolas multisseriadas:

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1. dimensão histórico-cultural:

1.1. A escola onde seu/s/as filho/s/as estuda/am valoriza os saberes que fazem parte da sua comunidade e como é

1.2. A escola multisseriada é ou era importante para a comunidade?

1.3. Seus/as filhos/as estudam em escolas urbanas, ou em escola nucleada? Tiveram alguma dificuldade para se adaptar?

2. Dimensão sócio-político:

2.1. Sua família foi consultada sobre o fechamento da escola multisseriada. Houve alguma mobilização por parte da comunidade para que não fechasse a escola?

2.2. Quanto tempo antes do fechamento da escola família foi avisada que a escola seria fechada? Para onde os/as educandos/as seriam realocados/as?

2.3. Seus/as filhos/as estudam em escolas urbanas, ou em escola nucleada? Tiveram alguma dificuldade para se adaptar?

2.4. Quais as vantagens, segundo o poder público os/as educandos/as teriam com a nucleação e transporte escolar?

3. Dimensão econômica:

3.1. Teve alguma justificativa econômica, ou seja, diminuição de gastos com o fechamento de escolas multisseriadas?

3.2. Quanto tempo demoram para se deslocar até a escola onde estudam atualmente? Em casa esse tempo que o filho fica na estrada, o que ele estaria fazendo se estivesse em casa?

Roteiro de perguntas da entrevista com Educador/a da escola nucleada:

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1. dimensão histórico-cultural:

1.1. Já trabalhou em escola multisseriada? Se sim relate a experiência:

1.2. Ser educador/a é por opção ou por falta de outras oportunidades de trabalho?

1.3. Nas reuniões pedagógicas e nas formações continuadas são discutidos e preparados temas e metodologias para educandos/as camponeses/as, ou é ministrado em sala de aula as mesmas temáticas das escolas urbanas?

1.4. A comunidade camponesa ainda tem a escola como referência, mesmo nucleada?

2. Dimensão sócio-político:

2.1. Como acontece o envolvimento da escola com a comunidade?

2.2. O fechamento da escola multisseriada foi bom ou ruim para os educandos/as que nela estudavam?

2.3. Como educandos/as chegam até o núcleo escolar? A pé, de transporte escolar, trazidos pelos pais, ou outro meio de locomoção?

3. Dimensão econômica:

3.1. O currículo de ensino na escola nucleada trás temas sobre educação do campo e alternativas de renda, para que o/a educando/a permaneça no campo?

3.2. O transporte escolar é feito pelo poder público ou por terceirizado na iniciativa privada? Oferece condições adequadas e atende o regulamento legal?

Roteiro de perguntas da entrevista com orientador/a pedagógico/a atual:

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1. dimensão histórico-cultural:

- 1.1. De que forma o resgate histórico das comunidades em que as escolas multisseriadas foram fechadas e feito?
- 1.2. Comparando o ensino aprendizagem da escola multisseriada com a escola nucleada, quais são os aspectos positivos e negativos das duas modalidades de ensino?
- 1.3. Atualmente os prédios das escolas estão fechados, tem algum projeto de preservação para uso e resgate da história e cultura da comunidade?

2. Dimensão sócio-político:

- 2.1. A SME oferece oportunidade de formação continuada aos educadores/as, como acontece a escolha das temáticas da formação continuada para educadores/as de escola multisseriada e nucleada?
- 2.2. Nas escolas urbanas onde vieram educandos/as oriundo de multisseriadas fechadas, acontece escolha de temáticas que contemplem a educação do campo?
- 2.3. De que forma a comunidade campesina participa das atividades escolares, se mobiliza?
- 2.4. O poder público incentiva a vinda dos educandos de transporte escolar para estudar nas escolas urbanas do município?
- 2.5. Existe algum estudo ou projeto no município de implantação da Educação do Campo?

3. Dimensão econômica:

- 3.1. O currículo de ensino na escola nucleada traz temas sobre educação do campo e alternativas de renda, para que o/a educando/a permaneça no campo?
- 3.2. É papel social da escola preparar e proporcionar condições para que os educandos/as possam apropriar-se de conhecimentos e se constituir cidadãos/ãs. Como isto é trabalhado?
- 3.3. O transporte escolar é feito pelo poder público ou por terceirizado na iniciativa privada? Oferece condições adequadas e atende o regulamento legal? Os gastos com transporte escolar são menores que os gastos com as escolas multisseriadas?
- 3.4. O poder público incentiva a vinda dos educandos de transporte escolar para estudar nas escolas urbanas do município?

Roteiro de perguntas da entrevista com **Secretário/a municipal de educação contemporâneo**

ao processo de fechamento das escolas multisseriadas.

I - Identificação

Data de nascimento: ____/____/____

Local de nascimento: _____

Endereço: _____

Contato: () _____

1. dimensão histórico-cultural:

1.1. Quais os fatores que levaram a fechar escolas multisseriadas, foi iniciativa da comunidade ou do poder público?

1.2. Atualmente os prédios das escolas estão fechados, tem algum projeto de preservação para uso e resgate da história e cultura da comunidade?

2. Dimensão sócio-político:

2.1. De que forma as comunidades reagiram ao fechamento de escolas e quais as opções de realocar os/as educandos/as foi possibilitado para as famílias?

Como você avalia a política atual de nucleação da escola multisseriada e transporte escolar?

Nas escolas urbanas ou nucleadas, onde vieram educandos/as oriundo de multisseriadas fechadas, acontece escolha de temáticas que contemplem a Educação do Campo?

Existe algum estudo ou projeto no município de implantação da Educação do Campo?

3. Dimensão econômica:

3.1. Com o fechamento de escolas multisseriadas, aumenta ou diminui os gastos com a manutenção de escolas?

3.2. O currículo de ensino na escola nucleada traz temas sobre educação do campo e alternativas de renda, para que o/a educando/a permaneça no campo?

3.3. É papel social da escola preparar e proporcionar condições para que os educandos/as possam apropriar-se de conhecimentos e se constituir cidadãos/ãs. Como isto é trabalhado?

Esse estudo pode contribuir para a formulação de estratégias que promovam o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais e garantam o acesso à educação de qualidade para todos.

ANEXO 1 –SOLICITAÇÕES DE ACESSO DE DADOS PARA A PESQUISA E RELAÇÃO DE ESCOLAS



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Secretaria de Educação do Município de Campo Belo do Sul/SC
À Secretária de Educação Sra. Denise Aparecida Fonseca

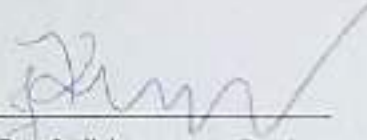
Prezada Senhora!

A Mestranda Jonice Aparecida de Souza, regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, tem a intencionalidade de desenvolver uma pesquisa comprometida com a comunidade e o território que a constitui. Portanto, define-se como objeto de sua pesquisa, as raízes sócio-históricas e político-culturais que reverberaram nos processos de fechamento das escolas do campo no município de Campo Belo do Sul/SC.

Para atender aos objetivos desta investigação, solicitamos o apoio dessa Secretaria no acesso de dados estatísticos, para que a pesquisa seja construída com o máximo de rigor, como deve ser um trabalho de produção do conhecimento.

Ficamos à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos. Agradecemos antecipadamente pelo apoio e colaboração.

Atenciosamente,



 Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira
 Orientadora – PPGE/UNIPLAC



 Jonice Aparecida de Souza
 Mestranda/pesquisadora

Recebido
12/06/24





Lages, 12 de junho de 2024

Av. Castelo Branco, 176 – Universitário – Lages/SC | (49) 3251.1022 – uniplaclages.edu.br



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
ESTADO DE SANTA CATARINA
RUA: VIDAL PEREIRA DE CHAVES, 07 - FONE (049)3249 1685.



