



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CAMPUS FLORIANÓPOLIS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

Graziella Aparecida Haverot Steffen

Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina: entre o
dado e o direito – evidências do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024) e
alinhamentos ao Plano Estadual de Educação

Florianópolis

2026

Graziella Aparecida Haverot Steffen

Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina: entre o
dado e o direito – evidências do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024) e
alinhamentos ao Plano Estadual de Educação

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora: Prof.(a) Maria Carolina Machado Magnus, Dr.(a).

Florianópolis

2026

Steffen, Graziella Aparecida Haverot

Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina: entre o dado e o direito – evidências do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024) e alinhamentos ao Plano Estadual de Educação/ Graziella Aparecida Haverot Steffen; Orientadora, Maria Carolina Machado Magnus, 2026.

244p.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Educação científica e Tecnológica. 2. Educação do Campo, das Águas e das Florestas. 3. Identidade Escolar. 4. Indicadores Educacionais. I. Magnus, Maria Carolina Machado. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

Graziella Aparecida Haverot Steffen

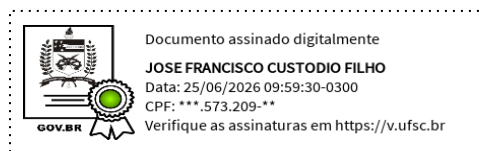
Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina: entre o dado e o direito – evidências do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024) e alinhamentos ao Plano Estadual de Educação

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 15 de junho de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

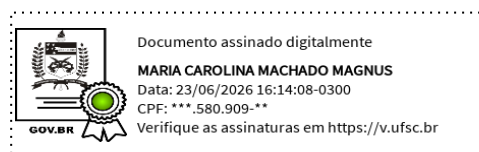
Prof.(a) Katia da Costa Leite, Dr.(a)
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Sadi Jose Rodrigues da Silva, Dr.
Secretaria de Estado da Educação

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Educação Científica e Tecnológica.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação
Em Educação Científica e Tecnológica



Prof.(a) Maria Carolina Machado Magnus, Dr.(a)
Orientadora

Florianópolis, 2026.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, por permitir que este momento se concretize em minha vida e por conceder força, serenidade e propósito em cada etapa dessa caminhada. Este trabalho representa a realização de um sonho que nasceu após um período turbulento – a descoberta de um câncer – diagnosticado em estágio inicial. Essa experiência me fez ressignificar o tempo, valorizar ainda mais a vida e reconhecer a importância de seguir em frente com coragem e gratidão.

À minha família, por ser o alicerce que sustenta meus passos. Ao meu esposo Luiz Carlos, com quem compartilho a vida, meu parceiro, amigo e grande amor, cuja presença constante foi essencial para que eu pudesse seguir adiante. Sua compreensão, apoio incondicional e generosidade em me oferecer o tempo e o espaço necessários para estudar foram fundamentais para que este trabalho se realizasse.

Ao meu filho João Luiz, que é parte de minha existência e razão maior das minhas buscas. Que ele saiba que cada conquista aqui registrada carrega também o amor, a esperança e o desejo de um futuro mais justo e cheio de possibilidades – e que, ao olhar para esta trajetória, veja que tudo é possível quando se acredita e se persevera.

Aos meus pais, Adulce e Regina, pela educação que recebi, pelos valores que me transmitiram e pelos momentos únicos que vivemos juntos. Vocês são uma inspiração constante em minha vida. Aos meus irmãos Izequiel e Diogo, e cunhadas, por fazerem parte da minha história e por estarem sempre presentes com carinho e apoio.

Às minhas colegas de trabalho e amigas – Maristeele, Mariléia e Elisângela – por fazerem parte do meu dia a dia com amizade, leveza e companheirismo. Agradeço pela disposição em ajudar sempre que precisei, pelas palavras de incentivo e pelo apoio constante que tornaram essa trajetória mais serena e significativa.

À minha amiga Doris, que, desde o momento em que me conheceu, reconheceu em minha trajetória de vida inúmeras semelhanças com a sua própria e me acolheu com o carinho de uma mãe. Saiba que sou imensamente grata por todas as portas que você abriu e pelas oportunidades que me foram confiadas com generosidade e afeto.

Ao meu amigo Eliachim, que acreditou em mim antes mesmo de eu acreditar. Agradeço por enxergar o potencial que, muitas vezes, eu mesma não via, e por ser uma presença constante de incentivo, confiança e amizade.

Em especial, à minha colega e amiga Alexsandra, uma grande incentivadora para que eu ingressasse no mestrado. Sou profundamente grata pelo apoio nas leituras, nas conferências de dados e, sobretudo, pela presença constante ao longo de toda a trajetória. Saiba que o teu incentivo me fez acreditar no meu potencial e contribuiu de forma decisiva para que este sonho se tornasse realidade.

Reitero, minha gratidão a cada amizade construída e fortalecida ao longo deste caminho. Os amigos são, verdadeiramente, presentes de Deus em nossas vidas, e sou imensamente abençoada por ter encontrado pessoas tão especiais.

À minha orientadora, Maria Carolina, que reconheceu, desde o pré-projeto, a importância e o significado desta pesquisa. Sou imensamente grata por todas as orientações recebidas, pela forma humana com que sempre me acolheu e pelas oportunidades proporcionadas ao longo desta caminhada. Agradeço também pelo incentivo constante às publicações, pela confiança e credibilidade depositadas nesta pesquisa, que tanto contribuíram para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À minha banca examinadora, em especial ao professor Sadi, que despertou em mim a inquietação de promover maior visibilidade aos povos do campo, das águas e das florestas. Foi ele quem me apresentou à legislação sobre a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, levando-me a compreender, com maior profundidade, como a justiça social ainda é um ideal árduo de ser alcançado. Agradeço também à professora Kátia, que conheci no grupo de pesquisa e que sempre se mostrou solícita, generosa e incentivadora.

E, por fim, deixo registrado o meu agradecimento aos povos do campo, das águas e das florestas, dos quais me sinto parte. Este projeto nasceu justamente desse pertencimento, das vivências e das lutas que me constituem. Apesar das dificuldades enfrentadas na infância e na juventude, sendo filha de agricultor, alcancei meus sonhos e compreendi que tudo é possível quando se resiste com esperança. Hoje, por meio desta pesquisa, sinto que posso contribuir, ainda que de forma singela, para a construção da justiça social e territorial, para a visibilidade e o reconhecimento das populações do campo, das águas e das florestas em seus territórios.

“[...] a especificidade da Educação do Campo está no campo (nos processos de trabalho, na cultura, nas lutas sociais e seus sujeitos concretos) antes que na educação, mas essa compreensão já supõe uma determinada concepção de educação: a que considera a materialidade da vida dos sujeitos e as contradições da realidade como base da construção de um projeto educativo, visando a uma formação que nelas incida” (Caldart *et al.*, 2012, p.17).

RESUMO

A presente dissertação tem como tema a Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina, partindo do reconhecimento de que compreender a educação nos territórios do campo é também compreender as formas de vida que sustentam suas escolas, seus saberes e suas resistências. O objetivo geral é analisar os indicadores de acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025), vinculados diretamente à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, em articulação com os dados do Censo Escolar da Educação Básica, considerando sua contribuição para o fortalecimento da identidade dessas escolas. A pesquisa propõe identificar e caracterizar essas escolas conforme o Decreto n. 7.352/2010, tomando o Censo Escolar da Educação Básica como fonte central de dados para evidenciar permanências, avanços e lacunas. Com abordagem qualitativa de caráter analítico-descritivo, apoiada em ferramentas de *Business Intelligence*, o trabalho integra marcos legais, indicadores educacionais e narrativas históricas, buscando compreender como o direito à educação se materializa – ou não – nos territórios. O uso de tecnologias de análise de dados não é aqui apenas um recurso técnico, mas um meio de escuta: um modo de ler nos números as marcas da história e as vozes que, por vezes, permanecem invisibilizadas. Os resultados apontam que, embora haja avanços em políticas públicas educacionais e metas específicas para a modalidade no Plano Estadual de Educação em Santa Catarina, persistem invisibilidades estatísticas que dificultam o reconhecimento das escolas do campo, das águas e das florestas como espaços legítimos de produção de saberes, cultura e pertencimento. A pesquisa propõe indicadores de identificação dessas escolas que podem subsidiar processos de planejamento e gestão educacional mais justos, sensíveis e territorializados. O diálogo entre o dado e o direito, entre a técnica e a vivência, evidencia a necessidade de políticas educacionais sensíveis às territorialidades, capazes de garantir equidade, dignidade e sentido ao direito à educação. Mais do que um estudo sobre indicadores e metas, esta pesquisa se constitui como um gesto de reconhecimento: um olhar que enxerga, nas escolas e nos dados, as lutas, memórias e esperança dos povos que fazem do campo, das águas e das florestas não apenas um lugar de vida, mas um território de saber e de direito. Destaca-se, por fim, que este estudo se consolida como base epistêmica e analítica para novas pesquisas voltadas à escuta dos sujeitos que constroem esses espaços, possibilitando compreender, a partir de suas próprias percepções, os impactos que a presença – ou a ausência – das políticas públicas educacionais produzem em suas vidas e territórios.

Palavras-chave: Educação do Campo, das Águas e das Florestas; Escolas do Campo, das Águas e das Florestas; Identidade Escolar; Indicadores Educacionais; Políticas Públicas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation focuses on Rural, Waters, and Forest Education in Santa Catarina, based on the recognition that understanding education in rural territories also means understanding the ways of life that sustain their schools, their knowledge, and their resistance. The overall objective is to analyze the follow-up and monitoring indicators of Santa Catarina's (2016 to 2025) State Education Plan that are directly linked to Education for Rural Areas, Waters, and Forests, in articulation with Basic Education School Census data, considering their contribution to strengthening the identity of schools in rural areas, waters, and forest. The research proposes to identify and characterize these schools in accordance with Decree No. 7,352/2010, using the Basic Education School Census as the main data source to highlight continuities, advances, and gaps. With a qualitative approach of an analytical-descriptive nature, supported by Business Intelligence tools, the study integrates legal frameworks, educational indicators, and historical narratives, seeking to understand how the right to education is materialized – or not – within the territories. The use of data analysis technologies is not merely a technical resource, but a means of listening: a way of reading, in the numbers, the traces of history and the voices that sometimes remain invisible. The results indicate that, although there are advances in public educational policies and specific goals for this modality in the State Education Plan of Santa Catarina, statistical invisibilities persist that hinder the recognition of rural, waters, and forest schools as legitimate spaces for the production of knowledge, culture, and belonging. The research proposes identification indicators for these schools that can support fairer, more sensitive, and territorially grounded processes of educational planning and management. The dialogue between data and rights, between technique and experience, highlights the need for educational policies sensitive to territorialities, capable of ensuring equity, dignity, and meaning in the right to education. More than a study on indicators and goals, this research constitutes a gesture of recognition: a gaze that perceives, in schools and in data, the struggles, memories, and hopes of the peoples who make of the countryside, the waters, and the forests not only a place of life but a territory of knowledge and rights. Finally, this study consolidates itself as an epistemic and analytical foundation for new research aimed at listening to the subjects who build these spaces, making it possible to understand, from their own perceptions, the impacts that the presence – or absence – of public educational policies produces in their lives and territories.

Keywords: Rural, Waters, and Forest Education; Rural, Waters, and Forest School; School Identity; Educational Indicators; Educational Public Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxo do processo de coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica, identificação das metas e estratégias do PEE/SC, construção do <i>dashboard</i> , integração e consolidação dos resultados.....	80
Figura 2 – <i>Power BI Desktop</i>	83
Figura 3 – Regras de identificação das escolas do campo das águas e das florestas	85
Figura 4 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas.....	117
Figura 5 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo I: Educação Básica.....	118
Figura 6 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo II: Qualidade e Permanência	138
Figura 7 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo III: Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos	164
Figura 8 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo IV: Educação Superior e Pós-Graduação	173
Figura 9 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo V: Formação de Professores e Gestão Escolar.....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Natureza, objetivos, abordagem e procedimentos da pesquisa	70
Quadro 2 – Códigos e descrições das Metas do PEE/SC (2016 a 2025)	74
Quadro 3 – Códigos e descrições das estratégias vinculadas as metas do PEE/SC (2016 a 2025)	75
Quadro 4 – Código e descrição dos Eixos, códigos e resumo das Metas e códigos das estratégias do PEE/SC.....	78
Quadro 5 – Variáveis de dados do Censo Escolar da Educação Básica utilizados para identificar as escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina.....	84
Quadro 6 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo I: Educação Básica.....	119
Quadro 7 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, – Eixo II: Qualidade e Permanência	138
Quadro 8 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo III: Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos	164
Quadro 9 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo IV: Educação Superior e Pós-Graduação.....	173
Quadro 10 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo V: Formação de Professores e Gestão escolar	179
Quadro 11 – Indicadores do Plano Nacional de Educação e identificação de desagregação por localização, categoria administrativa e dependência administrativa	195

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas, classificadas segundo os critérios desta pesquisa, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	106
Tabela 2 – Distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas, classificadas segundo os critérios desta pesquisa, por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	107
Tabela 3 – Distribuição do total de matrículas por classificação de escola (escolas do campo, das águas e das florestas em área rural; escolas do campo, das águas e das florestas em área urbana; e escolas urbanas) e por localização de residência dos estudantes (rural/urbana) – Santa Catarina (2011 a 2024)	110
Tabela 4 – Metas e projeções do Ideb no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015 a 2017 e 2019 a 2021 (Meta 7).....	144
Tabela 5 – Nota de proficiência por etapa de ensino e componente curricular – 2011 a 2023	147
Tabela 6 – Dependência física escolar por localização rural, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024.....	153
Tabela 7 – Valor absoluto de matrículas da educação especial localizadas em áreas rurais, por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024	157
Tabela 8 – Valor absoluto de matrículas da educação de jovens e adultos anos finais e ensino médio na forma integrada à educação profissional e tecnológica por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024 (Meta 10A).....	165
Tabela 9 – Participação do segmento público (federal, estadual e municipal) na expansão das matrículas em educação profissional e tecnológica de nível médio – Santa Catarina – 2014 a 2024 (Meta 11B)	169
Tabela 10 – Expansão anual do número de matrículas em educação profissional e tecnológica de nível médio, por setor público (federal, estadual e municipal), privado e por localização – Santa Catarina – 2014 a 2024 (Meta 11B).....	171

Tabela 11 – Valor absoluto de professores da educação básica em escolas localizadas nas áreas rurais por nível de escolaridade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024.....	180
Tabela 12 – Evolução do número de professores na educação básica – Educação escolar indígena e quilombola por nível de escolaridade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024	181
Tabela 13 – Taxa de professores da educação básica da área rural por nível de escolaridade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2024.....	183
Tabela 14 – Taxa de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024 (Meta 16B)	190
Tabela 15 – Evolução do número de vínculos de diretores segundo a forma de acesso ao cargo por localização rural, considerando as dependências administrativas federal, estadual e municipal – Santa Catarina – 2019 a 2024	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição do total de escolas/unidades descentralizadas quilombolas por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024	93
Gráfico 2 – Distribuição do total de escolas indígenas por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	97
Gráfico 3 – Distribuição do total de escolas em localização diferenciada “Área de assentamento” por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024	100
Gráfico 4 – Distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas, classificadas segundo os critérios desta pesquisa, por total de anos em atividade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024	108
Gráfico 5 – Distribuição do total de matrículas de estudantes residentes na área rural, por classificação de escola, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	112
Gráfico 6 – Distribuição do total de matrículas de estudantes residentes na área urbana, por escolas do campo das águas e das florestas, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024	113
Gráfico 7 – Distribuição do total de escolas localizadas em áreas rurais por total de anos em atividade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	114
Gráfico 8 – Distribuição do total de escolas localizadas na área urbana que atenderam predominantemente matrículas de estudantes residentes em áreas rurais por total de anos em atividade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	115
Gráfico 9 – Total de escolas em localização rural, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	120
Gráfico 10 – Distribuição do total de municípios com escolas localizadas em áreas rurais, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024	122