Ofício 30/2024

Campo Belo do Sul, 19 de junho 2024

Caríssima Professora Dra. Josilaine Antunes Pereira
Orientadora – PPGE/UNIPLAC

Com meus cumprimentos sirvo-me do presente, em resposta a sua solicitação de apoio para a Mestranda em Educação, Jonice Aparecida de Souza, colocando à disposição total acesso de dados estatísticos e apoio, para que a mesma possa realizar seu trabalho de pesquisa, reiteramos que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul, fica à disposição para receber acadêmicos dessa magnífica instituição, pois temos ciência da importância tanto para os acadêmicos, quanto para a Secretaria desse tipo de pesquisa.

Aproveito a oportunidade para manifestar votos de alta consideração e apreço.

Denise Aparecida Fonseca Mocellin
Denise Aparecida Fonseca Mocellin
Secretária Municipal de Educação,
Cultura e Esporte

Denise Aparecida Fonseca Mocellin
Secretária Municipal de Educação

Recebido

Data: 24/06/2024

Hora: 13:00

Assinatura: _____

[Handwritten signature]



ESTADO DE SANTA CATARINA
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTE
RUA VIDAL PEREIRA DE CHAVES, Nº 07 –Centro
FONE 49-32491685



Campo Belo do Sul, 23 de outubro de 2024

Ofício 056/24

Ilma Srª Jonice Aparecida de Souza

A Secretaria Municipal de Educação vem por meio deste informar o número de escolas Multisseriadas e Municipais existentes no interior deste município a partir de 1995, sendo que algumas conforme os decretos municipais nº 033/97 de 01 de dezembro de 1997 e nº 042/98 de 16 de abril de 1998 deixaram de usar a nomenclatura de Escolas Isoladas passando a utilizar a nomenclatura Escolas Multisseriadas Municipais, conforme pedido segue também na relação abaixo a situação de funcionamento das respectivas escolas.

Relação de Escolas

Nº	Nome das Escolas Rurais	Situação de Funcionamento
01	EMM 3ª Cia de Construção	Extinta
02	EMM Alto Travessão	Extinta
03	EMM Anita Garibaldi	Extinta
04	EMM Barra do Aterrado Grande	Extinta
05	EMM Campina	Extinta
06	EMM D Pedro II	Extinta
07	EMM Emilio Garrastazu Medici	Extinta
08	EMM Espírito Santo	Extinta
09	EMM Fazenda Cerro Negro	Extinta
10	EMM Fazenda do Socorro	Extinta
11	EMM Fazenda São João	Extinta
12	EMM Francisco Manoel da Silva	Extinta
13	EMM Governador Jorge Lacerda	Extinta

14	EMM Irineu Borhausen	Extinta
15	EMM Irma Ida Meneghelli	Extinta
16	EMM Joaquim Jose da Silva Xavier	Extinta
17	EMM Jonas de Oliveira Barbosa	Extinta
18	EMM Jose de Anchieta	Extinta
19	EMM Jose Joaquim de Lima Xavier	Extinta
20	EMM Juscelino K de Oliveira	Extinta
21	EMM Machado de Assis	Extinta
22	EMM Monte Alegre	Extinta
23	EMM Pinheiro Mercado	Extinta
24	EMM Pedro I	Extinta
25	EMM Pontão	Extinta
26	EMM Presidente Arthur da Costa e Silva	Extinta
27	EMM Presidente Nereu Ramos	Extinta
28	EMM Princesa Isabel	Extinta
29	EMM Rui Barbosa	Extinta
30	EMM Serraria Della Costa	Extinta
31	EMM Serraria Joao Pucci	Extinta
32	EMM Travessão	Extinta
33	EMM Vidal Ramos Junior	Extinta
34	Núcleo Municipal Nossa Senhora dos Prazeres	Extinta
35	Pre Criança Feliz	Extinta
36	Núcleo Nilcéia da Silva	Atividade
37	El Jose Joaquim de Lima Xavier	Atividade
38	EMM Morro do Chapéu	Atividade

Sendo o que tínhamos para o momento desde já agradecemos.

Atenciosamente,



**Denise Aparecida Fonseca
Macelin**
Secretária Municipal de Educação,
Cultura e Esporte

UNIPLAC

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul/SC

Ao Secretário de Educação Sr. Max Branco de Moraes

Prezado Senhor!

A Mestranda Jonice Aparecida de Souza, regularmente matriculada no curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* (MESTRADO EM EDUCAÇÃO) da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC, está desenvolvendo desde o ano de 2024, uma pesquisa comprometida com a comunidade e o território que a constitui. Portanto, define-se como objeto de sua pesquisa, **Os processos sócio-históricos, político-culturais e econômicos de fechamento das escolas multisseriadas no município de Campo Belo do Sul/SC.**

Para atender aos objetivos desta investigação, solicitamos dessa Secretaria no acesso de dados estatísticos, documentos e registros referentes às escolas multisseriadas, para que a pesquisa seja construída com o máximo de rigor, como deve ser um trabalho de produção do conhecimento.

Ficamos à disposição para quaisquer dúvidas e esclarecimentos. Agradecemos antecipadamente pelo apoio e colaboração.

Atenciosamente,


 Prof. Dra. Josilaine Antunes Pereira
 Orientadora – PPGE/UNIPLAC


 Jonice Aparecida de Souza
 Mestranda/pesquisadora

Lages, 12 de maio de 2025





SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO

ESTADO DE SANTA CATARINA

RUA: Vidal Pereira de Chaves, 07 - FONE (049) 3249 1685.

educacao@campobelodosul.sc.gov.br

Ofício nº 47/2025

Campo Belo do Sul, 18 de julho de 2025

Caríssima Professora Dra. Josilaine Antunes Pereira

Orientadora – PPGE/UNIPLAC

Com meus cumprimentos sirvo-me do presente, em resposta a sua solicitação de apoio para a Mestranda em Educação, Jonice Aparecida de Souza, colocando à disposição total acesso de dados estatísticos e apoio, para que a mesma possa realizar seu trabalho de pesquisa, reiteramos que a Secretaria Municipal de Educação de Campo Belo do Sul, fica à disposição para receber acadêmicos dessa magnífica instituição, pois temos ciência da importância tanto para os acadêmicos, quanto para a Secretaria desse tipo de pesquisa.

Aproveito a oportunidade para manifestar votos de alta consideração e apreço.

Max Branco de Moraes

Secretario de Educação, Cultura e Esporte

ANEXO 2 - DOCUMENTOS DO CEP

UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS RAÍZES SÓCIO-HISTÓRICAS, POLÍTICA-CULTURAIS E ECONÔMICAS DOS PROCESSOS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM CAMPO BELO DO SUL (SC)

Pesquisador: JONICE APARECIDA DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93625925.2.0000.5368

Instituição Proponente: Centro Especializado em Reabilitação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.025.079

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa intitulado AS RAÍZES SÓCIO-HISTÓRICAS, POLÍTICA-CULTURAIS E ECONÔMICAS DOS PROCESSOS DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM CAMPO BELO DO SUL (SC) do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, UNIPLAC, Linha de Pesquisa Processos Socioculturais em Educação.

Objetivo da Pesquisa:

Assim descrito:

4 OBJETIVOS

4.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as raízes sócio-históricas e político-culturais e econômicas que motivaram e motivam os processos de fechamento das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC.

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

¿ Identificar as raízes sócio-históricas, político-culturais e econômicas do processo de implantação e permanência das escolas multisseriadas no Município de Campo Belo do Sul/SC;

¿ Investigar as raízes sócio-históricas do processo de fechamento das escolas multisseriadas em Campo Belo do Sul/SC;

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-000

UF: SC **Município:** LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-: cep@unipladagos.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 8.025.679

↓ Evidenciar como as políticas públicas educacionais de fechamento de escolas multisseriada impactaram a educação em Campo Belo do Sul/SC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Assim descritos:

7.6 ANÁLISES, ATENDIMENTO E BENEFÍCIOS DOS RISCOS

A presente pesquisa segue a resolução 510/2016 e apresenta riscos mínimos. Porém, pode despertar memórias dolorosas, mas se vier a acontecer algum tipo de constrangimento no momento da entrevista, o pesquisado será encaminhado e conduzido pelo pesquisador até a clínica escola de Psicologia da UNIPLAC, para atendimento gratuito.