Gráfico 11 – Taxa de atendimento educacional de 0 a 3 anos por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2016 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 1B).....	124
Gráfico 12 – Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2016 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 1A).....	125
Gráfico 13 – Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 2A).....	127
Gráfico 14 – Percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 2B).....	129
Gráfico 15 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta ou que já concluiu a educação básica por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 3A).....	131
Gráfico 16 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio ou havia concluído a educação básica por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 3B).....	132
Gráfico 17 – Taxa de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental por localização – Santa Catarina – Língua portuguesa (Meta 5A).....	133
Gráfico 18 – Proficiência média na avaliação do Saeb do 2º ano do ensino fundamental por localização – Santa Catarina – Matemática (Meta 5B).....	134
Gráfico 19 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 9A)	135
Gráfico 20 – Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 9B).....	136
Gráfico 21 – Taxa de escolas públicas (federal, estadual e municipal) da educação básica que possuem, pelo menos 25% dos estudantes do público-alvo da	

educação em tempo integral por localização – Santa Catarina – 2014 a 2024 (Meta 6A).....	141
Gráfico 22 – Taxa de matrículas em tempo integral de estudantes da rede pública (federal, estadual, municipal) que pertencem ao público-alvo e que estão em jornada de tempo integral por localização – Santa Catarina – 2014 a 2024 (Meta 6B).....	142
Gráfico 23 – Taxa de aprovação do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024.....	145
Gráfico 24 – Taxa de aprovação no ensino médio por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024	146
Gráfico 25 – Taxa de abandono no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024.....	148
Gráfico 26 – Taxa de abandono no ensino médio por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024	149
Gráfico 27 – Taxa de reprovação no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024.....	149
Gráfico 28 – Taxa de reprovação no ensino médio por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024	150
Gráfico 29 – Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 8A)	151
Gráfico 30 – Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos pertencente aos 25% mais pobres (Renda familiar per capita) por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 8C)	152
Gráfico 31 – Total de escolas localizadas em áreas rurais que possuem recursos de acessibilidade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	156
Gráfico 32 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por fornecimento de água para consumo humano, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024	158

Gráfico 33 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por fornecimento de energia elétrica, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024	159
Gráfico 34 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por esgotamento sanitário, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024	160
Gráfico 35 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por tratamento de lixo/resíduos, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	161
Gráfico 36 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por fornecimento de alimentação escolar, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024.....	162
Gráfico 37 – Taxa de matrículas da educação de jovens e adultos anos finais e ensino médio integrada à educação profissional por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024 (Meta 10A).....	167
Gráfico 38 – Valor absoluto de matrículas em nível médio para educação profissional e tecnológica por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024 (Meta 11A)	168
Gráfico 39 – Taxa bruta de matrículas na graduação por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 12A)	174
Gráfico 40 – Taxa líquida na expansão de matrículas nos cursos de graduação por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 12B)	175
Gráfico 41 – Participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação em relação a 2012 (linha de base) – Santa Catarina – 2013 a 2023 (Meta 12C)	176
Gráfico 42 – Número de títulos de mestrado e doutorado (acadêmico e profissional) concedidos – Santa Catarina – 2012 a 2023 (Meta 14A e 14B).....	177
Gráfico 43 – Taxa de professores da educação infantil com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024	185

Gráfico 44 – Taxa de professores dos anos iniciais cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024	186
Gráfico 45 – Taxa de professores dos anos finais cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024	187
Gráfico 46 – Taxa de professores do ensino médio cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024	188

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Distribuição do total de escolas/unidades descentralizadas quilombolas em localização diferenciada “Comunidade quilombola” por dependência administrativa – Santa Catarina – 2024.....	92
Mapa 2 – Distribuição do total de escolas indígenas em localização diferenciada “Terra indígena” por dependência administrativa – Santa Catarina – 2024	96
Mapa 3 – Distribuição das escolas em localização diferenciada “Área de assentamento” por dependência administrativa – Santa Catarina – 2024	99
Mapa 4 – Distribuição do total de escolas em localização rural, exceto as escolas indígenas, quilombolas e de assentamento localizadas em áreas rurais, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024	102
Mapa 5 – Distribuição do total de escolas em localização urbana que atendem majoritariamente estudantes residentes em áreas rurais, exceto as escolas indígenas, quilombolas e de assentamento considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024.....	103
Mapa 6 – Distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas, classificadas segundo os critérios desta pesquisa, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024.....	105
Mapa 7 – Distribuição das escolas por localização rural, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024.....	121
Mapa 8 – Distribuição das escolas por localização rural e dependência administrativa – Federal, Estadual, Municipal e Privada – Santa Catarina – 2024	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Anos Iniciais
ACT	Admitido em Caráter temporário
BI	<i>Business Intelligence</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/SC	Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAQ	Comissão Nacional Quilombola
CONSED	Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
Covid-19	<i>Coronavirus Disease 19</i>
Crub	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
DAX	<i>Data Analysis Expressions</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
Enera	Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPS	Índice de Progresso Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEPF	Ministério Extraordinário de Política Fundiária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEC	Núcleo de Educação do Campo
p.p.	Pontos Percentuais
PCSC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PEE/SC	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina
PL	Projeto de Lei
Pnad-c	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEC	Política Nacional de Educação do Campo
PPP	Projeto Político-Pedagógico
Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina
SEPPIR	Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
SIDEP	Sistema de Inteligência de Dados Educação na Palma da Mão
UDs	Unidades Descentralizadas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VBP	Valor Bruto da Produção Agropecuária

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	23
1.1	PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA	28
1.2	JUSTIFICATIVA PESSOAL E ACADÊMICA	30
1.3	ESTRUTURA DA PESQUISA	33
1.4	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	37
1.5	EDUCAÇÃO RURAL	39
1.6	EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS E SUAS RAÍZES	40
1.6.1	As políticas públicas educacionais da Educação do Campo, das Águas e das Florestas	46
1.6.1.1	<i>Fundamentos constitucionais e legais.....</i>	<i>47</i>
1.6.1.2	<i>Mobilização social e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária</i>	<i>49</i>
1.6.1.3	<i>I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” e diretrizes iniciais.....</i>	<i>50</i>
1.6.1.4	<i>A consolidação e ampliação das políticas públicas educacionais</i>	<i>51</i>
1.6.1.5	<i>Avanços e direcionamento: ampliando o olhar</i>	<i>53</i>
1.6.2	As políticas públicas educacionais da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina	56
1.6.3	Identidade das escolas do campo, das águas e das florestas	61
2	PERCURSO METODOLÓGICO	68
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	68
2.2	PROCESSOS, FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE PESQUISA	72
2.2.1	Ferramenta <i>Power Business Intelligence Desktop</i>.....	81
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO	89
3.1	PANORAMA DAS ESCOLAS E POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS EM SANTA CATARINA.....	90
3.2	PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA – METAS E ESTRATÉGIAS À LUZ DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	116
3.2.1	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Eixo I: Educação Básica.....	118

3.2.2	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Eixo II: Qualidade e Permanência	137
3.2.3	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Eixo III: Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	163
3.2.4	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Eixo IV: Educação Superior e Pós-Graduação	172
3.2.5	Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, Eixo V: Formação de Professores e Gestão Escolar.....	178
4	LIMITAÇÕES DA PESQUISA.....	195
5	CONCLUSÃO	201
	REFERÊNCIAS.....	207
	APÊNDICE A – EVENTOS, LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES E PORTARIAS	224
	APÊNDICE B – INDICADORES, METAS E RESULTADOS POR LOCALIZAÇÃO – URBANA, RURAL E TOTAL.	227
	APÊNDICE C – NOTA TÉCNICA: INDICADOR DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS E VARIAÇÃO DO TOTAL DE MATRÍCULAS.....	229
	APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO.....	233
	APÊNDICE E – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS RURAIS, CONSIDERANDO AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS, EM 2024 POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA) – SANTA CATARINA	234
	APÊNDICE F – ANO REFERÊNCIA DE COLETA DAS INFORMAÇÕES DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INFRAESTRUTURA E SUPORTE PARA ENSINO E APRENDIZAGEM – SANTA CATARINA	239
	APÊNDICE G – DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE ESCOLAS POR MUNICÍPIOS, CONSIDERANDO AS ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS URBANAS QUE ATENDEM MAJORITARIAMENTE ESTUDANTES QUE RESIDEM EM ÁREAS RURAIS – DESCONSIDERA-SE AS ESCOLAS INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E DE ASSENTAMENTO – SANTA CATARINA – 2024	241

APÊNDICE H – TOTAL DE ESCOLAS E MATRÍCULAS POR MUNICÍPIO QUE NÃO POSSUÍAM ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS EM 2024 – SANTA CATARINA.	244
APÊNDICE I – TOTAL DE MATRÍCULAS (2011 A 2024) NOS MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA QUE NÃO POSSUEM NENHUMA ESCOLA CLASSIFICADA COMO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS DESTA PESQUISA	245
APÊNDICE J – MAPA DE SANTA CATARINA ENUMERADO COM LEGENDA.....	246
ANEXO A – FOTOS DO ACERVO HISTÓRICO MUNICIPAL DA ESCOLA RURAL EM ANITÁPOLIS (DÉCADA DE 1980-1990) – SANTA CATARINA.....	255
ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO	256

1 INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirma que a educação básica é um direito de todos os cidadãos e um dever do Estado, convertendo-a em prerrogativa individual garantida por Lei. Esse direito é assegurado a todos, independentemente do local de residência de seus cidadãos, urbanas ou rurais, com o objetivo de promover uma sociedade mais justa (Brasil, 1988). Apesar de não mencionar de forma explícita a oferta educacional para os povos do campo, das águas e das florestas¹, a Constituição Federal estabelece fundamentos que abrem espaço para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 1996, possa tratar dessa modalidade de forma específica. A LDB em seu art. 28, estabelece que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; 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).

Como se vê, há um direcionamento da LDB em relação à oferta educacional para o meio rural no âmbito do direito à igualdade com respeito às diferenças. Em 2002, foram instituídas, por meio da Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril, as “Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo” (Brasil, 2002b). Em 2008, a Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril, estabeleceu as “Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo” (Brasil, 2008). Já a Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010, definiu as “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”, reforçando as orientações da LDB e reconhecendo oficialmente a Educação do Campo, das Águas e das Florestas como uma modalidade (Brasil, 2010a). No parágrafo único do art. 35, destaca-se que:

¹ Em 24 de julho de 2025 publicou-se a Portaria n. 538, que complementa o Decreto n. 7.352 de 4 de novembro de 2010, altera-se o nome de: “Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera” para “Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo” (Brasil, 2010b; 2025d). Diante dessa atualização, esta pesquisa adota a nomenclatura estabelecida pela referida Portaria.

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (Brasil, 2010a).

O Parecer CNE/CEB n. 36 de 4 de dezembro de 2001, que “Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” em seu parágrafo único, afirma que “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...]” (Brasil, 2002a). Caldart (2008) corrobora, ao destacar que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas nasce das experiências, da diversidade, da história e da cultura como modo de produção e reprodução da vida desses sujeitos. Assim, a valorização da identidade e da cultura, bem como o fortalecimento do sentimento de pertencimento tornam-se fatores primordiais para assegurar a qualidade da oferta educacional a esse público no ambiente escolar.

A Educação do Campo, das Águas e das Florestas é uma modalidade de alta relevância dentro da Educação Básica. Em Santa Catarina, segundo os dados do Censo Demográfico de 2022, havia 886.089 habitantes residentes nas áreas rurais, o que corresponde a cerca de 11,64% da população (IBGE, 2022). Um fator de grande impacto é a agricultura familiar, que desempenha um papel estruturante na economia do Estado.

Em 2017, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Valor Bruto da Produção Agropecuária (VBP) contabilizou R\$ 20,48 bilhões, sendo que 50,7% desse total corresponde ao valor da agricultura familiar, com 183 mil propriedades rurais e 502 mil pessoas ocupadas. Segundo divulgação realizada em 2019, pela Secretaria de Estado da Fazenda, Santa Catarina possuía o 9º maior faturamento do país no setor agrícola (Santa Catarina, 2019a).

Apesar da relevância social e econômica, os povos do campo, das águas e das florestas em Santa Catarina ainda carece de políticas públicas educacionais que contemplem suas especificidades. Munarim *et al.* (2011) analisaram a legislação estadual até 2011, e concluíram que havia um longo caminho a ser trilhado para contemplar de forma adequada as demandas dessa modalidade de ensino.

De acordo com os dados disponíveis na Sinopse Estatística da Educação Básica de 2024², Santa Catarina possuía 1.768.874 matrículas, nas redes pública e privada, distribuídas em 6.462 escolas. Dessas, 1.020 em áreas rurais e 5.442 em áreas urbanas³, distribuídas em suas etapas e modalidades (Brasil, 2025a).

De acordo com as informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, observa-se uma invisibilidade estatística que se manifesta na ausência de um mapeamento oficial que identifique as escolas do campo, das águas e das florestas de acordo com os critérios estabelecidos pelo Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010b)⁴. Neste estudo, a invisibilidade estatística é operacionalizada como a ausência de identificação formal

² Os dados do Censo Escolar da Educação Básica são divulgados no ano seguinte à sua coleta. Assim, os dados referentes a 2024 foram publicados no ano de 2025.

³ É importante considerar que o Censo Escolar da Educação Básica, reconhecido como a principal fonte de dados educacionais do país, não apresenta a identificação das escolas do campo, das águas e das florestas. A análise dos dados disponíveis revela que os relatórios classificam as escolas como urbana ou rural. Embora exista um campo específico para registro da localização diferenciada, não há, no entanto, uma identificação direta que permita distinguir com precisão quais delas são escolas do campo, das águas e das florestas.

⁴ O escopo desta pesquisa concentra-se na Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Entretanto, o Decreto n. 7.352/2010 define como população do campo, das águas e das florestas também os povos indígenas e as comunidades quilombolas. Diante disso, algumas análises apresentadas tangenciam essas modalidades, considerando-as como parte dessa população no marco normativo adotado. Tal abordagem não implica em descon siderações de suas trajetórias históricas, lutas e conquistas enquanto modalidades específicas, tampouco pretende diluir suas identidades próprias. Trata-se de um recorte metodológico orientado pelo objeto central da pesquisa, sem que isso implique descon siderar a autonomia, as especificidades, as trajetórias, os documentos e as diretrizes próprias da Educação Escolar indígena e da Educação Escolar Quilombola. Para conhecer mais sobre a modalidade da Educação Escolar Quilombola de Santa Catarina a secretaria de Estado da Educação sistematizou no caderno de “Política de Educação Escolar Quilombola”, uma contextualização sobre o que são quilombos; os marcos legais dos direitos quilombolas; fundamentos e orientações pedagógicas para a modalidade; sistematizou referências para organização curricular e administrativa; além de orientações relacionadas ao Programa Nacional de Alimentação Escolar; e anexos com marcos legais diversas referências bibliográficas (Santa Catarina, 2018b). Pode-se encontrar no dicionário da Educação do Campo de Caldart *et al.* (2012), os verbetes de Simone Raquel Batista Ferreira e Renato Emerson dos Santos que apresentam conceitos, falam das lutas, conquistas e da identidade das comunidades quilombolas. Da mesma maneira, para a modalidade da Educação Escolar Indígena de Santa Catarina a secretaria de Estado da Educação sistematizou no caderno de “Política Educação Escolar Indígena”. O caderno reúne a contextualização sobre os sujeitos da modalidade no estado (povos Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ); a discussão conceitual e histórico-normativa da Educação Escolar Indígena no Brasil (incluindo marcos como CF/1988, LDB/1996, Convenção OIT nº 169, PNE e Diretrizes Curriculares Nacionais); o panorama e organização da Educação Escolar Indígena em Santa Catarina, com o papel do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEI); e subsídios práticos à gestão escolar (PPP, alimentação e transporte escolar, infraestrutura, PDDE, formação, contratação do professor e acesso ao ensino superior), além de referências bibliográficas (Santa Catarina, 2018c). No portal do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que há 45 anos atua em defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil (<https://cimi.org.br/o-cimi/#estrutura>). Acesso em: 27 fev. 2026).

de escolas com atendimento predominantemente às populações do campo, das águas e das florestas, especialmente quando localizadas em áreas urbanas.

O cruzamento dos dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024 realizado nesta pesquisa identificou 1.260 escolas classificadas como do campo, das águas e das florestas⁵. Desse total, 1.020 escolas estão localizadas em áreas rurais e outras 240 escolas, embora localizadas em áreas urbanas, atendem predominantemente às populações do campo e acabam permanecendo invisibilizadas à ausência de mapeamento oficial (Brasil, 2025a).