Porém, mesmo depois de assinar o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ↓ TECLE, o participante continua com o direito de pleitear indenização por reparação de danos que apresentem nexo causal com a pesquisa.

Os benefícios da pesquisa devem superar os riscos, pois, devem contribuir para propor políticas educacionais, identificar práticas bem-sucedidas e áreas que precisam de melhorias. Com base nos resultados da pesquisa, a mesma pode sugerir programas de capacitação para educadores/as e funcionários/as escolares que estejam voltados para uma Educação do Campo. Sendo que, assim, os profissionais estarão melhor preparados para lidar com a diversidade cultural e os desafios específicos enfrentados pelos educandos/as camponeses.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com a Resolução CNS n 510/2016

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide item "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O trabalho atende às exigências do CONEP_CEP. Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O desenvolvimento da pesquisa, deve seguir os fundamentos, metodologia e preposições, do modo em que foram apresentados e avaliados por este CEP, qualquer alteração, deve ser imediatamente informada ao CEP-UNIPLAC, acompanhada

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022

Bairro: Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC **Município:** LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-: cep@uniplaclages.edu.br

UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE - UNIPLAC



Continuação do Parecer: 8.025.079

de justificativa.

O pesquisador deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme descrito na Resolução nº 466/2012.

- Desenvolver o projeto conforme delineado;
- Elaborar e anexar na Plataforma Brasil os relatórios parcial e final;
- Apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento;
- Manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;
- Encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e
- Justificar fundamentalmente, perante o CEP ou a CONEP, Interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2668415.pdf	06/11/2025 20:56:44		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_detalhado_06_11.pdf	06/11/2025 20:53:22	JONICE APARECIDA DE SOUZA	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto de pesquisa cep_jonice_atualizado.pdf	06/11/2025 20:48:00	JONICE APARECIDA DE	Aceito
Outros	Instrumento_de_pesquisa.pdf	06/11/2025 20:39:38	JONICE APARECIDA DE	Aceito
Cronograma	Cronograma_atualizado.docx	06/11/2025 20:21:59	JONICE APARECIDA DE	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	Declaracao_de_compromisso_do_pesquisador_responsav_251013_220405_assinado_assinado.pdf	06/11/2025 20:19:18	JONICE APARECIDA DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/10/2025 21:28:48	JONICE APARECIDA DE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE.pdf	17/10/2025 21:27:52	JONICE APARECIDA DE	Aceito

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Reitoria - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022

Bairro: Universitário

CEP: 88.500-900

UF: SC

Município: LAGES

Telefone: (49)3251-1022

E-: cep@uniplacages.edu.br

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO
CATARINENSE - UNIPLAC**



Continuação do Parecer: 8 (25.078)

Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E E ESCLARECIDO TCLE.pdf	17/10/2025 21:27:52	JONICE APARECIDA DE	Aceito
Declaração de concordância	concordancia.pdf	17/10/2025 21:22:58	JONICE APARECIDA DE	Aceito
Orçamento	ORcAMENTO.docx	17/10/2025 21:22:11	JONICE APARECIDA DE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LAGES, 02 de Dezembro de 2025

Assinado por:

Elisa Maria Rodriguez Pazinato Telli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Castelo Branco, 170 - Prédio da Retorta - 2º andar, sala 11 - telefone (49)32511022

Bairro Universitário

CEP: 88.509-900

UF: SC **Município** LAGES

Telefone (49)3251-1022

E- cop@unipladlages.edu.br

ANEXO 3 - DECRETOS DE EXTINÇÃO DE ESCOLAS MUNICIPAIS

DECRETO Nº 80/04, DE 02 DE JUNHO DE 2004.

**FICAM EXTINTAS AS ESCOLAS
MUNICIPAIS DO INTERIOR, E DÁ
OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL-SC., EM EXERCÍCIO, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o artigo 95, inciso VIII e XI da Lei Orgânica Municipal (c/alterações). DECRETA:

Art. 1º Ficam extintas as escolas Municipais do interior abaixo especificadas:

- a)- Escola Municipal Machado de Assis, da localidade de Fazenda Monte Alegre;
- b)- Escola Municipal Princesa Isabel, da localidade de Restinga Grande;
- c)- Escola Municipal Jonas de Oliveira Barbosa, da localidade de Granja do Japonês;
- d)- Escola Municipal José Joaquim de L. Xavier, da localidade de Duas Porteiras;
- e)- Escola Municipal José de Anchieta, da localidade de Reflorestamento Pinheirinho; e,
- f)- 3ª Cia. De Construção, da localidade de São Sebastião.

Art. 2º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogado os Decretos nº 005/00, de 13 de abril de 2000; Decreto nº 10/01, de 24 de abril de 2001.

Campo Belo do Sul-SC., 02 de junho de 2004.

VALMOR RIBEIRO DA SILVA
Prefeito Municipal em exercício

<https://leismunicipais.com.br/a/sc/c/campo-belo-do-sul/decreto/2004/8/80/decreto-n-80-2004-ficam-extintas-as-escolas-municipais-do-interior-e-da-outras-providencias>

Acesso em 31/03/2025



Prefeitura Municipal de Campo Belo do Sul
 ESTADO DE SANTA CATARINA
 RUA: MAJOR TEODÓSIO FURTADO, 30 - FONE (49) 3249 1133.

DECRETO N.º 76/2015
De 26 de outubro de 2015.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL - SC, no uso de suas atribuições legais que lhe confere o artigo 98, inciso VIII, da Lei Orgânica Municipal,

DECRETA:

Art. 1º) Ficam desativadas as Escolas Públicas Municipais, localizadas no interior deste município, a seguir a relação das escolas que passam a ser desativadas por meio deste:

- Escola Municipal Multisseriada Presidente Artur Costa e Silva;
- Escola Padre Frei Rogério;
- Escola Multisseriada Municipal Travessão;
- Escola Multisseriada Municipal Pontão;
- Pré Criança Feliz;
- Escola Multisseriada Municipal Joaquim José da Silva Xavier;
- Escola Multisseriada municipal Barra do Aterrado Grande;
- Escola Multisseriada Municipal Francisco Manoel da Silva;
- Escola Multisseriada Municipal Irineu Bornhausen;
- Escola Multisseriada Municipal Fazenda do Socorro;
- Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão;
- Escola Multisseriada Municipal Pinheiro Mercado.

Art. 2º) Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas disposições em contrário.

Campo Belo do Sul - SC, 26 de outubro de 2015.

Edilson José de Souza
 Prefeito Municipal



Prefeitura Municipal de Campo Belo do Sul

ESTADO DE SANTA CATARINA

RUA: MAJOR TEODÓSIO FURTADO, 30 – FONE (49) 3249 1133.

DECRETO N.º 34/18
De 18 de julho de 2018

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL – SC, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o art. 98, Inciso VIII, da Lei Orgânica Municipal:

DECRETA

Art. 1º - Ficam extintas as Escolas Municipais, abaixo citadas:

- Escola Municipal M. Governador Jorge Lacerda;
- Escola Municipal M. Emilio Garrastuzu Medici;
- Escola Municipal M. Vidal Ramos Junior.

Art. 2º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando as demais disposições em contrário.

Campo Belo do Sul – SC, 18 de julho de 2018


José Tadeu Martins de Oliveira
Prefeito Municipal



Prefeitura Municipal de Campo Belo do Sul
ESTADO DE SANTA CATARINA
 RUA: MAJOR TEODÓSIO FURTADO, 30 – FONE (49) 3249 1133.