Trata-se de uma lacuna histórica que compromete o reconhecimento e a efetividade das políticas públicas educacionais voltadas a essa modalidade. Sem a identificação adequada, torna-se difícil compreender o funcionamento dessas escolas, os desafios que enfrentam, as formas como adaptam seus currículos e constroem seu Projeto Político-Pedagógico (PPP). Assim, evidenciá-las e classificá-las é condição para planejamento, financiamento e monitoramento efetivos.

Para que a valorização da identidade e dos saberes dos estudantes do campo, das águas e das florestas seja concreta no ambiente escolar, o planejamento pedagógico é essencial. Nesse sentido, Vasconcellos (2002) aponta que para a elaboração de um projeto de ensino-aprendizagem devem ser consideradas três dimensões: (1) realidade – trata-se do esforço investigativo no sentido de captar e entender o cotidiano, tal qual se encontra no presente, sua articulação histórica, em vista de sua transformação; (2) objetivos almejados – remete a uma imagem do futuro, ou seja, do resultado a ser alcançado; e (3) o plano de mediação – referente à previsão das ações, o caminho a ser seguido para alcançar a finalidade.

Aplicadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, essas dimensões permitem alinhar os PPP das escolas às especificidades locais, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem dialogue com a realidade do sujeito. Esses elementos são fundamentais para garantir uma educação contextualizada, que respeite as especificidades da modalidade.

Esta pesquisa, desenvolvida a partir do recorte do estado de Santa Catarina, tem como um de seus objetivos caracterizar as escolas do campo, das águas e das florestas no período de 2011 a 2024, utilizando indicadores construídos a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

⁵ Os dados apresentados são oriundos da pesquisa desenvolvida pela autora, obtidos com base nos critérios definidos pelo Decreto n. 7.352/2010.

Na identificação das escolas do campo, das águas e das florestas, será utilizada a série histórica de 2011 a 2024. Esse recorte se ancora na data de publicação do Decreto n. 7.352/2010, que identifica as populações do campo e os critérios a serem considerados para identificar as escolas do campo (Brasil, 2010b). Trata-se, portanto, de uma referência essencial para o desenvolvimento deste estudo. A série histórica 2011 a 2024 oferece contexto longitudinal para análises comparativas em relação ao ciclo do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC de 2016 a 2025). Para a análise das metas do PEE/SC – indicadores educacionais –, serão adotadas como principais fontes o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE, bem como os Painéis de Monitoramento do PNE e do PEE/SC.

Os indicadores são instrumentos sintéticos de mensuração que possibilitam representar, por meio de dados qualitativos e quantitativos, determinado fenômeno social, educacional ou político. No âmbito das políticas Públicas Educacionais, os indicadores têm o papel de monitoramento e avaliação, possibilitando analisar e acompanhar longitudinalmente os resultados, indicar avanços, lacunas e subsidiar nos processos de tomada de decisão. Assim, nesta pesquisa os indicadores são apresentados como expressões quantitativas e qualitativas de realidades educacionais historicamente construída (Brasil, 2025k).

A pesquisa, por meio de seus resultados, busca fortalecer a identidade das escolas do campo, das águas e das florestas e apresentar informações que possam subsidiar o acompanhamento e monitoramento das políticas públicas educacionais instituídas para essa população em Santa Catarina. Pretende-se fornecer dados e indicadores capazes de orientar a formulação de novas políticas em consonância com as especificidades da modalidade, favorecendo a gestão educacional. Assim, articula evidências empíricas e marcos legais, visando a redução de assimetrias e a promoção do pertencimento territorial.

Diante disso, considera-se importante refletir sobre o uso efetivo dos dados e indicadores na gestão educacional, pois a partir deles se torna possível enxergar, com maior clareza, os impactos das políticas públicas educacionais. Como lembra Arroyo (2012a, p. 232) “um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desigualdade”, o que nos mostra a fragilidade e as dificuldades enfrentadas por aqueles que não se encontram nos grupos favorecidos. Para o autor, um dos princípios que orientam a Educação do

Campo, das Águas e das Florestas é que os seres humanos se constroem e se humanizam ao produzirem sua própria história.

1.1 PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Conforme assegura a Constituição da República Federativa do Brasil, com redação dada pela Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, a educação básica passou a ser obrigatória e gratuita para todas as pessoas de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurada inclusive sua oferta aos que a ela não tiveram acesso na idade (Brasil, 2009a). Em seu art. 214, prevê o estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE)⁶, cujo objetivo é articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração com o Distrito Federal, os estados e municípios e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades (Brasil, 1988, 2009a, 2014).

O Decreto n. 7.352/2010, que dispõe sobre a Política da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), define como população do campo: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”; e também especifica as características a serem consideradas para identificar as escolas do campo: “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo” (Brasil, 2010b).

Em 24 de julho de 2025, a Portaria do MEC n. 538, instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Novo Pronacampo) e alterou/atualizou/ampliou as definições utilizadas no Decreto n. 7.352/2010. No art. 2, inciso I, população do campo, das águas e das florestas abrange: “agricultores

⁶ O Plano Nacional de Educação, aprovado para o decênio 2014 a 2024, pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, teve a vigência prorrogada para 31 de dezembro de 2025 por meio da Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024. O PNE determina diretrizes, metas e estratégias para as políticas públicas educacionais brasileiras (Brasil, 2014, 2024a).

familiares, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, comunidades de fundos e fechos de pastos, geraizeiros, faxinalenses, pomeranos, extrativistas, quebradeiras de coco babaçu, pescadores artesanais, ribeirinhos, ilhéus, caiçaras, pantaneiros e outros povos e comunidades que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (Brasil, 2025d).

A Portaria n. 538/2025 altera o nome de escolas do campo para “Escolas do Campo, das Águas e das Florestas”, preservando-se o critério territorial do IBGE e o atendimento predominante às populações definidas, estabelecido pelo Decreto n. 7.352/2010 (Brasil, 2010b, 2025d).

Considerando que os dados e indicadores analisados são anteriores a 24 de julho de 2025 – data da publicação da Portaria n. 538 – optou-se, por razões metodológicas e de comparabilidade, pela adoção dos critérios estabelecidos no Decreto n. 7.352/2010. Por compreender que as alterações realizadas pela Portaria n. 538/2025 constituem conquistas históricas e simbólicas dos povos do campo, das águas e das florestas, reconhece-se a importância de valorizar essas transformações, adotando-se a nomenclatura atual da Política: Educação e Escolas do Campo, das Águas e das Florestas.

Identificar e acompanhar de forma acessível, dinâmica e eficiente as informações educacionais das escolas do campo, das águas e das florestas é uma necessidade latente, especialmente porque essas escolas precisam dialogar com os sujeitos do campo de modo a atender às suas especificidades.

Apresenta-se, então, a pergunta que orienta esta pesquisa: **os indicadores de acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025)⁷ revelam fragilidades, invisibilidade ou potencialidades para o fortalecimento da identidade das escolas do campo, das águas e das florestas, em consonância com os marcos legais e as diretrizes da modalidade?**

Definiu-se como objetivo geral: Analisar os indicadores de acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025), vinculados diretamente à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, em

⁷ O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, aprovado para o decênio 2015 a 2024, pela Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015, teve a vigência alterada para 2016 a 2025 por meio da Lei n. 18.755, de 29 de novembro de 2023 (Santa Catarina, 2023).

articulação com os dados do Censo Escolar da Educação Básica, considerando sua relação com o fortalecimento da identidade dessas escolas.

Para responder a essa questão, a pesquisa tem por objetivos:

- a) Caracterizar historicamente as escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina (2011 a 2024), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica segundo o que preconiza o Decreto n. 7.352/2010;
- b) Examinar a distribuição e a evolução das escolas do campo, das águas e das florestas (2011 a 2024), identificando permanências, avanços e lacunas;
- c) Confrontar os dados do Censo Escolar da Educação Básica com as metas e estratégias do PEE/SC voltadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas;
- d) Analisar os indicadores de acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) – indicadores relacionados de forma direta à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – quanto ao fortalecimento, ou não, da identidade das escolas do campo, das águas e das florestas.

Portanto, a presente pesquisa estrutura-se em duas ações analíticas complementares. A primeira consiste em identificar as escolas do campo, das águas e das florestas em Santa Catarina, com base nos critérios estabelecidos pelo Decreto n. 7.352/2010, utilizando os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024). Essa etapa possibilita a construção de um indicador específico de identificação dessas escolas, bem como de indicadores complementares, tais como os relacionados à infraestrutura física. A segunda ação compreende a análise dos indicadores de acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025), articulando-os, quando pertinente, aos dados do Censo Escolar da Educação Básica, a fim de evidenciar fragilidades, invisibilidades e potencialidades para o fortalecimento da identidade das escolas do campo, das águas e das florestas.

1.2 JUSTIFICATIVA PESSOAL E ACADÊMICA

Apresento-me não apenas como pesquisadora, mas como alguém cuja trajetória nasce e cresce no campo, na roça. Sou neta e filha de agricultores, com a infância marcada pelo trabalho com a terra. Minha escolarização começou em uma escola de localização rural⁸ – isolada, multisseriada, Escola Municipal Secção Pitinga, no interior de Anitápolis, Santa Catarina – na qual da 1ª à 4ª série dividíamos o mesmo espaço.

Minha professora nos acolhia com um cuidado especial e um modo diferenciado de ensinar. Ela nos transmitia segurança; sua metodologia conectava o cotidiano aos conteúdos curriculares, sempre incentivando a crescer e aprender. Os recreios eram divertidos e alegres, as brincadeiras eram pega-pega, esconde-esconde, amarelinha, subir em árvores. Havia um ambiente de pertencimento, acolhimento e importância. Quando havia merenda, a professora preparava com nossa ajuda – e parecia a melhor comida do mundo. As famílias se conheciam, partilhávamos momentos além da escola, nas festas e principalmente aos domingos na missa/terço⁹ da comunidade.

Na 3ª série, a escola foi paralisada¹⁰, após alguns anos extinta¹¹. Passei então a percorrer um trajeto longo: parte a pé até a estrada geral e, depois, um ônibus que circulava por várias comunidades até chegar à escola. Saíamos às 10 horas de casa e chegávamos perto das 13 horas na escola. Após às 15 horas, o horário do intervalo era acompanhado de longas filas – para o banheiro, para a merenda – e o tempo de trocas e brincadeiras se perdeu, o ritmo acelerou. Somaram-se a isso a não aceitação de colegas, o preconceito com o “sotaque da roça” e uma docência mais distante, o que tornou a escola menos atrativa – um espaço no qual eu não me reconhecia como parte.

Aos poucos, outros estudantes do meio rural também chegaram; a escola, antes majoritariamente urbana, passou a atender sobretudo crianças do campo.

⁸ O Anexo A apresenta duas fotografias do Acervo Histórico Municipal de Anitápolis, que retratam o modelo de escola utilizado no período inicial de minha escolarização.

⁹ A comunidade se reunia todos os domingos na igreja, uma vez por mês o padre estava presente, então denominava-se missa, e quando era a comunidade que rezava se denominava-se terço.

¹⁰ A escola está paralisada quando suas atividades escolares estão temporariamente suspensas (Brasil, 2025i).

¹¹ A escola é considerada extinta quando é emitido por meio da Secretaria de Estado da Educação o ato de extinção. Geralmente a escola é paralisada antes de ser oficialmente extinta. Considerando os últimos 18 anos, foram extintas 2.484 escolas em Santa Catarina, sendo 174 da rede estadual, 4 da rede federal, 1.808 da rede municipal e 498 da rede privada. Dessas, 1.475 localizadas em áreas rurais (Brasil, 2525a, 2025i).

Entretanto, a forma como a escola reconhecia sua identidade não mudou: foram os estudantes que tiveram de se adaptar.

Concluí o ensino fundamental (EF) e cursei o ensino médio (EM) na Escola de Educação Básica Altino Flores, no centro da cidade de Anitápolis, Santa Catarina. Sendo de um município pequeno, com cerca de 3 mil habitantes e distante das grandes cidades, não prossegui os estudos de imediato após a conclusão do ensino médio. Em 2009, com transporte parcialmente viabilizado pela prefeitura, ingressei no curso superior de licenciatura em matemática, na cidade de São José, “aqui embaixo¹²”, Santa Catarina. O cotidiano de deslocamentos era muito difícil: a saída era por volta das 16 horas, com chegada próxima das 24 horas.

Minha trajetória como professora iniciou na mesma escola em que concluí o ensino fundamental e o ensino médio, atuando até 2013. Em 2014 passei a residir em Florianópolis, após aprovação em concurso público da rede estadual de Santa Catarina. Minha família permaneceu residindo no interior: meu pai e meus irmãos trabalham com a terra. Meus dois sobrinhos atualmente refazem o trajeto que eu fazia – o menor, de 3 anos, só frequenta a creche porque a família o leva diariamente; o dia para eles começa às 5 horas da manhã, em razão da distância entre a casa e a escola.

Essa experiência fundante orienta o recorte analítico desta pesquisa: identificar as escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina, compreender, com rigor e sensibilidade suas características e as implicações de sua ausência para crianças e jovens deslocados para escolas urbanas – relacionando a série histórica do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024) aos critérios do Decreto n. 7.352/2010 e às metas e estratégias do (PEE/SC).

Quando não se faz parte de uma realidade, compreendê-la deixa de ser simples: criam-se barreiras simbólicas e práticas. Vejo isso em casa. Meus dois irmãos não concluíram os estudos, porque não reconheciam na escola vínculos com o trabalho, com a linguagem e com o cotidiano do campo; para eles, aquilo parecia distante e desnecessário. É exatamente por isso que precisamos de políticas públicas capazes de responder às necessidades concretas dos povos camponeses e de escolas do campo, das águas e das florestas que reconheçam sua identidade e assumam com clareza, quem são seus sujeitos, seus tempos e seus territórios.

¹² Termo utilizado para indicar que estávamos saindo de Anitápolis e nos direcionando para uma cidade mais próximo do nível do mar.

Reconhecer a vida no campo como fonte legítima de saber é condição para desfazer desigualdades históricas e produzir pertencimento. Mais do que acesso, é preciso garantia de sentido: que cada estudante se veja dentro da escola, e não à sua margem.

Minha história não é um parêntese biográfico: é fundamento epistemológico e político. Ela explica por que certas escolas nos fazem caber – ao reconhecer tempos, territórios e saberes – enquanto outras nos expulsam simbolicamente. Ao conjugar vivência e evidência, defendo que as escolas do campo, das águas e das florestas não são resquícios do passado, mas exigência presente para a equidade, a dignidade e a qualidade da educação em Santa Catarina.

Assumo essa narrativa como escolha metodológica, reconhecendo que minhas experiências orientam o recorte, a formulação do problema e as decisões analíticas desta pesquisa – não generalizando minha trajetória individual, mas tomando como uma lente crítica para interrogar as evidências obtidas nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024) à luz do decreto n. 7.352/2010.

Assim, justifica-se a necessidade de identificar as escolas do campo, das águas e das florestas em Santa Catarina e avaliar em que medida os indicadores de acompanhamento e monitoramento do PEE/SC (2016 a 2025) refletem ou não a identidade dessas escolas. Reconhecer tempos, territórios e saberes do campo é um compromisso ético-político com a justiça educacional e com o pertencimento escolar, condição para que as políticas públicas deixem de invisibilizar sujeitos e passem a garantir sentido ao direito à educação.

1.3 ESTRUTURA DA PESQUISA

A pesquisa constitui-se de seis capítulos que buscam conduzir o leitor de forma articulada entre os fundamentos teóricos, o percurso metodológico e a análise dos resultados.

O presente capítulo, Introdução, apresenta o contexto que motivou o estudo, situando a Educação do Campo, das Águas e das Florestas no cenário das políticas públicas educacionais nacional e de Santa Catarina. Nela, são expostos o problema de pesquisa, os objetivos, geral e específicos, bem como as justificativas, pessoal e acadêmica, que sustentam o desenvolvimento do trabalho.