DECRETO nº 29/2023
De 28 de março de 2023

A PREFEITA MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL-SC, usando da competência que lhe confere o art. 37, IX da CF e o art. 98, VIII, da Lei Orgânica Municipal:

DECRETO

Art. 1º – Fica determinada a extinção das seguintes Escolas Municipais:

ESCOLA	INEP
E.M.M. Juscelino K. de Oliveira	42037158
E.M.M. Fazenda Cerro Negro	42037557

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campo Belo do Sul - SC, 28 de março de 2023.

Claudiane Varela Pucci
 Prefeita Municipal



Prefeitura Municipal de Campo Belo do Sul
 ESTADO DE SANTA CATARINA
 RUA: MAJOR TEODÓSIO FURTADO, 30 – FONE (49) 3249-1133.

DECRETO Nº 59/2024
De 12 de junho de 2024

A PREFEITA MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL-SC, usando da competência que lhe confere o art. 37, IX da CF e o art. 98, VIII, da Lei Orgânica Municipal:

DECRETO

Art. 1º – Fica determinada a extinção das seguintes Escolas Municipais:

ESCOLA	INEP
Núcleo Mun. Nossa Senhora dos Prazeres	42037220
Escola Multisseriada Mun. Serraria Della Costa	42037301
Escola Multisseriada Mun. Rui Barbosa	42037271
Escola Multisseriada Mun. Presidente Nereu Ramos	42037263
Escola Multisseriada Mun. Monte Alegre	42037620
Escola Multisseriada Mun. Dom Pedro II	42037522
Escola Multisseriada Mun. Campina	42037484
Escola Multisseriada Mun. Anita Garibaldi	42037026

Art. 2º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Campo Belo do Sul - SC, 12 de junho de 2024.

Claudiane Varela Pucci
 Prefeita Municipal



PREFEITURA
CAMPO BELO DO SUL - SC

DECRETO nº 88/2026
De 10 de abril de 2026

Dispõe sobre a extinção das atividades escolares da Escola Municipal Multisseriada Morro do Chapéu, localizada na Localidade do Morro do Chapéu, no Município de Campo Belo do Sul, e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL, no uso das atribuições que lhe confere a Lei Orgânica Municipal,

CONSIDERANDO o dever da Administração Pública de garantir a adequada prestação do serviço público educacional, com observância dos princípios da eficiência, economicidade e segurança;

CONSIDERANDO os problemas estruturais identificados na Escola Municipal Multisseriada Morro do Chapéu, que comprometem a integridade física das instalações;

CONSIDERANDO as condições sanitárias inadequadas verificadas no referido estabelecimento de ensino;

CONSIDERANDO os riscos à segurança de alunos, professores e demais servidores;

CONSIDERANDO o número reduzido de alunos matriculados, bem como a inexistência de perspectiva de aumento da demanda escolar na localidade;

CONSIDERANDO a necessidade de realocação dos alunos em unidades escolares que ofereçam melhores condições de ensino e aprendizagem;

DECRETA

Art. 1º Ficam extintas, a partir do ano letivo de 2026, as atividades escolares da Escola Municipal Multisseriada Morro do Chapéu, localizada na Localidade do Morro do Chapéu, no Município de Campo Belo do Sul.

Art. 2º A Secretaria Municipal de Educação adotará as providências necessárias para a transferência dos alunos matriculados para outras unidades da rede municipal de ensino, assegurando o acesso e a continuidade dos estudos.

Rua: Major Teodósio Furtado, 30, Centro
Campo Belo do Sul-SC – CEP 88.580-000
Telefone: (49) 3249-1133



Art. 3º Caberá à Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com os demais órgãos competentes, promover a realocação dos servidores vinculados à unidade escolar, observada a legislação vigente.

Art. 4º O acervo documental da unidade escolar será devidamente organizado, preservado e encaminhado ao setor competente da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 5º Os bens móveis e equipamentos pertencentes à Escola Municipal Multisseriada Morro do Chapéu, serão inventariados e destinados conforme interesse da Administração Pública.

Art. 6º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos retroativos a partir de 01 de janeiro de 2026, revogando as disposições em contrário.

Campo Belo do Sul, 10 de abril de 2026

CELIO PEREIRA

Assinado de forma digital por
CELIO PEREIRA
Dados: 2026.04.10 11:50:05 -03'00'

Célio Pereira
Prefeito Municipal

Rua: Major Teodoro Furtado, 30, Centro
Campo Belo do Sul-SC – CEP 88.580-000
Telefone: (49) 3249-1133

ANEXO 4 – CRIAÇÃO DO NÚCLEO NILCEIA DA SILVA

17/05/26, 09:33

Lei Ordinária 2685/2023 de Campo Belo do Sul-SC



www.LeisMunicipais.com.br

LEI Nº 2.685/2023 DE 23 DE FEVEREIRO DE 2023.

"AUTORIZA O EXECUTIVO MUNICIPAL, A CRIAR NÚCLEO ESCOLAR MUNICIPAL E DAR NOMENCLATURA, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS."

A PREFEITA MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL-SC, no uso de suas atribuições legais, faz saber a todos os habitantes deste Município que a Câmara de Vereadores aprovou, e ela sanciona fundamentado no art. 98, inc. V, da Lei Orgânica Municipal, a seguinte:

LEI

Art. 1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a criar o núcleo escolar municipal, que será localizado, no interior desse Município.

Art. 2º O núcleo escolar municipal supramencionado receberá a nomenclatura de "Núcleo Escolar Nilceia da Silva".

Art. 3º O núcleo escolar será mantido por este Município, integrando a rede Municipal de ensino.

Art. 4º As despesas decorrentes da presente Lei, correrão por conta de dotações orçamentárias da Secretaria de Educação e Cultura.

Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campo Belo do Sul - SC, 23 de fevereiro de 2023.

Claudiane Varela Pucci
Prefeito Municipal

 Publicação oficial

Nota: Este texto não substitui o original publicado no Diário Oficial.

Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 01/03/2023

ANEXO 5 – DECRETO DE MUNICIPALIZAÇÃO

DECRETO Nro 033/97.
De 01 de Dezembro de 1997.

**CRIA E TRANSFORMA ESCOLAS MUNICIPAIS E DÁ OUTRAS
PROVIDÊNCIAS**

João Pedro Martins de Oliveira Primo, Prefeito Municipal em exercício de Campo Belo do Sul-SC, no uso de suas atribuições legais, fundamentado no art. 98 Inc VIII e XI da lei Orgânica Municipal.

DECRETA

Art 1º)- Ficam Transformadas em Escolas Municipais sob a responsabilidade do Município de Campo Belo do Sul-SC, as escolas estaduais municipalizadas abaixo conforme segue:

- 1)- De Escola Isolada Alto Travessão para Escola Multisseriada Municipal Alto Travessão.
- 2)- De Escola Isolada Campina para Escola Multisseriada Municipal Campina.
- 3)- De Escola Isolada Fazenda do Socorro, para Escola Multisseriada Municipal Fazenda do Socorro.
- 4)- De Escola Isolada Fazenda Cerro Negro , para Escola Multisseriada Municipal Fazenda Cerro Negro.
- 5)- De Escola Isolada Morro do Chapéu, para Escola Multisseriada Municipal Morro do Chapéu.
- 6)- De Escola Isolada Pinheiro Marcado para Escola Multisseriada Municipal Pinheiro Marcado.
- 7)- De Escola Isolada Serraria Della Costa para Escola Multisseriada Municipal Serraria Della Costa.
- 8)- De Escola Isolada Travessão para Escola Multisseriada Municipal Travessão.

ANEXO 6 – DECLARAÇÃO DAS LINHAS DO TRANSPORTE ESCOLAR NO ANO DE 2025



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO.

ESTADO DE SANTA CATARINA

RUA: Vidal Pereira de Chaves, 07 - FONE (049)3249 1685.

educacao@campobelodosul.sc.gov.br

Ofício nº 059/2026

Campo Belo do Sul, 20 de maio de 2026.

Ilma. Sra.
Jonice Aparecida de Souza

Prezada Senhora;

A Secretaria Municipal de Educação vem, por meio deste, prestar informações referentes ao transporte escolar do ano letivo de 2025.