O segundo capítulo, Fundamentação Teórica, apoia-se em um conjunto de obras e autores que constituem referência no campo da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, permitindo compreender esse movimento como resultado das lutas sociais e das disputas por um projeto educativo comprometido com os sujeitos do campo. Entre os principais aportes teóricos, cujas reflexões abordam a relação entre educação, território e trabalho, bem como os processos históricos de resistência frente à hegemonia do modelo urbano-industrial de escolarização, destacam-se: Caldart *et al.* (2012), com a obra Dicionário da Educação do Campo que é formada por 113 verbetes e 107 autores; Molina (2006), com a obra Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão; Santos (2008), com a obra Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação; e Munarim (2006; 2011), cujas publicações tratam da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina.

A esses referenciais somam-se os principais marcos legais e políticos que constituem a trajetória da Educação do Campo, das Águas e das Florestas no Brasil: Constituição Federal de 1988; LDB n. 9.394/1996; Parecer CNE/CEB n. 36/2001; Resolução CNE/CEB n. 1/2002; Resolução CNE/CEB n. 2/2008; Decreto 7.352/2010; e o Parecer n. 538/2025.

O terceiro capítulo, Percurso Metodológico, descreve os procedimentos adotados para a realização da pesquisa. Nela, são detalhados o tipo de abordagem, os instrumentos de coleta e análise de dados, bem como o uso de ferramentas de *Business Intelligence (Power BI Desktop)* na construção do painel de indicadores educacionais, elaborado a partir das bases de dados do Censo Escolar da Educação Básica e na análise das metas e estratégias – que citam explicitamente o atendimento dos povos do campo – do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina.

O quarto capítulo, Análise e Discussão, apresenta os achados da pesquisa, articulando-os às dimensões teóricas e políticas que atravessam a Educação do Campo, das Águas e das Florestas. A partir dos dados e indicadores construídos no painel, são discutidos aspectos como a distribuição das escolas do campo, das águas e das florestas em Santa Catarina, sua representatividade e os desafios que evidenciam sua invisibilidade nas políticas públicas educacionais.

O quinto capítulo, Limitações da Pesquisa, reconhece as restrições inerentes ao estudo, sejam elas relativas às fontes de dados, ao recorte temporal ou às condições de análise, indicando possibilidades para investigações futuras.

Por fim, o sexto capítulo, Conclusão, retoma os principais pontos discutidos, destacando as contribuições do trabalho para a modalidade da Educação do Campo, das Águas e das Florestas.



Imagem gerada por ChatGPT/SORA

Uma escola do campo, das águas e das florestas fortalece sua identidade quando é reconhecida: no território, no marco legal, nos sistemas de informação e na vida dos povos. Sem reconhecimento, vira número; sem território, vira ausência (Elaborado pela autora, 2026).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresenta-se breve trajetória histórica e política da construção e consolidação da educação no Brasil e em Santa Catarina, com ênfase na Educação do Campo, das Águas e das Florestas¹³. Aponta-se também as políticas públicas educacionais mais recentes que têm moldado a realidade atual, marcando os desafios persistentes e os avanços construídos a partir das lutas dos sujeitos do campo. Com base no contexto nacional, busca-se um olhar atento a Santa Catarina, apresentando como as políticas públicas educacionais se materializam, ou não, no território e nas escolas do campo, das águas e das florestas. Ao entrelaçar história, política e campo, pretende-se compreender em que medida os direitos educacionais têm sido efetivados e quais os desafios persistem no reconhecimento e fortalecimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas com uma identidade própria e compromisso social.

1.4 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

As primeiras formas de educação no Brasil estiveram vinculadas à política colonizadora de Portugal, que tinha por finalidade obter lucro. Os jesuítas atuaram diretamente na catequização e instrução dos povos que habitavam o Brasil, a população indígena. Com a vinda de pessoas da pequena nobreza para organizar a empresa colonizadora¹⁴ exigia-se que se incluíssem, na empreitada a que se propuseram os jesuítas, os filhos dos colonos, já que recebiam subsídios para fundar colégios (Fávero, 2000).

Ainda de acordo com o autor, a educação jesuítica buscava transformar a população indígena em cristãos, afirmando que como recompensa herdariam o céu, enquanto os que não aceitavam iriam para o inferno. Era uma educação que visava moldar crenças, negar práticas culturais e saberes ancestrais desses povos, voltada para o controle.

¹³ O Apêndice A apresenta um quadro-síntese dos eventos, leis, decretos, resoluções e portarias relacionados à consolidação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas no período de 1988 a 2025, indicando o ano e o objeto de cada registro.

¹⁴ Trata-se de uma empreitada organizada pelo estado português com o objetivo principal de explorar as riquezas da nova terra e obter lucro (Fávero, 2000).

Para Souza (2024) a negação da diversidade indígena estava entre os objetivos com que as práticas escolarizadas eram propiciadas. A conversão dos pais e das demais pessoas das aldeias estava diretamente associada ao silenciamento e à proibição das práticas culturais indígenas visando o não reconhecimento e à desvalorização da sua diversidade.

De acordo com os interesses da época, a educação voltada para os filhos dos colonos tinha como premissa a formação de indivíduos letrados e obedientes à coroa, preparados para manter a ordem social colonial (Souza, 2019). Essa educação visava perpetuar o modo de vida europeu, suas crenças, sua língua e sua visão de mundo. A educação era claramente seletiva, reafirmando os privilégios das classes elitizadas.

Os colégios jesuíticos foram formadores da elite colonial, proporcionando instrução aos descendentes dos colonizadores, enquanto aos indígenas restava apenas a catequese. Essa distinção ascendeu uma lógica hierárquica e excludente, a escola se tornou uma ferramenta de reprodução da estrutura colonial (Fávero, 2000).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos do País, pelo Marquês de Pombal. Esse momento histórico, conhecido como a reforma Pombalina, resultou no desmantelamento da estrutura educacional estabelecida (Souza, 2024). Ainda de acordo com a autora, homens de confiança do governo português foram destinados a gerir os antigos aldeamentos, e dessa forma, destituir as antigas missões. Durante esse período, as políticas públicas educacionais voltadas para o atendimento dos povos indígenas foram quase inexistentes (Fávero, 2000). Então, define-se um novo marco: o Estado como ponto central da organização da educação.

Se intensifica a ideia da educação como privilégio, e não como um direito do cidadão. A lógica da exclusão permaneceu enraizada, evidenciando que a reforma pombalina reorganizou o percurso, mas o fim permaneceu o mesmo, ou seja, a manutenção do poder político e econômico vigente (Maciel e Neto, 2006).

As camadas mais desfavorecidas da população continuaram a margem do sistema educacional brasileiro. Com isso, se observa que mesmo quando a educação passa a ser responsabilidade do Estado, ela carrega um legado de exclusão – reforçando que historicamente a escola não foi pensada para todos, mas para os que ocupavam lugares privilegiados na sociedade. Para Patto (2022), os processos de exclusão escolar têm raízes históricas e profundas, que influenciam fortemente as desigualdades educacionais da atualidade.

A Constituição de 1824, foi o primeiro marco legal do Brasil independente. Mas apenas em 15 de outubro de 1827 é que se fundou as Escolas de Primeiras Letras nas cidades, vilas e lugares mais populosos do império (Souza, 2019). Apesar da criação dessas escolas, os efeitos das políticas públicas educacionais foram limitados, concentrando-se nas áreas mais populosas, não abrangendo a totalidade e consequentemente aumentando a desigualdade no atendimento à população.

Em 1889, com a Proclamação da República, o modelo educacional se manteve. Na constituição de 1891, a responsabilidade do ensino primário foi delegada aos estados e municípios, ocasionando descontinuidade e abandono das regiões mais afastadas dos centros urbanos (Ferreira *et al.*, 2016). As populações do campo, especialmente, ficaram à margem e a escola passou a ser um privilégio quase inalcançável.

A partir de 1930, pressionados pelo forte movimento migratório, aumento da pobreza no campo e nas áreas urbanas, o movimento dos pioneiros da educação, iniciou diversas ações, como as campanhas educativas nacionais, as missões rurais, os programas radiofônicos, entre outras (Silva, 2006). Apresentando assim, a possibilidade de levar o conhecimento para um público maior.

No século XX, muitas transformações sociais, políticas e econômicas ocorreram, impactando a educação destinada aos povos do campo. Passou a se reivindicar a educação como um direito de todos, deixando de ser um privilégio das elites urbanas. Durante muito tempo as portas do Estado estavam fechadas, o Ministério da Educação (MEC), após 70 anos da sua criação, finalmente abriu espaço para as discussões sobre a elaboração nacional da Política da Educação do Campo. Conquista esta, obtida por meio de lutas dos povos do campo que clamavam e clamam por respeito à diversidade presente em seu modo de vida, por reconhecimento e por acesso à educação (Munarim, 2006).

1.5 EDUCAÇÃO RURAL

Para definir educação rural, a princípio, é necessário compreender quem são os sujeitos e a quem ela se destina. Na perspectiva dessa educação, consideram-se sujeitos do campo os camponeses, ou seja, as pessoas que residem e trabalham nas áreas rurais, geralmente recebendo os menores rendimentos por seu trabalho

(Ribeiro, 2012). Identificado o público da educação rural, é preciso compreender a estrutura e a proposta de formação à qual essa educação se vinculava.

A educação rural surgiu com a intenção de promover a adaptação do homem ao produtivismo e à idealização do mundo do trabalho urbano. Seus objetivos eram deslocar o homem do campo, manter a estrutura agrária concentrada e garantir a subordinação do trabalho camponês (Oliveira; Campos, 2012). Essa educação foi forjada por diferentes instituições ao longo da história, ancorada nos princípios do capitalismo agrário, no qual os camponeses não se tornam protagonistas do processo educativo, mas permanecem subalternos aos interesses do capital (Fernandes, 2006).

A metodologia utilizada para a educação rural desconsiderava o cotidiano dos sujeitos, resultando em uma educação fragmentada e distante das vivências, que ignorava os saberes locais, desvalorizava o trabalho agrícola e apresentava certa negação da cultura dos sujeitos que vivem da terra (Ribeiro, 2012).

Para Caldart (2008), a escola em vez de acolher o modo de vida camponês e os conhecimentos produzidos no dia a dia da lida com a terra, apresentava uma proposta pedagógica pensada para o público urbano, impondo conteúdos e métodos que não dialogavam com as reais necessidades da população do campo.

Ao identificar a educação rural como uma forma de adaptação do sujeito ao meio urbano, evidencia-se um descompasso profundo entre a escola e os sujeitos do campo. Esse distanciamento desvaloriza a cultura, os saberes e o modo de vida, tornando-os invisíveis (Ribeiro, 2012).

Como resposta a essas limitações, surge a Educação do Campo, fruto das lutas dos movimentos sociais e sindicais, que reivindicaram uma escola pensada e estruturada no território, na cultura e na história dos sujeitos do campo. Diferente da educação rural, marcada pelos interesses do capital, a Educação do Campo nasce da identidade e da resistência dos povos que vivem da terra (Silva, 2006; Caldart, 2012).

A crítica à educação rural não se refere apenas as suas falhas, mas evidencia a necessidade de um novo modelo educacional, construído a partir das necessidades dos sujeitos do campo, pensada/estruturada para o e no campo. Diante disso, emerge a Educação do Campo que será abordado no próximo tópico.

1.6 EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS E SUAS RAÍZES

O Brasil, desde a época dos colonizadores, importou as leis que governavam a educação e sua concepção pedagógica se refletia nas políticas públicas educacionais. Posteriormente, passou a se espelhar no modelo norte-americano da Escola Nova, conhecido como escolanovismo¹⁵ (Tafarel; Molina, 2012). Naquele momento da história, ficou evidente que a legislação negligenciava e desconsiderava as diversas realidades e contextos do país, formulando políticas públicas educacionais que deixavam de atender, de modo integral, às necessidades da população.

Apesar de ter representado avanços em relação ao ensino tradicional, o escolanovismo não foi capaz de romper com a lógica excludente do sistema educacional. As especificidades culturais, sociais e territoriais de grande parte da população brasileira continuavam a ser desconsideradas, como era o caso das comunidades do campo, indígenas e quilombolas.

Como resposta a essas exclusões históricas, na América Latina e no Brasil surgiu a educação popular, cuja origem decorre do modo de vida em sociedade, emergindo a partir das lutas das classes populares ou de trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos (Paludo, 2012; 2015). Ainda de acordo com a autora:

As raízes da educação popular são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos Centros de Educação e Promoção Popular. Enfim, são as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana (Paludo, 2012, p. 283).

A autora evidencia que a educação popular surgiu não apenas no campo teórico, mas também a partir de práticas históricas concretas, profundamente conectadas às lutas sociais e às transformações políticas.

Nesse contexto, os movimentos sociais passaram a ganhar força, conquistando espaço e voz diante da negligência histórica sofrida. Suas lutas evidenciaram a urgência de serem ouvidos e reconhecidos.

¹⁵ “Essa teoria concebe a escola como um espaço fecundo de produção do conhecimento, contudo, em relação ao ato de ensinar, considera como uma atitude negativa o fato da transmissão de conteúdos por parte do professor aos estudantes” (Santos, 2011, p. 227).

Diante disso, a educação popular ganhou força no Brasil, especialmente por meio de Paulo Freire, segundo Paludo (2015, p. 226), ela foi impulsionada pelo:

[...] método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da “Pedagogia do Oprimido”; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes, com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação.

Os marcos históricos deixam explícito o caráter político da educação popular, assim como a sua ligação com os movimentos sociais e a luta por uma educação crítica e transformadora. Essa educação formal, inspirada em Paulo Freire, vem sendo consolidada a partir de um conjunto de práticas e vivências das populações excluídas (Oliveira *et al.*, 2018).

No período anterior a 1990, três momentos foram relevantes para a consolidação da educação popular no Brasil: o primeiro ocorreu de 1889 a 1930, e representou o processo de transição do modelo agrário-exportador para o urbano-industrial no pós-Proclamação da República; o segundo de 1945 a 1964, referiu-se ao breve período democrático após o Estado Novo; e o terceiro de 1978 a 1990, no qual houve a (re)emergência das lutas populares, a educação popular firmou-se como uma das concepções de educação do povo, ocorrendo assim, o reconhecimento de uma educação formal, que passou a ser um direito de todos, e a escola tornou-se um espaço importante de disputa, de hegemonia e de resistência (Paludo, 2012).

Assim, pode-se afirmar que a educação popular é um processo dinâmico que reflete constantemente a sua prática e se fundamenta na vida e na dignidade de todas as pessoas. Ela reconhece mulheres e homens como atores coletivos que caminham na esperança de um mundo melhor e mais justo (Corteze, 2011).

Pode-se afirmar que a Educação e as escolas do Campo, das Águas e das Florestas possuem raízes na Educação Popular, especialmente no que se refere à centralidade dos sujeitos, à valorização da experiência e à dimensão política da educação (Paludo, 2012). Contudo, sua constituição teórica não se limita à Educação Popular. No verbete Escola do Campo, a concepção de escola do campo surge da luta social dos trabalhadores do campo, assumindo caráter contra-hegemônico e vinculando-se a um projeto histórico de transformação social (Molina; Sá, 2012a, p. 327).

A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora.

Dialoga também com as experiências da pedagogia socialista, especialmente nas experiências de Pistrak, Makarenko, Shulgin e outros, visto que assume o trabalho como princípio educativo, bem como com perspectivas críticas que tensionam a neutralidade do conhecimento científico e compreendem a educação como prática social orientada à transformação das condições históricas da classe trabalhadora (Molina; Sá, 2012a). Trata-se, portanto, de uma matriz teórica plural, construída no chão das lutas sociais e forjada na experiência concreta dos povos que historicamente tiveram seus territórios e saberes silenciados.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” de acordo com Caldart (2012, p. 259-260) pode ser datado:

Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

As discussões iniciadas em 1998 deram origem às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, evidenciando a força que a luta social exerceu sobre as políticas públicas educacionais. Entretanto, foi apenas em 2025 que a nomenclatura oficial passou a incorporar as dimensões das águas e das florestas, por meio da Portaria n. 538, de 24 de julho de 2025, que alterou/atualizou/ampliou as definições de população do campo estabelecidas no Decreto n. 7.352/2010, além de reconhecer a necessidade de criar extensões de espaços já existentes como forma de garantir que os estudantes sejam atendidos no local onde vivem, passando, assim, a ser denominada “Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo” (Brasil, 2010b; 2025d).

Desse modo, embora o conceito de Educação do Campo, das Águas e das Florestas seja recente em termos normativos, suas bases teóricas e políticas remontam à Educação do Campo, cuja construção histórica se deu a partir de uma

materialidade de origem fortemente vinculada aos movimentos sociais e à realidade concreta dos povos do campo. Nesse sentido, Caldart (2008, p. 69-70) compreende a Educação do Campo como:

[...] parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é ou não é a Educação do Campo.

Com base nesse entendimento, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas não pode ser reduzida unicamente por conceitos e definições, ela vai além do que se pode visualizar, ou teoricamente descrever, devendo ser experimentada e vivenciada nos meios e contextos nos quais os sujeitos do campo estão inseridos. A autora também identifica três fatores que sinalizam tensões que podem revelar contradições importantes para essa definição:

Primeira: A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. [...] Segunda: A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade [...]. Também aqui há uma tensão a ser enfrentada, para que a contradição real possa ser apreendida e superada. [...] Terceira: O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser (Caldart, 2008, p. 70; 72-73; 75).

A materialidade de origem é mais do que um conceito; ela possibilita que a prática educativa seja efetivamente reconhecida como Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Trata-se de um processo vivo, que carrega muitas tensões e potencialidades e que precisa de sensibilidade para observar os conflitos e de disposição para construir caminhos educativos que conversem com essas realidades, com esses saberes, com a cultura e suas lutas (Caldart, 2012).

A especificidade da Educação do Campo, das Águas e das Florestas está no campo antes de estar na educação, ou seja, também na escola. Assim, essa concepção compreende que a educação não é neutra: ela parte da materialidade da vida, reconhece a realidade e atua sobre ela, sendo capaz de transformá-la (Caldart *et al.*, 2012). Diante disso, as realidades sociais, culturais e regionais devem ser consideradas e respeitadas em todos os processos educacionais.

Nos estudos do Inep, apresentados no Caderno III - Redução das Desigualdades, identificou-se a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, no capítulo Balanço do fechamento das escolas no meio rural brasileiro (2013-2023) que apesar da legislação específica, muitas escolas de pequenas comunidades de povos tradicionais e do campo precisam migrar seus estudantes – devido à política de nucleação – geralmente direcionando-os para escolas localizadas em áreas urbanas (Brasil, 2024b). A escola do campo, das águas e das florestas não é constituída pela escolarização formal, ela integra a vida em comunidade, território e a identidade. De acordo com Silva *et al.* (2012, p. 422).

O espaço de coletividade das crianças do campo se constitui na participação no trabalho, nas atividades políticas, culturais e religiosas, na criação de espaços lúdicos, na luta pelos direitos que têm significação para a comunidade e para as crianças, intervindo do jeito delas e com suas presenças nas atividades que compartilham com os adultos. Do coletivo em que as crianças estão inseridas e das relações que esse coletivo estabelece socialmente, resultam aprendizagens que fortalecem a consciência do direito à vida, ao trabalho, à escola, à participação política e do direito de viver plena e dignamente o tempo da infância.

Ao deslocar os estudantes do campo para as áreas urbanas impõe-se a eles a mesma metodologia destinada aos estudantes urbanos, desconsiderando que a realidade camponesa necessita de olhares e práticas próprias (Brasil, 2024b). Isso indica a fragilização do direito à educação contextualizada e territorialmente referenciada.

O fechamento das escolas do campo, das águas e das florestas não pode ocorrer à revelia das exigências legais: a LDB estabelece condições e procedimentos específicos para o fechamento dessas escolas, devendo-se considerar a justificativa apresentada e a manifestação do órgão normativo do sistema de ensino (Brasil, 1996).

Em janeiro de 2026, o Fórum Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Fonec) denunciou e repudiou, “[...] o crime social, político e educacional executado com a ofensiva sistemática de fechamento de escolas nos territórios e comunidades tradicionais e camponesas do campo em curso em diversos municípios e estados brasileiros [...]” (Fonec, 2026). Ao fechar essas escolas crianças, jovens e adultos do campo perdem a oportunidade de ter uma educação construída em seus territórios.

A escola é um espaço de extrema importância para a formação do cidadão, constituída por sujeitos que carregam histórias, identidades e lutas, não deve ser dissociada da realidade dos estudantes (Molina e Sá, 2012a).

O próximo subcapítulo apresenta momentos da trajetória da política pública educacional, não com a pretensão de abarcar todos os eventos e legislações dos últimos 37 anos, mas de apresentar pontos fundantes e que marcaram a história da Educação do Campo, das Águas e das Florestas no país.

1.6.1 As políticas públicas educacionais da Educação do Campo, das Águas e das Florestas

No decorrer da história da Educação do Campo, das Águas e das Florestas é relevante compreender as políticas públicas educacionais, visto que estas estão diretamente relacionadas à ideia de direitos dos povos do campo (Molina, 2012a).

No âmbito das políticas públicas voltadas à Educação do Campo das Águas e das Florestas, é importante observar que sua efetividade depende diretamente do grau de continuidade e de estabilidade que conseguem assumir dentro do Estado. Diante disso, é necessário compreender a dinâmica entre políticas de governo e políticas de Estado.

De acordo com Tafarel e Molina (2012), quando se configuram como políticas de governo, revelam-se transitórias e sujeitas à descontinuidade; já quando se constituem como políticas de Estado, passam a integrar um projeto histórico mais amplo, assegurando maior solidez e permanência. Compreender essa diferença é fundamental para analisar tanto as fragilidades quanto os avanços das políticas educacionais destinadas aos povos do campo.

No verbete “Política Educacional e Educação do Campo”, os autores Tafarel e Molina afirmam que a definição de política precede “[...] a compreensão de como nos tornamos seres humanos e como, ao longo da história da humanidade, organizamos o modo de produção e reprodução da vida” (2012, p. 571). Sendo assim, não há como separar o sujeito – o direito – e a política pública educacional.

Esse entendimento favorece ler a tríade campo – política pública – educação como um processo histórico de construção, no qual direitos, sujeitos e práticas escolares se coproduzem (Molina, 2012b). Assim, pode-se enxergar a magnitude das

lutas e das conquistas que permearam, e permeiam, o processo na busca por reconhecimento dos direitos dos povos do campo.

Em sua maioria, a elaboração dos planos educacionais brasileiros sofreu influência de agendas externas e recomendações de organismos multilaterais, como o Banco Mundial (Pereira, 2012b). Esse processo contribuiu para a invisibilidade e limitou a criação de políticas públicas educacionais enraizadas nas necessidades concretas da sociedade, principalmente do meio rural.

Nesse contexto, os movimentos sociais passaram a desempenhar um papel decisivo ao tensionar o Estado e reivindicar políticas educacionais que dialogassem com a realidade, a cultura e os saberes dos povos do campo. Suas lutas, portanto, reafirmaram a necessidade de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social (Munarim, 2006; Tafarel; Molina, 2012).

Diante desses fatores históricos e políticos, surgiram marcos legais que abriram caminho para a consolidação das políticas públicas educacionais direcionadas para os povos do campo.

1.6.1.1 Fundamentos constitucionais e legais

Entre 1988 e 1990, ocorreram os marcos legais que foram o suporte para a definição das futuras diretrizes operacionais utilizadas para a Educação do Campo, das Águas e das Florestas: a Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

A Constituição Federal garante o direito à educação pública, gratuita e de qualidade (Brasil, 1988). O ECA reforça o que foi definido pela Constituição, no art. 53 afirma “que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (Brasil, 1990).

Essas legislações foram o passo inicial para a consolidação da educação como um direito universal, rompendo com uma trajetória histórica em que o acesso à escola esteve, quase sempre, ligado a pequenos grupos da elite brasileira. Entretanto, de acordo com Haddad (2012, p. 218-219):

[...] a garantia do direito à escolarização antecedeu a sua efetivação, e sua realização plena não se efetivou até hoje. Ao mesmo tempo, nos últimos anos, em virtude da influência das políticas neoliberais e pela força hegemônica dos valores do mercado, poucas vezes a educação tem sido lembrada como formação para a cidadania. O discurso que prevalece é o de reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho, à formação de mão de obra qualificada... A educação como direito humano pressupõe o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, entre elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado.

Reconhecer o direito à educação de qualidade, com justiça social, é o primeiro passo para uma oferta educacional equitativa. No entanto, esse caminho é complexo: exige enfrentar e desmistificar desigualdades que foram historicamente criadas e reforçadas desde a colonização do país. Romper com esse paradigma não significa apenas garantir acesso, mas questionar as estruturas que naturalizaram a exclusão ao longo do tempo (Molina, 2012a).

Em 1995 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) recebeu o prêmio “Educação e Participação – Itaú – Unicef, pelo desenvolvimento do programa *Por uma escola pública de qualidade nas áreas de assentamento*” (Fernandes, 1999, p. 212). Esse prêmio foi concedido ao MST pela oferta educacional destinada às escolas de assentamentos da Reforma Agrária e de acampamentos, evidenciando a mobilização, as forças sociais e as lutas por igualdade de direitos em defesa de uma oferta educacional para a realidade dos povos do campo.

Logo após, a LDB n. 9.394/1996 estabeleceu a obrigatoriedade da oferta de educação básica pautada na realidade dos estudantes, incluindo os que residem em áreas rurais (Brasil, 1996). Mesmo que a LDB tenha sido um marco na história educacional para o reconhecimento dos povos do campo, vale destacar que sua efetivação não foi imediata. A legislação abriu uma janela com diversas possibilidades, no entanto isso não significa que ela garantiu, por si só, as condições materiais para transformar a realidade escolar. Ainda que representasse um avanço, marcou apenas o início de um longo trajeto na busca por direitos. A partir da LDB, e impulsionada por diversas lutas, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas iniciou o processo de consolidação da sua legislação e identidade.

Anos depois, a LDB foi alterada pela Lei n. 14.767 de 22 de dezembro de 2023, que modificou o inciso I do art. 28. A nova redação substituiu a expressão zona rural por escolas do campo, incluindo a “[...] possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância” (Brasil, 1996, 2023a). Essa alteração apresenta uma

grande mudança: a educação rural foi pensada de fora para dentro, ou seja, era uma adaptação do modelo de educação urbana que se destinava ao meio rural e a Educação do Campo, das Águas e das Florestas surge de dentro para fora, como construção dos sujeitos camponeses, vinculada às suas lutas pelo território, pelo respeito a diversidade cultural e pelos modos de vida (Caldart *et al.*, 2012). Essa mudança representou um avanço importante no reconhecimento e na afirmação da identidade escolar dos povos do campo.

Nas décadas de 1980 e 1990, as lutas por igualdade de direitos e as reivindicações por uma educação sensível às reais necessidades dos povos do campo, começaram a ser reconhecidas por ações concretas e parcerias institucionais, ainda que de forma embrionária.

1.6.1.2 Mobilização social e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Na Universidade de Brasília, em julho de 1997, ocorreu o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) (Caldart, 2012; Fernandes, 1999). As discussões sobre a educação no meio rural brasileiro, realizadas no encontro, evidenciaram a urgência da formulação de políticas públicas educacionais voltadas às especificidades dos povos do campo. Esse evento marcou nacionalmente a busca por direitos; segundo Fernandes (1999) foi nele que nasceu a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n. 10, o Pronera foi criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária (MEPF). Sua execução ficou a cargo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) em parceria com universidades e com forte protagonismo do MST. O Programa, voltado à população da Reforma Agrária, surgiu após a constatação feita no estudo desenvolvido pelo Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (Crub), que identificou um alto índice de analfabetismo, baixa escolaridade, decorrente da ausência do poder público nas condições de oferta da educação destinada aos povos do campo (Santos, 2012a; Silva, 2015; Brasil, 2016a).

O Pronera busca garantir acesso à educação formal em todos os níveis, abrangendo desde a alfabetização e educação de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, Educação Superior e Pós-

Graduação, para as famílias dos assentamentos e beneficiárias da reforma agrária (Brasil, 2016a).

Cabe ressaltar que o envolvimento das universidades e do Estado nas discussões por uma educação voltada aos povos do campo ocorreu devido às diversas lutas travadas pelos trabalhadores, na busca por reconhecimento e pelo direito à terra, à permanência nos territórios, ao reconhecimento de sua identidade social e cultural e, sobretudo, ao direito à educação pública ofertada no próprio território. Em síntese, a mobilização social impulsionou esses movimentos.

O Pronera extrapola a condição de um simples programa: ele afirma o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento e de exercício de direitos em todos os níveis de ensino. Ao fazê-lo, ressignifica a relação entre educação e cidadania, reafirmando que a escolarização das populações do campo não pode ser tratada como concessão, mas como um direito historicamente conquistado.

1.6.1.3 I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” e diretrizes iniciais

Em maio de 1998, em Luziânia, Estado de Goiás, ocorreram debates e discussões que originaram o documento-base utilizado na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (CNEC). A conferência foi organizada por diversas instituições, entre elas o MST, a Universidade de Brasília (UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), além de outras organizações e entidades sindicais e governamentais. Após anos de lutas por reconhecimento dos direitos dos povos do campo, houve uma ruptura no pensamento de muitos órgãos e entidades, marcada pela abertura ao diálogo e pelo olhar direcionado às especificidades educacionais desses povos (Fernandes, 1999).

Nessa conferência consolidaram-se as discussões iniciadas no I Eneer, cujo foco era produzir diretrizes e articular políticas públicas educacionais para a educação dos povos do campo, fortalecendo a pauta construída pelos movimentos sociais (Fernandes, 1999; Caldart, 2012).

A I CNEC consolidou as pautas abertas em 1997, e como resultado gerou a aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 36 de 4 de

dezembro de 2001, que apresentou os objetivos e razões para a elaboração das diretrizes voltadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Brasil, 2002a).

Na sequência, foi publicada a Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabeleceu princípios gerais, delineou a identidade da escola, previu a gestão democrática, a formação de professores, o financiamento e a vinculação com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002b).

Esses instrumentos normativos selaram as conquistas e evidenciaram a ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos na luta por uma educação que respeite a diversidade, os saberes e as culturas dos povos do campo (Molina, 2012a).

Com o Parecer CNE/CEB n. 36/2001 e a Resolução CNE/CEB n. 1/2002, conquistou-se o reconhecimento, em âmbito nacional, da identidade dos povos do campo. Esse marco não encerrou a luta: a legislação representou apenas a formalização de um direito que exige materialidade para se efetivar. Cabe ao Estado transformar esse reconhecimento em práticas e programas que garantam, no cotidiano escolar, condições reais de acesso, permanência e valorização da diversidade presente no campo (Molina, 2012b).

A Educação do Campo, das Águas e das Florestas rompeu fronteiras e ampliou o espaço há muito reivindicado. Nesse cenário de avanços e desafios, intensificaram-se os debates e mobilizações, foi assim que se desenhou a II CNEC, permitindo estreitar mais as discussões entre Estado, sociedade e movimentos sociais.

1.6.1.4 A consolidação e ampliação das políticas públicas educacionais

A II Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, reuniu mais de mil pessoas, realizada em julho de 2004, com o lema “Educação do Campo: Direitos nosso, dever do Estado!” contou com a participação de 39 entidades, representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência (Caldart, 2012).

Um dos resultados obtidos pelas discussões realizadas na II Conferência Nacional, foi a publicação da Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. A Resolução CNE/CEB n. 2/2008 definiu o público da Educação do Campo como as populações rurais em suas diversas formas de produção da vida – “[...] agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (Brasil, 2008).

O documento também estabeleceu normas para o acesso, permanência e sucesso escolar, determinando que a educação infantil e os anos iniciais (AI) fossem ofertados no interior das próprias comunidades, de modo a evitar nucleação e deslocamentos, enfatizando que, quando necessários, esses deslocamentos ocorram do campo para o campo. Definiu-se também critérios para infraestrutura, materiais, bibliotecas e laboratórios, alinhados às especificidades locais e culturais, além de apresentar diretrizes para a formação de professores voltadas ao contexto do campo, entre outros elementos estruturantes para a qualidade da oferta educacional nessa modalidade (Brasil, 2008).