Atualmente, esta Secretaria, em parceria com o Estado de Santa Catarina, realiza o transporte escolar por meio de 55 linhas, atendendo diferentes localidades do município, com destino às escolas da sede e do interior.

Na zona rural, encontram-se em funcionamento duas unidades escolares: a Escola Itinerante José Joaquim de Lima Xavier, que atende estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, e o Núcleo Escolar Della Costa, que atende estudantes do Pré-Escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental, em período integral.

Ressalta-se que, para atendimento específico dos estudantes do Núcleo Escolar Della Costa, são necessárias 8 linhas de transporte escolar, em razão da demanda e das particularidades do atendimento prestado.

Sem mais para o momento, colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais que se fizerem necessários.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente por:
JOSIANE DEITOS
NÚM. 30.033/2026 1.123110-19-00
Verifique em <https://validar.br.gov.br/>

Josiane Deitos

Assessora Municipal de Educação, Cultura e Esportes

Campo Belo do Sul – SC

ANEXO 7 - EMM MORRO DO CHAPÉU

Quadro geral do resultado dos exames da Escola Municipal de Morro do Chapéu, com exercício no mesmo estabelecimento, de 1978, e no primeiro ano do curso de 1979, sendo fixado no presente quando for autorizado pelo professor.									
Nº	Nome do aluno	Data de nascimento	Sexo	Idade	Ano de matrícula	Ano de exame	Nota	Situação	Observações
1	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
2	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
3	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
4	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
5	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
6	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
7	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
8	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
9	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
10	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
11	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
12	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
13	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
14	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
15	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
16	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
17	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
18	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
19	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
20	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
21	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
22	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
23	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
24	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
25	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
26	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
27	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
28	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
29	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
30	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
31	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
32	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
33	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
34	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
35	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
36	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
37	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
38	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
39	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
40	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
41	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
42	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
43	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
44	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
45	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
46	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
47	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
48	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
49	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
50	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
51	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
52	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
53	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
54	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
55	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
56	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
57	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
58	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
59	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
60	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
61	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
62	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
63	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
64	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
65	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
66	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
67	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
68	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
69	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
70	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
71	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
72	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
73	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
74	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
75	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
76	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
77	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
78	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
79	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
80	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
81	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
82	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
83	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
84	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
85	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
86	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
87	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
88	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
89	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
90	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
91	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
92	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
93	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
94	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
95	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
96	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
97	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
98	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
99	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	
100	Adriano de Souza	10/01/78	M	10	1978	1978	10	Boa	

Handwritten ledger table with multiple columns for recording data, likely related to land or agricultural records. The table is organized into several sections, with headers indicating different categories of information. The data is written in cursive script.

Key sections and headers visible include:

- Top Section:** Contains headers for "Date", "Description", "Area", "Value", and "Total".
- Left Margin:** Contains handwritten notes and a vertical list of names or locations.
- Main Body:** A large grid of rows and columns for detailed data entry. Columns are labeled with terms like "Area", "Value", "Total", and "Remarks".
- Right Margin:** Contains additional handwritten notes and a vertical list of names or locations.

The table is filled with numerous handwritten entries, including numbers, names, and descriptive text. The handwriting is in cursive, typical of 19th-century documents.

ESCOLA: Escola Estadual Manoel de Chagas CÓDIGO 02-18-02730
 LOCALIDADE Novo do Chapéu MUNICÍPIO Novo do Chapéu
 PROFESSOR (A): Leide de Moraes

NOTAS FINAIS DOS ALUNOS - ANO/93

NOME DOS ALUNOS (ordem alfabética)	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	HISTÓRIA	GEOGRAFIA	INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS	MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO RELIGIOSA	EDUCAÇÃO FÍSICA	MÉDIA FINAL	COMPARTECIMENTO	FALTAS	RESULTADO FINAL
<u>1ª S. M.</u>												
<u>Yara Lúcia Soares de Silva</u>	50	51	46	50	60	56	51	52	53	123	3	aprov
<u>Regiane Ribeiro</u>	60	63	60	61	66	71	60	82	67	123	3	aprov
<u>2ª S. F.</u>												
<u>Filomena de Jesus Soares</u>	41	51	41	41	60	46	52	50	47	123	3	aprov
<u>Letícia de Moraes</u>	70	71	67	67	70	71	67	70	74	177	9	aprov
<u>3ª S. F.</u>												
<u>Marlene Soares de Sousa</u>	67	63	67	78	72	72	62	70	73	170	16	aprov
<u>Marlene dos Santos Soares de Silva</u>	74	63	90	66	71	71	66	71	71	185	1	aprov
<u>4ª S. F.</u>												
<u>Elaine Aparecida Soares de Silva</u>	64	70	55	56	68	49	66	62	60	123	3	aprov
<u>Josiane Borges</u>	74	71	72	86	78	78	86	72	77	129	7	aprov
<u>Obs: Nota 50 ou mais, aluno considerado em nível satisfatório</u> <u>menos de 50, aluno considerado em nível insatisfatório</u>												

ANEXO 8 - EMM ALTO TRAVESSÃO

[illegible]

NOME DO ALUNO		MUNICÍPIO												CÉLEBRAS												MÉDIA FINAL																																																																									
Comunicação - Expressão		Latitudes Sociais				Ciências Matemáticas				Célebras				Materiais				Média																																																																																	
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69.º	70.º	71.º	72.º	73.º	74.º	75.º	76.º	77.º	78.º	79.º	80.º	81.º	82.º	83.º	84.º	85.º	86.º	87.º	88.º	89.º	90.º	91.º	92.º	93.º	94.º	95.º	96.º	97.º	98.º	99.º	100.º
1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	13.º	14.º	15.º	16.º	17.º	18.º	19.º	20.º	21.º	22.º	23.º	24.º	25.º	26.º	27.º	28.º	29.º	30.º	31.º	32.º	33.º	34.º	35.º	36.º	37.º	38.º	39.º	40.º	41.º	42.º	43.º	44.º	45.º	46.º	47.º	48.º	49.º	50.º	51.º	52.º	53.º	54.º	55.º	56.º	57.º	58.º	59.º	60.º	61.º	62.º	63.º	64.º	65.º	66.º	67.º	68.º	69																															



Prefeitura Municipal de Campo Belo do Sul
ESTADO DE SANTA CATARINA

Decreto Nº. 17/2009
De 17 de maio de 2009.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL-SC, no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o art. 95, inc. V, da Lei Orgânica Municipal

DECRETA

**FICAM PARALISADAS AS ATIVIDADES DE ESCOLAS
MULTISERIADAS DO MUNICÍPIO**

Art. 1º)- Ficam paralisadas as atividades da Escola Municipal Multisseriada do Alto Travessão; da Escola Municipal Multisseriada Travessão; da Escola Municipal Multisseriada Pontão; Escola Municipal Multisseriada Irineu Bornhausen e da Escola Municipal Multisseriada Fazenda do Socorro, por falta de demanda.

Art. 2º)- Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, revogadas disposições em contrário.

Campo Belo do Sul-SC, 17 de maio de 2009

[Assinatura]
FERNANDO ADRIEL CHAVES BRANCO
PREFEITO



Prefeitura Municipal de Campo Belo do Sul
ESTADO DE SANTA CATARINA

DECRETO 12/11

De 01 de março de 2011.

O PREFEITO MUNICIPAL DE CAMPO BELO DO SUL-SC., no uso de suas atribuições legais, que lhe confere o artigo 98, inciso VIII, da Lei Orgânica Municipal,

DECRETA

REATIVAÇÃO PARA ATENDIMENTO
DE DEMANDA A ESCOLA
MUNICIPAL MULTISSERIADA
CAMPINA E A ESCOLA MUNICIPAL
MULTISSERIADA ALTO TRAVESSÃO.

Art. 1º) – Reativar para atendimento de demanda as atividades da Escola Municipal Multisseriada Campina e a Escola Municipal Alto Travessão.