Como as diretrizes de 2008 já apontavam para uma política de formação de professores, o Decreto n. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 “instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a disciplina da atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências” (Brasil, 2009b). O Decreto foi destinado exclusivamente aos profissionais do magistério da educação básica, com foco em um dos sujeitos envolvidos no processo educativo escolar. Mais tarde o Decreto n. 8.752 de 09 de maio de 2016 ampliou o escopo e a abrangência de atuação (Brasil, 2016b).

As lutas dos povos do campo, das águas e das florestas por terra e por uma educação que reconheça suas especificidades constituíram a base para a construção do arcabouço legal da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Essas lutas viabilizaram conquistas relevantes no reconhecimento e na valorização de suas identidades e impulsionaram a pauta da formação docente, com impactos na qualidade da oferta educacional.

1.6.1.5 Avanços e direcionamento: ampliando o olhar

A Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010, ao reconhecer a Educação do Campo como modalidade vinculada à realidade dos sujeitos que a constituem, representou um passo decisivo para que políticas específicas pudessem ser formuladas (Brasil, 2010a). Esse reconhecimento encontrou desdobramento no Decreto n. 7.352/2010, que instituiu a Política Nacional de Educação do Campo (PNEC), atualmente denominada, por meio da Portaria n. 538 de 2025, como Política de Educação do Campo, das Águas e das Florestas. O Decreto não apenas definiu diretrizes próprias, mas integrou programas já existentes, como o Pronera, e estabeleceu responsabilidades do Estado quanto ao financiamento, à formação de professores e à valorização da diversidade cultural do campo (Brasil, 2010b, 2025d).

O passo seguinte exigiu articulação entre União, Estados e Municípios, com recursos previsíveis e monitoramento das ações, a fim de operacionalizar as diretrizes e assegurar uma oferta educacional contextualizada e de qualidade.

Ainda em 2010 foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) com o intuito de retomar e manter a atuação articulada entre os diferentes movimentos sociais e sindicais, incluindo e ampliando a participação das universidades e institutos federais de educação. As políticas públicas de educação passam, assim, a ser pensadas a partir do contexto e da perspectiva dos camponeses. Tendo como objetivo e sujeitos os povos que trabalham e vivem da terra (Caldart, 2012).

Analisando os marcos legais e normativos a partir de 1988, com foco na Educação do Campo, das Águas e das Florestas, observa-se que a PNEC consolida e integra os principais avanços conquistados nessa área. As populações do campo passaram a contar com uma política nacional que estabeleceu diretrizes próprias, pensadas a partir do/no contexto do campo (Brasil, 2010b). Mais do que uma política, ela representa a consolidação de todas as lutas e conquistas acumuladas ao longo desse período. Porém, ainda permanece o desafio de sua efetivação.

Logo após, em 20 de março de 2012, criou-se oficialmente o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). De acordo com o documento orientador do Pronacampo (Brasil, 2013, p. 2):

[...] foi construído pelo Grupo de Trabalho coordenado pelo MEC/SECADI, formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação - CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Confederação

Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra - MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar - FETRAF, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro - RESAB, Universidade de Brasília - UNB e Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, atendendo a demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais.

O Pronacampo nasceu de uma construção coletiva que reuniu Estado, universidades e movimentos sociais, com a intenção de oferecer apoio técnico e financeiro para viabilizar a política de Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Sua proposta reconhecia o direito dos diferentes grupos sociais camponeses a uma educação que dialogasse com suas especificidades (Brasil, 2013). No entanto, como observam Kuhn e Germani (2020), essa iniciativa revelou tensões importantes: ao mesmo tempo em que simbolizou um avanço institucional, também expôs rupturas na relação entre Estado e movimentos sociais, mostrando que as políticas, mesmo quando conquistadas, continuam atravessadas por disputas e por correlações desiguais de força.

Assim, embora tenha nascido como uma política estruturante, com vistas a consolidar a Educação do Campo, das Águas e das Florestas no cenário nacional, acabou refletindo muitas tensões: por um lado, respondia às reivindicações históricas dos movimentos sociais, por outro, se moldava pautado em interesses e limites do próprio Estado, reduzindo assim a amplitude das pautas camponesas. Mais uma vez, revela-se que ao serem reconhecidas institucionalmente as políticas continuam a carregar a marca de disputas.

Previsto pela Constituição Federal de 1988, e alterado pela emenda constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009, foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE), principal documento utilizado como instrumento de planejamento estratégico e guia da política educacional brasileira (Brasil, 2014, 2024a). O PNE analisado vigorou de 2014 a 2025.

As discussões para a formulação do PNE (2014 a 2025) tiveram início no primeiro semestre de 2009, com a realização das Conferências Municipais de Educação, as quais se estenderam para as Conferências Estaduais e finalizaram na Conferência Nacional. Sua redação foi aprovada pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência prevista para 2014 a 2024, posteriormente prorrogada até 2025 (Brasil, 2014, 2024a; Secchi *et al.*, 2021).

Nesse plano, observa-se que houve inclusão de estratégias em algumas de suas metas direcionadas ao atendimento da população campestre. Entretanto, não há metas específicas que considerem integralmente a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, mas sim estratégias diluídas em algumas metas (Brasil, 2014). Apesar do avanço obtido com essas inclusões, indica-se ainda a falta de reconhecimento pleno da modalidade e a fragilidade de sua consolidação. Essa diluição acaba por impactar negativamente no acompanhamento e monitoramento das ações desenvolvidas para o alcance dos objetivos inicialmente definidos.

O Projeto de Lei (PL) n. 2.614 de 2024, deu início às discussões para a construção do novo PNE, previsto para o decênio 2026-2036¹⁶, apresentando diretrizes, objetivos, metas e estratégias. No objetivo VIII o documento contempla as comunidades camponesas: “Garantir o acesso, a qualidade da oferta e a permanência em todos os níveis, etapas e modalidades na educação escolar indígena, na educação do campo e na educação escolar quilombola” (Brasil, 2024c). Esse direcionamento mostra que o Estado tem voltado a sua atenção para atender os povos do campo.

Nesse PL os objetivos representam as mudanças a serem alcançadas diante dos problemas identificados, sendo base para a implementação de políticas educacionais pelos governos em suas diferentes esferas federativas (Brasil, 2024c).

Diante disso, é importante destacar que o documento diagnóstico da educação nacional apresentou um levantamento de dados e uma análise descritiva sobre o atendimento educacional destinado aos povos do campo no último decênio, identificando fragilidades e evidenciando metas e estratégias necessárias para atingir o objetivo.

O ato normativo federal mais recente, no âmbito da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, é a Portaria MEC n. 538, de 24 de julho de 2025, publicada no Diário Oficial da União em 25 de julho de 2025, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, denominada Novo Pronacampo (Brasil, 2025d). No art. 1, a Portaria explica que a política consiste em um conjunto articulado de programas e ações de apoio aos sistemas de ensino, objetivando ampliar, qualificar e garantir a oferta, o acesso e a permanência à modalidade da Educação do Campo em todas as etapas e níveis (Brasil, 2025d). Essa política amplia

¹⁶ O Projeto de Lei apresenta como proposta o novo PNE para o período de 2024-2034; contudo, após a publicação desse documento, o período de vigência do atual plano foi prorrogado até 2025. Assim, o intervalo de execução do próximo plano corresponderá a 2026-2036 (Brasil, 2024a).

o escopo definido pelo Decreto n. 7.352/2010, apresentando novas dimensões (climáticas, tecnológicas e culturais), detalhando eixos e ampliando/alterando os sujeitos (Brasil, 2010b; 2024d; 2025d).

Considerando o panorama nacional descrito, pode-se visualizar os avanços e marcos normativos que construíram e embasaram as políticas educacionais voltadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas. O próximo subcapítulo apresentará o contexto das políticas educacionais no Estado de Santa Catarina.

1.6.2 As políticas públicas educacionais da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina

Santa Catarina apresenta uma realidade plural e heterogênea. De acordo com o portal Brasil Escola:

Santa Catarina apresenta grande diversidade étnica. Seus habitantes têm grande influência de imigrantes portugueses, italianos, japoneses, austríacos e poloneses, fato que reflete diretamente na cultura local. Outros grupos que também têm participação direta neste dado peculiar são os indígenas, primeiros habitantes da região, além dos descendentes de africanos (Francisco, 202?).

Essa composição cultural se articula, na atualidade, a um contexto socioeconômico favorável: densidade demográfica de 79,50 habitantes por quilômetro quadrado e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,792, situando o estado entre os mais bem colocados do país. Além disso, Santa Catarina ocupa a quarta posição nacional em rendimento mensal per capita (IBGE, 2025). Em 2025, o estado conquistou o terceiro lugar entre as unidades da federação com melhor qualidade de vida no Brasil, segundo o Índice de Progresso Social (IPS) (ND Mais, 2025).

Contudo, para compreender a constituição das políticas públicas educacionais voltadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina, é necessário retomar o processo histórico de sua formulação, especialmente a partir da década de 1990. Nesse período, o movimento nacional pela Educação do Campo, das Águas e das Florestas passou a repercutir no estado e, articulado às lutas dos povos do campo, impulsionou iniciativas voltadas ao atendimento educacional desses sujeitos. A princípio, foram definidas proposições ainda tímidas pelo Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC).

Em 1999, o CEE/SC estabeleceu diretrizes para a elaboração do PPP das escolas de educação básica e profissional, por meio da Resolução CEE/SC n. 17. O art. 2 destaca que a concepção filosófico-pedagógica deve estar embasada nas experiências práticas, enquanto o art. 5 afirma que o PPP deve articular-se às organizações da sociedade civil (Santa Catarina, 1999). O documento reforça a importância de relacionar a realidade dos sujeitos à definição do projeto pedagógico, reconhecendo as especificidades de cada contexto escolar.

Posteriormente, essa resolução foi revogada pela Resolução CEE/SC n. 76, de 2004, que buscou alinhar as diretrizes do PPP às orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e da Lei Complementar Estadual n. 170/1998, modificada pela Lei Complementar n. 263/2004. Esta última conferiu nova redação à legislação estadual, estabelecendo a oferta de escolas nos territórios com respeito à diversidade dos povos (Santa Catarina, 1998, 2004b).

Nesse mesmo movimento de valorização da identidade e da diversidade, o Parecer do CEE/SC n. 405 de 14 de dezembro de 2004, apresentou novos elementos a serem considerados na definição do PPP, compreendendo-o como instrumento capaz de conferir identidade à escola (Santa Catarina, 2004a). De acordo com Munarim *et al.* (2011, p. 217):

Por meio do Parecer 405/2004, o mesmo CEE esclarece que isso significa que o PPP tem que, para levar em consideração a realidade da comunidade escolar, envolvê-la em sua elaboração. Esclarece, ainda, que a comunidade deve ser autônoma para que defina, no PPP, a identidade da escola, entendida como aquela escola em que o PPP considera as características socioculturais da população a que serve.

Observa-se que a construção do PPP pode contribuir para o fortalecimento da identidade e atender efetivamente as necessidades dos estudantes, transformando o espaço escolar em parte integrante da comunidade, com significados e processos formativos entrelaçados com a realidade vivida.

Ainda em 2004, conforme sistematizado na Política de Educação do Campo da rede estadual de ensino (Santa Catarina, 2018a), iniciou-se, por meio do Parecer CEE/SC n. 263, de 21 de setembro, uma experiência pedagógica voltada às escolas itinerantes (Santa Catarina, 2018a). O referido parecer teve como objetivo garantir a escolarização de crianças e adolescentes em situação de mobilidade, especialmente

em acampamentos da reforma agrária, respondendo a uma demanda histórica dos movimentos sociais do campo catarinense (Munarim *et al.*, 2011).

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2014 indicaram a existência de uma escola itinerante na mesorregião Sul Catarinense e na região Oeste. Tais iniciativas revelam avanços pontuais, embora ainda restritos, na consolidação de uma política educacional comprometida com o reconhecimento da diversidade territorial, cultural e social dos povos do campo.

Passada uma década dessas primeiras experiências, o debate sobre a Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina se amplia e ganha novos contornos com a atualização curricular do estado. Nesse contexto, a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) surge como documento orientador das práticas pedagógicas e expressa um esforço em repensar o papel social da escola e os sujeitos que dela participam. No portal da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), na página destinada a Proposta Curricular, como texto introdutório, especifica que:

Para a Proposta Curricular de Santa Catarina, o ser humano é um ser social e histórico. Esta compreensão não consegue se dar em raciocínios lineares, pois somente com um esforço dialético é possível entender que os seres humanos fazem a história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. A compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar este entendimento, sem cair em raciocínios lineares (Santa Catarina, 2024).

A PCSC apresenta princípios que podem dialogar com as reivindicações dos povos do campo. Além disso, entende que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas não é apenas uma modalidade, mas a reconhece como fruto de um processo histórico de lutas e contradições sociais, defendendo que seja formulado e efetivado um projeto de educação destinado aos trabalhadores e trabalhadoras do campo (Santa Catarina, 2014). Se por um lado, esse documento sinaliza avanços, por outro, a leitura Crítica de Oliveira e Campos (2012, p. 240) amplia o olhar, lembrando que tais conquistas só se consolidam a partir da resistência e das práticas sociais dos sujeitos do campo:

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações camponesas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica [...].

Os autores reforçam a ideia de que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas não é apenas mais uma modalidade, mas representa a materialização de um PPP que nasce das lutas por direitos à terra e à educação.

Santa Catarina instituiu, por meio da Portaria n. 2.385 de 23 de setembro de 2016, o Núcleo de Educação do Campo (NEC) (Santa Catarina, 2016). Dois anos mais tarde, lançou uma “Política de Educação do Campo para a Rede Estadual de Ensino” com o objetivo de atender de forma justa e igualitária esse público. Em Santa Catarina (2018a, p. 7) afirma-se que:

A maior contribuição que podemos deixar às nossas crianças e jovens, assim como às gerações futuras, é o acesso à educação pública de qualidade. E essa condição deve ser assegurada aos catarinenses de todas as regiões de forma justa e igualitária. Contudo, vivemos num estado que nasceu do suor e do sacrifício dos mais diversos povos e etnias, mesclando culturas, hábitos e valores que hoje configuram nossa identidade. Portanto, nossa busca pela igualdade passa pelo respeito a essas diversidades e requer nossa atenção para os temas mais sensíveis que envolvem nossa sociedade.

A política instituída para a Educação do Campo ao abranger a rede estadual de ensino, não apenas reconhece esse território como legítimo espaço educativo, mas também abre caminhos para o diálogo, organiza as práticas pedagógicas e valoriza os saberes regionais, respeitando as múltiplas formas de ser e viver no campo (Santa Catarina, 2018a).

Destaca-se como uma das bases normativas no estado catarinense o Plano Estadual de Educação. Instituído pela Lei n. 16.794 de 14 de dezembro de 2015, o PEE/SC se refere às ações, programas e projetos educacionais, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988; Santa Catarina, 2015a). O PEE/SC (2016 a 2025) seguiu trajetória semelhante à do PNE, sendo construído por ampla participação dos diversos segmentos da sociedade civil. As discussões ocorreram nas Conferências Nacionais de Educação (CONAEs). Santa Catarina (2015b, p. 11) afirma-se que:

[...] o conteúdo deste texto base decorre do amplo debate democrático realizado nacionalmente nas CONAEs 2010 e 2014. Enriquecido pelas contribuições de participantes nas diferentes formas de mobilização realizadas nas Escolas, nas Conferências Livres Municipais, Regionais e nas Etapas Estaduais das Conferências de Educação. O debate resultou em documentos sistematizados que referendam os anseios da sociedade catarinense com relação as políticas públicas para a Educação.

O PEE/SC (2016 a 2025) possui 19 metas e 312¹⁷ estratégias que visam assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (Santa Catarina, 2015a). Em seu texto afirma que:

A legislação também estabelece que a educação escolar pública deve ser garantida pelo Estado, mediante a efetivação de políticas públicas que universalizem a educação básica, em todos os níveis e modalidades. Políticas estas, que assegurem: o acesso e a ampliação progressiva do período de permanência na escola; o atendimento do público da educação especial, dos povos indígenas, dos quilombolas, dos povos do campo, afrodescendentes, das comunidades tradicionais e outros extratos sociais historicamente excluídos; a oferta de ensino noturno regular, inclusive para jovens e adultos; padrões de qualidade e insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, qualificação para o trabalho; e, a expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior gratuito (Santa Catarina, 2015b, p. 14).