Art. 2º) – Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação, com efeitos referentes ao ano letivo de 2011.

Campo Belo do Sul, 1º de março de 2011.


Gilmar Augusto
Prefeito Municipal

ESCOLA ISOLADA BOMBAIS VILA GUYA - 2º ANO - 07.11.2015

Resumo de 1º Grau

Cálculo:

MOVIMENTO ESCOLAR 1983

Idade	Especificação	Alunos Atendidos		Alunos Recebidos por Transferência em 1983	Alunos Aprobados em 1983	Alunos Reprovados em 1983	Matrícula Final 30/12/83	Matrícula Total	Alunos não Alfabetizados em 30/12/83
		Por Transferência em 1983	Por Abandono em 1983						
1*	Novos	-	-	-	10	11	21	21	10
2*	Repetentes	-	-	-	6	4	10	10	5
3*	Repetentes	-	-	-	11	3	14	14	3
4*	Repetentes	1	1	-	8	1	9	11	4
5*	Repetentes	1	-	-	9	-	9	10	-
6*	Repetentes	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	TOTAL	2	1	-	44	19	63	66	19

CONDIÇÕES DA 4ª SÉRIE POR IDADE (30/12/83) - ESCOLA ISOLADA

Idade	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	16 anos	17 anos	18 anos	19 anos	20 anos	TOTAL
1*	-	-	1	-	5	1	2	-	-	-	-	9

Professora: Antônia Maria da Silva e Bandeira

ESCOLA: Escola Secundária da Costa 1954-55
 LOCALIDADE: Costa Ministério da Educação
 ANO DE INSCRIÇÃO: Reservado Portuguesa Portuguesa

ATA E NOTAS FINAIS DOS ALUNOS - ANO - 1954-55

Número do Aluno	NOME DOS ALUNOS (em ordem alfabética)	Disciplinas					Disciplinas			SOMATÓRIO
		Língua Portuguesa	Matemática	Português	Arte	Iniciação à Ciência	Introdução à Sociologia	Religião	Português	
10	Feminino 1ª série									
20	Isa Trança da Silva	8,0	8,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	Reprovada
21	M.ª Idalme T. Ribeiro	8,0	8,0	3,5	3,0	3,0	3,0	3,0	3,0	"
22	Maria T. Chaves	-	-	-	-	-	-	-	-	Eliminada
23	Suzana das Neves	6,0	6,0	5,5	4,5	6,0	6,5	7,0	6,0	Aprovada
24	Teresa da M.ª Xavier	8,0	8,0	3,0	4,0	3,0	4,0	3,0	-	Reprovada
25	Zelia da Silva	6,0	6,0	3,0	4,0	6,0	6,0	6,0	-	Reprovada
	2ª série Masculina									
26	Adelmo F. da Silva	8,0	8,0	5,0	5,0	4,5	4,5	4,0	-	"
27	Almeida S. Oliveira	8,0	8,0	7,5	8,0	5,0	5,0	5,0	8,0	Aprovada
28	Ami Santos Silva	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	4,0	6,0	5,0	"
29	Levi Santos Silva	4,0	6,0	5,0	5,0	4,0	5,0	7,0	-	Reprovada
30	Odair Luiz	8,0	6,0	5,0	5,0	6,0	5,0	5,0	5,0	Aprovada
31	Orli Ribeiro	7,0	6,5	6,5	7,0	6,0	6,5	6,0	6,5	"
32	Sebastião de Oliveira	7,0	9,0	7,0	9,0	7,0	7,0	10	8,0	"
33	Silvia dos S. Ribeiro	-	-	-	-	-	-	-	-	Eliminada
34	Valdeir dos Santos	5,0	8,0	6,0	6,0	7,0	5,0	8,0	6,0	Aprovada
	2ª série Feminina									
35	Edina Apolonia de Almeida	5,0	9,0	7,0	7,0	8,0	7,0	10	8,0	"
36	Elaine R. da Silva	5,0	9,0	6,0	6,0	5,0	6,0	9,0	5,0	"
37	Isene Branco	6,0	5,5	6,5	7,5	7,0	8,0	7,5	7,0	"

ESCOLA: Instituto Superior Della Costa data: 07/10/2010
 LOCALIDADE: Della Costa objectivo: Campo Belo da Silva
 NOME DO PROFESSOR: Luiz Carlos Teixeira Nunes Gomes EXERCÍCIO: _____

ATA E NOTAS FINAIS DOS ALUNOS - ANO - 1985.....

Número de Ordem	NOME DOS ALUNOS (em ordem alfabética)	Comunicação Expressão			Ciências		Estudos Sociais		MÉDIA	FINAL	RESULTADO FINAL
		Língua Portuguesa	Educação Física	Educação Artística	Iniciação A Ciências	Matemática	Integração Social	Ensino Religioso			
2ª Série (Continuanda)											
38	M ^{te} Roberto Gomes	7,0	8,0	7,0	8,0	5,0	8,0	9,0	7,0		Aprovada
39	Nelson dos Santos	7,0	8,0	6,0	8,0	7,0	6,0	8,0	7,0		"
40	Selma de T ^{te} Palhano	4,0	5,0	4,5	4,5	4,0	5,0	4,5	-		Reprovada
41	Selma Azeite de Oliveira	5,0	6,0	7,0	6,0	5,0	6,0	8,0	6,0		Aprovada
3ª Série (Mistura)											
42	Alceu R. Gomes	8,4	8,0	7,0	8,2	6,8	8,1	7,5	7,9		"
43	Guilherme da Silva	7,5	7,5	8,0	8,0	7,5	8,0	6,5	7,5		"
44	Leandro de Souza	7,0	8,0	7,0	7,0	6,0	6,0	6,0	6,0		"
45	João Xavier	5,0	6,0	6,0	5,0	5,0	6,0	6,0	5,0		"
46	Marcelo G. de Oliveira	6,5	6,0	6,5	6,5	7,0	7,0	7,0	6,5		"
47	Sebastião A. de Oliveira	6,0	7,0	7,0	6,0	6,0	7,0	7,0	6,0		"
3ª Série (Continuanda)											
48	Janete Rosa de Oliveira	8,0	7,0	7,5	8,4	7,0	8,0	7,1	7,8		"
49	Lourdes da Silva	7,2	7,2	7,0	8,0	7,5	8,0	8,0	7,9		"
50	Lucilene de Oliveira	3,2	5,2	5,0	5,2	4,2	4,5	4,0	-		Reprovada
51	Marcos de Oliveira	8,0	7,0	7,0	8,5	7,5	8,0	8,5	7,92		Aprovada
52	Marcelo Carneiro	4,0	4,2	4,0	4,2	4,0	4,0	5,5	-		Reprovada
4ª Série (Mistura)											
53	Armando Rodrigues	7,0	8,0	7,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0		Aprovada
54	Luís dos Santos	6,0	9,0	6,0	7,0	7,0	8,0	8,0	7,0		"

ESCOLA: Escola Secundária de Vila Rica CÔRREGO: 2.ª
 LOCALIDADE: Vila Rica Município: Campana Bela de Sul
 NOME DO PROFESSOR: Benedito Teodoro Martins Neto ESPRITO:

ATA E NOTAS FINAIS DOS ALUNOS - ANO - 1995.....

Número de Ordem	NOME DOS ALUNOS (Ordem Alfabética)	Comunicação Representativa			Ciências		Estudos Sociais			RESULTADO FINAL
		Língua Portuguesa	Educação Física	Educação Artística	Matemática	Integração Social	Ensino Religioso	NOTA FINAL		
45	Série (Continuação)									
55	Celso A. de Oliveira	7,5	6,5	8,0	8,0	8,5	7,0	7,5	Aprovado	
56	Fátima Antunes de Oliveira	8,5	7,2	7,2	9,7	8,7	8,7	8,0	"	
57	Sônia F. de Oliveira	8,0	5,0	5,0	5,0	4,0	6,0	-	Reprovado	
58	Wilson Xavier	6,8	9,0	8,0	5,8	5,0	8,0	7,8	Aprovado	
59	Rebeca das Santos	7,0	9,0	7,0	7,0	9,0	6,0	8,0	Aprovado	
60	Silvia de Silva	-	-	-	-	-	-	-	Eliminado	
46	Série (Feminina)									
61	Flávia Aps. de Oliveira	7,0	8,0	7,0	8,0	7,0	7,0	8,0	Aprovado	
62	Clara Rosa	-	-	-	-	-	-	-	Eliminado	
63	Marli de Silva	7,0	7,0	8,2	8,1	8,7	9,5	8,2	Aprovado	
64	Rosângela da Silva	7,6	7,1	7,2	8,2	8,7	7,7	8,3	Aprovado	
65	Silvana Aps. Teófilo	6,5	7,0	6,5	6,0	5,0	7,5	7,5	"	
66	Silvana R. Ribeiro	-	-	-	-	-	-	-	Eliminado	
67	Simone de Oliveira	8,5	8,0	8,0	9,5	8,5	8,5	8,5	Aprovado	

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DESPORTO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E TURISMO
CAMPO BELO DO SUL

UE: S.M.M. Guarua Bella Costa..... CÓDIGO:.....

PROFESSOR: Daniel Maria M. S. Rosella.....

BIMESTRE: I..... ANO: 1997.....

Nº ORD	SERIE	ALUNO	PORT.	ARTES	ED.FIS.	HIST.	GEOG.	CIE/NC	MAT.	E. REL.	FALTAS
01	1º	Almeida Aparecida de Oliveira	30	40	50	20	20	20	30	30	10
02	1º	Franete Aparecida Rodrigues	40	30	50	40	40	40	20	20	10
03	1º	Wanda Correa de Oliveira	60	60	60	50	20	20	60	60	10
04	1º	Leitani de Souza	40	40	50	40	40	40	40	50	10
05	1º	Ademilson Ribeiro	40	50	60	20	50	50	50	60	10
06	1º	Claudemir de Silva Oliveira	40	50	60	50	50	50	50	60	10
07	1º	Therese de Souza Ribeiro	20	60	60	50	50	50	50	60	10
08	1º	Elivel Rodrigues	40	50	20	40	40	40	40	50	10
09	2º	Andreia Melo de Oliveira	30	80	70	10	10	10	30	30	10
10	2º	Maria do Nascimento de Souza	60	30	70	60	60	30	30	30	10
11	2º	Rosekine Aparecida Ribeiro	70	80	80	60	60	80	60	80	10
12	2º	Tatiani Xavier Lutz	40	70	60	50	60	50	50	30	10

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ESCOLA Multisseriada^M Sarania Delle Costa

CÓDIGO: 27770-1

LOCALIDADE: Delle Costa

MUNICÍPIO: C. Belodquist

PROFESSOR: Denise Maria Muniz da S. Rossetto

RESULTADO FINAL - 2.000

SERIE	NOME DO ALUNO	L POR	CIE	E FIS	HIST	GEO	MAT	REL	ART	COM	FAL	%	ATR
1	Alm Cyriaco de Oliveira	70	32	80	70	70	75	77	77	157	27	71	aprove
2	Renan de Souza	75	75	80	75	70	77	80	80	163	31	78	aprove
3	Elis Rodrigues	44	60	77	32	70	70	77	80	169	25	77	aprove
4	Daniel Rodrigues	38	46	67	38	35	37	58	77	107	25	77	aprove
5	Fausto de Jesus	27	27	62	27	37	27	47	67	117	10	30	aprove
6	Nidia Pereira de Melo	72	75	77	72	82	72	75	85	177	17	80	aprove
7	Cláudio de Oliveira	50	57	75	67	54	44	52	54	100	04	76	aprove
8	Ademilson Ribeiro	54	66	72	67	60	57	75	77	117	07	77	aprove
9	Cláudio de Oliveira	70	70	77	70	70	70	82	80	187	28	77	aprove
10	Quelton de Jesus Ribeiro	63	72	83	70	70	54	75	77	187	07	77	aprove
11	Fernando de Souza	54	70	72	70	60	57	72	72	157	27	77	aprove
12	Roberto de Oliveira	57	70	77	55	54	57	75	75	147	26	77	aprove
13	André de Melo de Oliveira	63	67	77	57	58	57	80	82	157	45	76	aprove
14	Reginaldo de Oliveira	5	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
15	Marcelino de Oliveira	44	46	72	47	54	47	70	70	107	07	76	aprove
16	Elisandro de Oliveira	72	63	80	72	70	67	82	82	167	25	77	aprove
17	João Ricardo de Souza	67	70	80	77	72	72	77	80	177	23	77	aprove

[illegible]



Diário Oficial

ESTADO DE SANTA CATARINA

ANO XXX

Florianópolis, 17 de fevereiro de 1964

NÚMERO 1.481

ATOS DO PODER EXECUTIVO

DECRETO N. 35-41241/1386

Concede auxílio

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o processo n. 1151, de 30 de dezembro de 1963, da Secretaria da Saúde e Assistência Social,

DECRETA:

Artigo único — É concedido a Odila Teles, residente em Laguna, município de Santa Catarina, de conformidade com a lei n. 337, de 18 de novembro de 1957, e a contar da data da cidade ltr, o auxílio mensal de dois mil crans (Cr\$ 2.000,00).

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Fernando Cavaleiro da Oliveira

DECRETO N. 36-41241/1386

Concede auxílio

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o processo n. 33, de 30 de dezembro de 1963, da Secretaria da Saúde e Assistência Social,

DECRETA:

Artigo único — É concedido a Maria Farias das Neves, residente no município de Lages, Estado de Santa Catarina, de conformidade com a lei n. 337, de 18 de novembro de 1957, e a contar da data da cidade ltr, o auxílio mensal de dois mil crans (Cr\$ 2.000,00).

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Fernando Cavaleiro da Oliveira

DECRETO N. 38-41241/1386

Concede auxílio

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o processo n. 1174, de 26 de dezembro de 1963, da Secretaria da Saúde e Assistência Social,

DECRETA:

Artigo único — É concedido a Catarina Lessa das Neves, residente no município de Palmital, no município de Criciúma, Estado de Santa Catarina, de conformidade com a lei n. 337, de 18 de novembro de 1957, e a contar da data da cidade ltr, o auxílio mensal de dois mil crans (Cr\$ 2.000,00).

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Fernando Cavaleiro da Oliveira

DECRETO N. 39-41241/1386

Concede auxílio

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o processo n. 63, de 20 de janeiro de 1964, da Secretaria da Saúde e Assistência Social,

DECRETA:

Artigo único — É concedido a Aquino Foga Netto, residente na cidade de Mafra, neste Estado, de conformidade com a lei n. 337, de 18 de novembro de 1957, e a contar da data da cidade ltr, o auxílio mensal de dois mil crans (Cr\$ 2.000,00).

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Fernando Cavaleiro da Oliveira

DECRETO N. 40-41241/1386

Cria Escola Isolada

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições,

DECRETA:

Art. 1º — Fica criada, na localidade de Barra da Água Clara, distrito de Rio Preto do Sul, município de Mafra, uma Escola Isolada.

Art. 2º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Eládio Barboza

DECRETO N. 41-41241/1386

Espeço programa para os estabelecimentos de ensino primário do Estado de Santa Catarina.

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições, e tendo em vista o deliberado pelo Conselho Estadual de Educação,

DECRETA:

Art. 1º — É adotado, em caráter experimental, nos estabelecimentos do ensino primário do Estado de Santa Catarina, o programa que tem sido adotado pelo Conselho Estadual de Educação.

Art. 2º — O programa de ensino, a ser ministrado nas escolas, a partir de agosto, não poderá, no seu desenvolvimento, separar-se para a sua adoção nos estabelecimentos de ensino primário.