O PEE/SC apresenta estratégias explícitas à oferta educacional para os povos do campo. No entanto, não há metas que mencionem de forma direta o atendimento a esse público, o que contribuiu para sua invisibilidade estatística. Sem metas específicas, o acompanhamento, o monitoramento e a avaliação dos avanços ou retrocessos, tornam-se limitados. Isso ocorre porque os parâmetros utilizados para mensurar os resultados das políticas públicas educacionais instituídas e implementadas estão em sua maioria agrupados, dificultando análises mais detalhadas.

O Censo é o principal instrumento de coleta de informações educacionais do país. Com caráter autodeclaratório, ele é a base estatística mais importante para o setor educacional e para o cálculo dos indicadores do PNE e do PEE/SC. Sua coleta ocorre em duas etapas complementares: a primeira reúne informações sobre escolas, gestores, turmas, estudantes e professores; a segunda coleta os dados de movimento e rendimento escolar dos estudantes (Brasil, 2025h). Outro fator relevante é que a distribuição de recursos do governo federal se orienta por meio dos dados coletados no Censo Escolar da Educação Básica; o que evidencia seu papel central no planejamento, na gestão e no acompanhamento das políticas públicas educacionais (Brasil, 2025h).

¹⁷ As descrições das estratégias vinculadas de forma direta à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, estão apresentadas no capítulo de metodologia.

Diante disso, o Censo Escolar da Educação Básica é um instrumento indispensável para compreender a realidade educacional em diferentes esferas – nacional, regional, estadual, municipal e escolar. Ele também serve como base concreta para os processos de avaliação, formulação e monitoramento das políticas educacionais. Além disso, parte desses dados está disponível ao público por meio do portal do Inep, o que amplia as possibilidades de uso por pesquisadores, gestores e sociedade em geral. Trata-se, portanto, de uma fonte rica e fundamental para identificar desigualdades educacionais e produzir diagnósticos.

A trajetória histórica percorrida revela os desafios enfrentados na construção dessas políticas e os esforços coletivos que permitiram avanços importantes. Ainda que algumas conquistas já estejam consolidadas, é preciso reconhecer que há um longo caminho pela frente. Garantir o direito à Educação do Campo, das Águas e das Florestas exige mais do que acesso – exige o fortalecimento de uma proposta educativa com identidade própria, enraizada no território e no compromisso social, com protagonismo dos sujeitos do campo.

1.6.3 Identidade das escolas do campo, das águas e das florestas

A concepção de escola do campo, das águas e das florestas se consolida no interior dos movimentos da Educação do Campo, forjada pelas experiências de formação humana construídas no contexto das lutas e dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (Molina, Sá, 2012a). Trata-se de uma concepção que não emerge de definições administrativas, mas das contradições históricas e das práticas sociais dos sujeitos do e no campo.

De acordo com Caldart (2004) no processo do MST em torno da escola é possível identificar alguns marcos articulados à luta pela terra: luta pela escola no interior da luta pela terra, quando se reivindica atendimento escolar para as crianças das famílias em acampamentos e assentamentos; o movimento de ocupação/organização da escola, no qual o próprio movimento passa a estruturá-la na prática e, posteriormente, negocia sua regularização junto ao poder público; a constituição de um coletivo de educação, como forma de mobilização, organização do trabalho e reflexão sistemática sobre as experiências escolares; e o início da discussão sobre “que escola interessa”, isto é, sobre o projeto de escola e seus fundamentos formativos no contexto da luta e da vida no campo.

A identidade das escolas do campo, das águas e das florestas trata-se de uma construção histórica, política e pedagógica ancorada na materialidade da vida dos sujeitos que vivem nos territórios.

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituído pelo Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002, foram constituídos “[...] um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais [...]” (Brasil, 2002b). Nessa resolução, no art. 2, parágrafo único, afirma que:

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

Com base nessa Resolução, Silva (2022, p. 95) afirma que:

Para aprofundar que realidade é essa, nos fundamentamos no conceito de vida real, no sentido de aprofundarmos para a necessidade do conhecimento da realidade local na perspectiva da totalidade da sociedade. Esta é a perspectiva que sustenta a compreensão de escola do campo na concepção originária da Educação do Campo.

Essa definição desloca a compreensão da identidade escolar de uma perspectiva meramente organizacional ou administrativa para uma dimensão social e política, vinculada às relações concretas vividas no território. Com isso, podemos compreender que a especificidade não se ancora apenas na educação ofertada, mas no campo enquanto espaço de vida, produção e resistência.

A identidade da escola do campo, das águas e das florestas estrutura-se, em algumas dimensões fundamentais: a territorialidade; o protagonismo dos sujeitos; o currículo contextualizado; o Projeto Político-Pedagógico; o reconhecimento institucional; e a construção coletiva com organizações, associações e movimentos sociais do campo (Cruz, 2012; Molina e Sá, 2012a; Santa Catarina, 2019b; 2026; Silva, 2022).

A primeira delas é a territorialidade. A escola se vincula ao território não apenas como espaço físico, mas como espaço de relações, de produção, de cultura e de memória. O território é parte constitutiva da identidade coletiva da escola e parte

estruturante de sua existência. Cruz (2012, p. 598) contribui para essa compreensão ao afirmar que há uma forte relação entre o território e a territorialidade:

Essas comunidades normalmente têm longa história de ocupação territorial sobre os espaços em que vivem, sendo comum várias gerações ocuparem a mesma área. Essa história de ocupação se expressa numa relação de ancestralidade, memória e sentido de pertencimento em relação a certas áreas e lugares específicos. O território tem, para esses grupos, importância material (base de reprodução e fonte de recursos) e forte valor simbólico e afetivo (referência para a construção dos modos de vida e das identidades dessas comunidades). A constituição dos territórios é caracterizada por grande diversidade de modalidades de apropriação da terra e dos recursos naturais (apropriações familiares, comunitárias, coletivas). Essas “terras tradicionalmente ocupadas” vão para além do modelo da propriedade individual, como nas “terras de preto”, “terras de santo”, “terras de índio”, nos “faxinais”, nos “fundos de pasto” etc.

O território portanto não é um cenário neutro. Defender a escola do campo, das águas e das florestas implica defender o direito à permanência no território e à continuidade dos modos de vida que o constituem. Nesse contexto, multiplicam-se, na atualidade, mobilizações e lutas contra o fechamento de escolas em territórios e comunidades tradicionais (Fonec, 2026), evidenciando que a garantia formal do direito à educação não assegura, por si só, sua materialização nos espaços onde esses sujeitos vivem.

Em Santa Catarina, os dados confirmam essa tendência. Em 2011 havia 1.527 escolas em áreas rurais, em 2024, eram 1.020 (Brasil, 2025a). Essa redução é significativa e gera impactos na oferta educacional e no atendimento destinado aos povos do campo, das águas e das florestas. Para além da redução numérica, o fechamento ou paralisação das escolas tensiona a permanência no território e fragiliza o exercício de um direito adquirido.

A segunda dimensão refere-se ao protagonismo dos sujeitos. A construção da identidade da escola do campo, das águas e das florestas deve envolver a comunidade escolar, reconhecendo estudantes, famílias, trabalhadores e movimentos sociais como sujeitos ativos na definição dos rumos da escola. Assim, a escola precisa dialogar com a lógica da vida estabelecida no território, e não reproduzir, de forma acrítica, a lógica imposta pelo capital, preparando os sujeitos para compreender e analisar criticamente a sua realidade. Salienta-se que a escola não substitui a luta social, ela deve caminhar de mãos dadas com os sujeitos na construção de um projeto coletivo de transformação (Molina, Sá, 2012a).

Nesse contexto, outro fator relevante é a gestão democrática não apenas como um princípio formal, mas como condição para que a identidade da escola se mantenha vinculada à vida concreta da comunidade. A forma de escolha do gestor escolar, quando realizada com participação efetiva da comunidade, materializa o reconhecimento dos sujeitos como protagonistas do projeto educativo, conferindo voz à comunidade.

A terceira dimensão diz respeito ao currículo escolar. Uma escola do campo, das águas e das florestas com identidade própria não pode reproduzir, de forma descontextualizada, um currículo que não foi pensado e estruturado com base no território, no protagonismo dos sujeitos, na realidade e no cotidiano da comunidade.

O Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, afirma que, em cada uma das fases e etapas, de cada modalidade nas escolas básicas do campo, deve-se considerar, nas áreas do conhecimento da organização curricular, princípios essenciais que caracterizam a Educação do Campo, (Santa Catarina, 2019b, p.103):

Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero e de etnias; Ressignificação e recriação da cultura herdada, considerando, particularmente, a presença ou a ausência das organizações e dos movimentos sociais no contexto histórico da comunidade escolar; Reconstrução e valorização das identidades culturais; Rechaço dos estereótipos do tipo "Jeca Tatu" e do "calpira", presentes na literatura didática e paradidática e nos festejos juninos; Sustentabilidade como base dos processos de produção e de reprodução da existência humana; Interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade no trato dos objetos das áreas do conhecimento; Respeito aos tempos e aos ciclos próprios, cotejados com as condições impostas pela natureza e com os processos de produção e de trabalho no campo; Respeito na relação com a terra; Acesso dos educandos aos avanços no universo científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas; Respeito e valorização da heterogeneidade de ritmos e do capital cultural inerente às origens dos educandos nos processos de ensino-aprendizagem, de modo que, por exemplo, uma sala "multisseriada" possa ser reinventada como espaço privilegiado de troca de saberes, em que o diferente aprende com o diferente; Estímulo à produção e ao consumo de alimentos saudáveis; Respeito ao efetivo protagonismo dos educandos crianças, jovens e adultos do campo na construção dos processos de ensino-aprendizagem.

O currículo deve dialogar com o trabalho, com os saberes locais, com as temporalidades próprias do campo e com os desafios contemporâneos que permeiam esses territórios. Trata-se de integrar conhecimento científico, saberes tradicionais e

experiências de vida, sem hierarquizar ou invisibilizar as formas de conhecimento produzidas no campo.

Esses princípios reforçam que o currículo da escola do campo, das águas e das florestas não é uma adaptação do currículo urbano, mas expressão de um projeto educativo comprometido com o território, com a dignidade dos sujeitos e com a construção de um desenvolvimento socialmente referenciado.

A quarta dimensão é o Projeto Político-Pedagógico. A escola do campo nasce vinculada às lutas por terra, por direitos e por dignidade. Sua identidade carrega um compromisso ético e social com a transformação, com a justiça territorial e social. De acordo com as diretrizes para atualização do Projeto Político-Pedagógico das escolas da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (2026, p. 2), temos que:

O Projeto Político-Pedagógico define o caminho a ser seguido pela escola, explicitando sua concepção de sociedade, de educação, de ser humano, de currículo e de avaliação. É o PPP que indica o rumo e a direção de todo o trabalho a ser desenvolvido na instituição, orientando as ações pedagógicas, administrativas e organizacionais na perspectiva da construção da educação e da sociedade almejadas. Trata-se de um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e a mudança da realidade, elemento essencial de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) constitui a sistematização das informações e das escolhas que definem a escola enquanto instituição social e educativa. Nele devem estar organizados os atos autorizativos, o histórico institucional, os diagnósticos, a caracterização dos contextos sociais e culturais, a realidade da comunidade escolar, a oferta educacional, os indicadores de desempenho, as condições do trabalho pedagógico, a infraestrutura e o clima escolar, entre outros elementos (Santa Catarina, 2026).

Entretanto, o PPP não deve se limitar a um documento administrativo. Para as escolas do campo, das águas e das florestas, assim como para todas as escolas, o PPP deve expressar as concepções de educação, de sujeito, de território e de sociedade que orientam a prática escolar. É no PPP que se materializa a identidade da escola, pois é ali que se definem os princípios, os objetivos, as prioridades e os compromissos assumidos coletivamente.

Outra dimensão que se revela central para esta pesquisa é o reconhecimento institucional. A identidade da escola do campo, das águas e das florestas, não se consolida apenas no plano simbólico ou pedagógico; ela depende também de sua

visibilidade nos instrumentos de planejamento, financiamento e monitoramento das políticas públicas. Quando não identificada nos sistemas oficiais de informação, a escola pode existir no território, mas não existir nas estatísticas. E, quando não existe nos dados, torna-se mais vulnerável à ausência de políticas específicas, de recursos adequados e de acompanhamento sistemático.

Se uma escola não se reconhece ou não é reconhecida como escola do campo, das águas e das florestas, as demais dimensões: territorialidade, protagonismo dos sujeitos, currículo contextualizado e PPP são fragilizadas, visto que deixam de contar com o respaldo institucional que assegure coerência entre identidade, planejamento e consequentemente garantia de direitos.

Por fim, destaca-se a construção coletiva da identidade em articulação com organizações, associações e movimentos sociais do campo. Para Silva (2022, p.187) o “[...] contexto social, enfatiza a participação de entidades, organizações e movimentos sociais do campo na defesa do direito à educação em diferentes níveis, da alfabetização à pós-graduação para os sujeitos do campo”. O envolvimento da comunidade constitui base fundamental para que a identidade das escolas do campo, das águas e das florestas se consolide, ancorada em seu território, em seu povo e em sua realidade. É por meio dessa articulação que a escola fortalece seus vínculos comunitários, mantém-se enraizada no território e reafirma a defesa do direito à educação como direito coletivo, historicamente conquistado e permanentemente tensionado.

Assim, afirmar a identidade da escola do campo, das águas e das florestas implica reconhecer que ela deve ser: territorializada, participativa, curricularmente contextualizada, politicamente comprometida, de construção coletiva (organizações, associações e movimentos sociais do campo) e institucionalmente visível. Trata-se de uma escola que integra território, vida, trabalho e conhecimento; que se constrói com a comunidade e para a comunidade; que dialoga com a legislação e com os dados; e que reivindica não apenas o direito à existência, mas o direito ao reconhecimento (Cruz, 2012; Molina e Sá, 2012a; Santa Catarina, 2019b; 2026; Silva, 2022).

O próximo subcapítulo apresentará os processos e ferramentas utilizados na análise dos dados e indicadores do PEE/SC (2016 a 2025) e do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024).

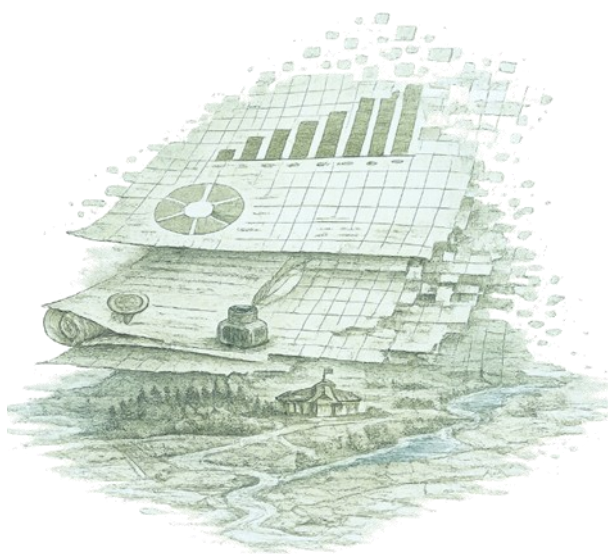


Imagem gerada por ChatGPT/SORA

Tudo começa no Território: na luta, na permanência, no direito vivido. Da luta pelo território à luta pela educação; da luta pela educação à legislação; da legislação ao reconhecimento institucional; do reconhecimento ao dado, e sem coleta e leitura justa, o dado vira invisibilidade (Elaborado pela autora, 2026).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia inclui as técnicas utilizadas, as concepções teóricas de abordagem, além de considerar o potencial criativo do investigador (Minayo *et al.*, 2001). Neste capítulo, apresentam-se os procedimentos, ferramentas e aspectos metodológicos adotados, priorizando a qualidade, a clareza e a confiabilidade da pesquisa científica.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa está articulada ao campo da Educação Científica e Tecnológica, de abordagem qualitativa com procedimentos de análise documental e análise de dados secundários, tem como objetivos: a) Caracterizar as escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina (2011 a 2024), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, segundo o que preconiza o Decreto n. 7.352/2010¹⁸; b) Examinar a distribuição e a evolução das escolas do campo, das águas e das florestas (2011 a 2024), identificando permanências, avanços e lacunas; c) Confrontar os dados do Censo Escolar da Educação Básica com as metas e estratégias do PEE/SC voltadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas; d) Analisar os indicadores de acompanhamento e monitoramento, vinculados diretamente à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) quanto ao fortalecimento, ou não, da identidade dessas escolas.