Art. 3º — Esta Decretação entra em vigor na data de sua publicação, revogando as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Eládio Barboza

DECRETO N. 42-41241/1386

Cria Escola Normal

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições,

DECRETA:

Art. 1º — É criada a Escola Normal Depretado Abal, Avila dos Santos, na cidade de Benedito Novo.

Art. 2º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Eládio Barboza

DECRETO N. 43-41241/1386

Extingue Escola Isolada

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições,

DECRETA:

Art. 1º — Fica extinta a Escola n. 35-41241/1386, que criou Escola Isolada na localidade de Campo Novo, distrito de município de Tijucas.

Art. 2º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Eládio Barboza

DECRETO N. 44-41241/1386

Cria Escola Isolada

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atribuições,

DECRETA:

Art. 1º — Fica criada uma Escola Isolada na localidade de Campo Novo II, distrito de município de Tijucas.

Art. 2º — Revogam-se as disposições em contrário.

Palácio do Governo, em Florianópolis, 4 de fevereiro de 1964.

CELSO RAMOS

Eládio Barboza

DECRETO N. 45-41241/1386

Aprova Concurso que especifica

O Governador do Estado de Santa Catarina, tendo em vista o disposto no art. 21 do Regulamento aprovado pelo Decreto n. 102-41-15-01/731,

DECRETA:

Art. 1º — Ficam aprovados os Concursos Regulares de Ingresso e Reingresso de Professores Normais, Professores de Educação Física, Regente de Ensino Primário e Regente de Educação Física, cujas vagas de conformidade com o Regulamento expedido pelo Decreto n.

IMPrensa Oficial do Estado

DIÁRIO OFICIAL

RODRIGUES TOMELIN — Diretor
WALTER OLIVEIRA — Subdiretor

Rua Jerônimo Coelho n. 18 — Caixa Postal n. 10
Telefones: Direção — 2222 — Redação — 2223

Responde sobre todos os artigos
publicados de um ao outro do pa-
pel e devidamente autorizados

Responde, por parte do Estado, as
reclamações e reclamações em nome
do Estado.

As assinaturas do JORNAL OFICIAL
podem ser feitas em qualquer
qualquer época, sempre pelo preço
de um ano, observando a seguinte
tabela:

Paraná: Cr\$ 1.000,00
Pernambuco: Cr\$ 1.000,00
Número anexo: Cr\$ 12,00

Para receber as assinaturas em
outros, basta ao assinante em
preço e data do término da assina-
tura, que está suspensa de pagar
esta mensalidade.

Podem e obrigação de renovar a
assinatura de 30 dias.

SE-11353/53, e com o Decreto SE-14114/54, em virtude da de-
creto de 1961 a 1 de janeiro de 1964, nos termos do Decreto aprovado
para o Conselho Geral.

Art. 1º — Revogamos as disposições em contrário.
Palácio do Governo, em Florianópolis, 7 de fevereiro de 1964.
CELSO RAMOS
Elydio Barbosa

DECRETO N. 58-47424/L38

Ordem Execução

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições,

DECRETA:

Art. 1º — Fica criada a ordem de execução do município de Garopó
Belo de São, nos seguintes termos:

1. Serraria, Pádua, São João;
2. Serraria, Pádua, São João;
3. Serraria, Pádua, São João;
4. Serraria, Pádua, São João;
5. Serraria, Pádua, São João;
6. Serraria, Pádua, São João;

Art. 2º — Revogamos as disposições em contrário.
Palácio do Governo, em Florianópolis, 7 de fevereiro de 1964.
CELSO RAMOS
Elydio Barbosa

DECRETO N. 58-47424/L38

Ordem Execução

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições, tendo em vista o disposto no art. 1º, do Regulamento aprovado pelo Decreto n. 11353/53,
DECRETA:

Art. 1º — Fica aprovada a Comissão de Ingresso e Matrícula
nos cursos de Engenharia e Arquitetura, no Quadro
Geral do Estado, nos termos do Decreto de 1961 a 1 de janeiro
de 1964, nos termos do Decreto aprovado para o Conselho Geral
do Estado.

Art. 2º — Revogamos as disposições em contrário.
Palácio do Governo, em Florianópolis, 7 de fevereiro de 1964.
CELSO RAMOS
Elydio Barbosa

DECRETO N. 58-47424/L38

Ordem Execução

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições, tendo em vista o disposto no art. 1º, do Regulamento aprovado pelo Decreto n. 11353/53,
DECRETA:

Art. 1º — O Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições, tendo em vista o disposto no art. 1º, do Regulamento aprovado pelo Decreto n. 11353/53,
DECRETA:

Art. 2º — Revogamos as disposições em contrário.
Palácio do Governo, em Florianópolis, 7 de fevereiro de 1964.
CELSO RAMOS
Elydio Barbosa

DECRETO N. 58-47424/L38

Ordem Execução

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições,

DECRETA:

Art. 1º — Fica criada, na cidade de Itapira, no Grupo Escolar com
a denominação de "Professora Aurora de Almeida Rodrigues".
Parágrafo único — Em conformidade do disposto neste artigo, fi-
cam criadas as turmas de Ensino Fundamental de 1ª e 2ª séries.

Art. 2º — Revogamos as disposições em contrário.
Palácio do Governo, em Florianópolis, 7 de fevereiro de 1964.
CELSO RAMOS
Elydio Barbosa

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA

RESOLUÇÃO N. 14/64

O Deputado Ivo Silveira, Presi-
dente da Assembleia Legislativa do
Estado de Santa Catarina, no uso
de suas atribuições, e dando con-
formidade à decisão oriunda da
Comissão Permanente,

RESOLVE:

1. A Assembleia Legislativa do Es-
tado de Santa Catarina, para fun-
cionar em caráter extraordinário,
no período que vai do 1 de março
a 3 de abril de corrente ano, em
Florianópolis, 1 de fevereiro de
1964, nos termos do art. 1º, § 2º e 4º
da Constituição do Estado, a fim de
Ivo Silveira, Presidente.

DECRETO N. 58-47424/L38

Ordem Execução

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições,

DECRETA:

Art. 1º — É criada a Comissão Normal de Santa Catarina, com
a denominação de "Comissão Normal de Santa Catarina".
Art. 2º — Revogamos as disposições em contrário.
Palácio do Governo, em Florianópolis, 7 de fevereiro de 1964.
CELSO RAMOS
Elydio Barbosa

DECRETO N. 58-47424/L38

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições,

DECRETA:

Art. 1º — Fica a funcionar, no Grupo Escolar Normal de
Santa Catarina, no município de Santa Catarina, a cidade de
Santa Catarina.
Art. 2º — Revogamos as disposições em contrário.
Palácio do Governo, em Florianópolis, 7 de fevereiro de 1964.
CELSO RAMOS
Elydio Barbosa

DECRETO N. 58-47424/L38

Ordem Execução

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições,

DECRETA:

Art. 1º — Fica a funcionar, no Grupo Escolar Normal de
Santa Catarina, no município de Santa Catarina, a cidade de
Santa Catarina.
Art. 2º — Revogamos as disposições em contrário.
Palácio do Governo, em Florianópolis, 7 de fevereiro de 1964.
CELSO RAMOS
Elydio Barbosa

DECRETO N. 58-47424/L38

Ordem Execução

O Governador do Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições,

Considerando, que o art. 142, da Constituição de 1961, dá
prioridade ao Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições, tendo em vista o disposto no art. 1º, do Regulamento aprovado pelo Decreto n. 11353/53,
DECRETA:

Art. 1º — O Imposto sobre a venda, ou a circulação, de
mercadorias, produtos, inclusive industrializados, e de
serviços, é devido no Estado de Santa Catarina, no uso de suas atri-
buições, tendo em vista o disposto no art. 1º, do Regulamento aprovado pelo Decreto n. 11353/53,
DECRETA:

Art. 2º — Fica a funcionar, no Grupo Escolar Normal de
Santa Catarina, no município de Santa Catarina, a cidade de
Santa Catarina.