De acordo com Molina (2006), a pesquisa em Educação do Campo, das Águas e das Florestas deve se comprometer em dar visibilidade aos sujeitos historicamente invisibilizados, sendo necessário desenvolver estudos que contemplem os modos de vida, para que as políticas públicas sejam capazes de interferir efetivamente na realidade. Nesse sentido, as análises do PEE/SC e dos dados do Censo Escolar da Educação Básica buscam evidenciar de que forma as políticas públicas educacionais têm se materializado nas escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina.

¹⁸ O Apêndice C apresenta a Nota Técnica que descreve o processo de construção do indicador de identificação das escolas do campo, das águas e das florestas, desenvolvido nesta pesquisa.

Para além das classificações apresentadas, é primordial refletir sobre a natureza da pesquisa científica. De modo geral, as pesquisas podem ser caracterizadas como uma forma de conhecimento objetivo, racional, sistemático, geral, verificável e falível, conforme explica Gil (2008, p. 2-3):

O conhecimento científico é objetivo porque descreve a realidade independente dos caprichos do pesquisador. É racional porque se vale sobretudo da razão, e não de sensação ou impressões, para chegar a seus resultados. É sistemático porque se preocupa em construir sistemas de ideias organizadas racionalmente e em incluir os conhecimentos parciais em totalidades cada vez mais amplas. É geral porque seu interesse se dirige fundamentalmente à elaboração de leis ou normas gerais, que explicam todos os fenômenos de certo tipo. É verificável porque sempre possibilita demonstrar a veracidade das informações. Finalmente, é falível porque, ao contrário de outros sistemas de conhecimento elaborados pelo homem, reconhece sua própria capacidade de errar.

Em complemento à fala de Gil (2008), os autores Marconi e Lakatos (2003, p. 244) afirmam que uma pesquisa aplicada tem por finalidade “[...] adquirir novos conhecimentos e colaborar na solução de dado problema”. Assim, este estudo apresenta natureza aplicada, busca produzir subsídios com potencial para contribuir com a prática da gestão educacional, apoiar a formulação e o monitoramento de políticas públicas educacionais e favorecer o fortalecimento da identidade das escolas do campo, das águas e das florestas.

É importante considerar também que uma pesquisa precisa estar aberta a novas interpretações e revisões, reconhecendo que não se encerra em si mesma, mas abre caminhos para novas reflexões e aprofundamentos (Marconi e Lakatos, 2003; Gil, 2008). Nesta investigação, a abertura permite que os dados sejam analisados não apenas como estatística, mas que possibilite identificar as escolas do campo, das águas e das florestas, de acordo com o que preconiza o Decreto n. 7.352/2010 e analisar os indicadores de acompanhamento e monitoramento, relacionados de forma direta à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) considerando sua relação com o fortalecimento da identidade dessas escolas.

No que tange aos objetivos, a pesquisa assume caráter descritivo e interpretativo. O propósito é descrever o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, explicar sistematicamente os fenômenos (Marconi; Lakatos, 2003; Fachin, 2017). De acordo com Gil (2008, p. 28) “algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a

natureza dessa relação”. Trata-se, portanto, de investigar um fenômeno pouco explorado e descrever a realidade com base nos dados e nos documentos analisados. Isso se concretiza nesta pesquisa ao identificar as escolas do campo, das águas e das florestas de acordo com o Decreto n. 7.352/2010 e analisar as metas e estratégias do PEE/SC (2016 a 2025) vinculadas aos povos do campo.

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, de cunho documental. Para Rodrigues e Neubert (2023, p. 42):

Pesquisa qualitativa considera a relação, análise e interpretação subjetivas para atribuição de significados aos fenômenos estudados. A percepção e a visão de mundo das pessoas são levadas em conta. Não requer uso de métodos e técnicas estatísticas, mas demanda padronização dos registros e análises.

Os autores também afirmam que a pesquisa documental é [...] elaborada a partir de materiais que não receberam tratamento analítico” (Rodrigues; Neubert, 2023, p. 43). Conforme Vassoler (2019) a pesquisa documental não é apenas um procedimento de coleta de dados, mas constitui um método de investigação em si.

Diante do exposto, este estudo enquadra-se como uma pesquisa documental de abordagem qualitativa, porque combina a abrangência e a periodicidade dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024) com uma leitura interpretativa de duas políticas fundantes, o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) – principal política educacional do estado – e o Decreto n. 7.352/2010.

Em síntese, o Quadro 1 apresenta a natureza, objetivos, abordagem e procedimentos adotados.

Quadro 1 – Natureza, objetivos, abordagem e procedimentos da pesquisa
(continua)

Classificações	Tipo de pesquisa	Descrição
Natureza	Aplicada	Produzir conhecimento que não se restrinja ao campo teórico, mas dialogue com a prática, com potencial para contribuir com o fortalecimento da identidade das escolas do campo, das águas e das florestas.

(conclusão)

Classificações	Tipo de pesquisa	Descrição
Objetivos	Descritivo e interpretativo	Investigar um fenômeno pouco explorado e analisar criticamente as informações coletadas: caracterizar as escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina (2011 a 2024), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, segundo o que preconiza o Decreto n. 7.352/2010; examinar a distribuição e a evolução das escolas do campo, das águas e das florestas (2011 a 2024), identificando permanências, avanços e lacunas; confrontar os dados do Censo Escolar da Educação Básica com as metas e estratégias do PEE/SC que citam explicitamente à Educação do Campo, das Águas e das Florestas; analisar os indicadores de acompanhamento e monitoramento, relacionados de forma direta à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) quanto ao fortalecimento, ou não, da identidade dessas escolas.
Abordagem	Qualitativa	Atribuir significados aos fenômenos estudados por meio de análise e interpretação.
Procedimentos	Análise documental e análise de dados secundários	Identificar as escolas do campo, das águas e das florestas (Censo Escolar da Educação Básica + Decreto n. 7.352/2010) de 2011 a 2024; cálculo/organização de indicadores; relacionar os dados do Censo Escolar da Educação Básica com as metas e estratégias do PEE/SC vinculadas de forma direta à Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Gil (2008), Fachin (2017), Marconi e Lakatos (2003), Rodrigues e Neubert (2023) e Vassoler (2019).

Os resultados da pesquisa podem contribuir para dar visibilidade às escolas do campo, das águas e das florestas. Além disso, podem constituir subsídios para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas educacionais mais alinhadas às necessidades identificadas, ao evidenciar fragilidades e barreiras historicamente construídas que tendem a se perpetuar e a interferir na qualidade da educação destinada aos povos do campo, das águas e das florestas.

As análises dos dados do Censo Escolar da Educação Básica serão realizadas por meio da ferramenta *Power BI Desktop*, utilizando o *Power Query* (tratamentos e transformações dos dados) e a linguagem DAX (cálculos). O tema abordado no próximo subcapítulo apresenta os processos, ferramentas e técnicas de pesquisa.

2.2 PROCESSOS, FERRAMENTAS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Toda pesquisa implica o levantamento de dados, independente dos métodos e das técnicas empregadas (Marconi; Lakatos, 2003).

No que se refere à coleta e à análise de dados, esta investigação está estruturada em quatro etapas: primeira etapa consiste na análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, com foco na identificação das escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina. De acordo com os critérios do Decreto n. 7.352/2010 escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo” (Brasil, 2010b).

Na prática, ao analisar os documentos normativos observa-se sobreposição de definições que nem sempre dialogam entre si. Para garantir transparência classificatória, esta pesquisa adota o Decreto n. 7.352/2010 como base e estabelece a seguinte regra operacional: considerar-se-ão como escolas do campo, das águas e das florestas as unidades quilombolas, indígenas, localizadas em área de assentamento, situadas em área de uso sustentável, em localização rural e as que atendem majoritariamente matrículas de estudantes residentes em área rural¹⁹.

Para evitar dupla contagem, cada escola foi alocada exclusivamente ao primeiro grupo em que atender aos critérios, de acordo com a seguinte prioridade: escola quilombola – escola indígena – escola de assentamento – escola de uso sustentável – escola em localização rural – escola com atendimento predominante de estudantes residentes em áreas rurais. Exemplo: uma escola indígena e rural será computada apenas como indígena.

O recorte temporal da análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica foi definido de 2011 a 2024 por dois motivos: alinhar a série histórica ao primeiro ano completo após a promulgação do Decreto n. 7.352/2010, que é a base para identificar as escolas do campo, das águas e das florestas; cobrir o período mais

¹⁹ De acordo com o Decreto n. 7.352/2010, as populações do campo, das águas e das florestas não se restringem apenas àquelas que residem em áreas rurais (Brasil, 2010b). No entanto, conforme os dados do Censo Escolar da Educação Básica, a identificação do público atendido nas escolas está vinculada à localização de residência dos estudantes – urbana ou rural. Dessa forma, para fins de análise, a identificação das escolas do campo, das águas e das florestas a partir de seus estudantes tem, como critério possível e disponível, essa classificação territorial.

recente de políticas públicas educacionais, com ênfase no PEE/SC, cujo ciclo encerra/finaliza em 2025. Esses 14 anos permitirão realizar uma análise robusta, identificando tendências, comportamentos e impactos das políticas públicas educacionais destinadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

Como etapa seguinte constrói-se um panorama sintético e comparável das escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina por meio da construção de um *Dashboard*²⁰ com os indicadores, apresentando: séries históricas dos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024); número e proporção de escolas por localização (urbana/rural); localização diferenciada (Comunidade quilombola, Terra indígena, Área de assentamento, Unidade de uso sustentável), e número de matrículas por localização de residência dos estudantes (urbana/rural). Na pesquisa, esses cruzamentos de dados serão apresentados por meio de Tabelas, Quadros, Gráficos, Mapas e Figuras, permitindo visualizar tendências e desigualdades ao longo do período analisado.

Como terceira etapa identificam-se as metas e estratégias do PEE/SC diretamente relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Das 19 metas do plano, 14 apresentam estratégias que mencionam as populações e/ou as escolas do campo, das águas e das florestas; essas referências foram mapeadas e analisadas por localização geográfica (urbana e rural) e, quando isso não foi possível, pelo total do estado.

No que tange à identificação das metas do PEE/SC que contemplam de forma explícita a Educação do Campo das águas e das florestas temos as seguintes metas: 1 (Educação Infantil); 2 (Ensino Fundamental); 3 (Ensino Médio); 5 (Alfabetização); 6 (Educação em Tempo Integral); 7 (Qualidade da Educação Básica); 8 (Escolaridade Média); 9 (Alfabetização de Jovens e Adultos); 10 (Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional); 11 (Educação Profissional Técnica de Nível Médio); 12 (Educação Superior); 14 (Pós-graduação); 15 (formação inicial e continuada dos professores); e 16 (Formação dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação). O Quadro 2 apresenta os códigos e descrição das metas, sendo que no Quadro 3, apresenta-se o código e descrição das estratégias.

²⁰ É um painel de visuais que apresenta informações de forma simples e intuitiva (Microsoft, 2026)

Quadro 2 – Códigos e descrições das Metas do PEE/SC (2016 a 2025)

(continua)

Código da Meta	Descrição da Meta
1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PEE/SC
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.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos de idade e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 90% (noventa por cento).
5	Alfabetizar todas as crianças aos 6 (seis) anos de idade ou, até no máximo, aos 8 (oito) anos de idade no ensino fundamental
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 65% (sessenta e cinco por cento) nas escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 40% (quarenta por cento) dos estudantes da educação básica, até o final da vigência deste Plano.
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias estaduais no IDEB. Para o ano de 2015: AI (5,8); AF (5,5); e EM (4,7). Para o ano de 2017: AI (6,0); AF (5,7); e EM (5,2). Para o ano de 2019: AI (6,3); AF (6,0); e EM (5,4). Para o ano de 2021: AI (6,5); AF (6,2); e EM (5,6).
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos de idade, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, igualando a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais de idade para 98% (noventa e oito por cento) até 2017 e, até o final da vigência deste Plano, reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 10% (dez por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, até o final da vigência deste Plano.
11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e, pelo menos, 60% (sessenta por cento) da expansão no segmento público.

(conclusão)

Código da Meta	Descrição da Meta
12	Articular, com a União, a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 55% (cinquenta e cinco por cento) e a taxa líquida para 40% (quarenta por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos de idade, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, nas instituições de ensino superior públicas e comunitárias.
14	Fomentar, em articulação com a União, a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 2.400 (dois mil e quatrocentos) mestres e 900 (novecentos) doutores, até o final da vigência deste Plano.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste Plano, política estadual de formação inicial e continuada, com vistas à valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica e suas modalidades possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, bem como a oportunização, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada.
16	Formar 75% (setenta e cinco por cento) dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o último ano de vigência deste Plano, e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

Quadro 3 – Códigos e descrições das estratégias vinculadas as metas do PEE/SC (2016 a 2025)

(continua)

Código da estratégia	Descrição da estratégia
1.9 ²¹	Fomentar o atendimento às populações do campo, indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação das instituições públicas de educação infantil e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
1.19	Fomentar o atendimento às populações do campo e às comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada à comunidade.
2.4	Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, à 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.

²¹ As estratégias 1.9 e a 1.19 possuem conteúdo substancialmente equivalente.

(continuação)

Código da estratégia	Descrição da estratégia
3.5	Expandir as matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, incluindo as parcerias com instituições de educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas público da educação especial.
3.8	Criar e implementar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e de adultos, visando à qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar, especialmente, aos assistidos por programas sociais.
5.6	Garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
9.7	Proceder levantamento de dados sobre a demanda por EJA, na cidade e no campo, para subsidiar a formulação de política pública que garanta o acesso e a permanência a jovens, adultos e idosos a esta modalidade da educação básica.
6.6	Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, dos povos nômades e de comunidades tradicionais, com oferta de educação em tempo integral baseada em consulta prévia, considerando-se as peculiaridades locais.
7.9	Garantir transporte gratuito, por meio de convênio entre as Secretarias Municipais de Educação e Secretaria de Estado da Educação, com acessibilidade para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e financiamento compartilhado, com a participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local.
7.10	Participar do desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo, que considerem tanto as especificidades locais quanto as experiências nacionais e internacionais.
7.21	Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais, e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.
7.22	Desenvolver currículos e propostas pedagógicas nas escolas do campo e nas comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os estudantes com deficiência.
7.41	Promover formação continuada específica para os profissionais de educação das escolas do campo.
7.43	Fortalecer a articulação da educação no campo, através de fórum específico para esta modalidade.
7.44	Articular a construção coletiva das diretrizes curriculares para a educação no campo de Santa Catarina.

(continuação)

Código da estratégia	Descrição da estratégia
8.7	Garantir a oferta pública de ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à formação profissional aos jovens do campo, assegurando condições de acesso e permanência na sua própria comunidade.
8.9	Elaborar e efetivar, em regime de colaboração com os Municípios, políticas de educação do campo que garantam a universalização da educação básica com acesso e permanência no próprio campo.
8.11	Consolidar a educação escolar no campo para populações tradicionais, populações itinerantes e comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.
10.3	Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos que atendam às necessidades do mundo do trabalho, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
11.8	Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
12.8	Adotar e supervisionar, com a participação da União, políticas de inclusão e de ação afirmativa na forma da lei, para o acesso e permanência nos cursos de graduação, de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, egressos da escola pública, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas e para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos.
12.12	Articular, com a União, a expansão e a descentralização da oferta de educação superior pública e gratuita, atendendo a todas as regiões do Estado, considerando as especificidades das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas.
14.2	Colaborar, em articulação com a União, na implementação de políticas de inclusão e de ação afirmativa na forma da lei, para o acesso e permanência nos cursos de pós-graduação stricto sensu, para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas e para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos.
14.8	Oferecer, em articulação com a União, financiamento público e específico às políticas de acesso e permanência, para inclusão nos programas de pós-graduação de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas, para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos.

(conclusão)

Código da estratégia	Descrição da estratégia
15.5	Implementar cursos de licenciatura, para profissionais que atuam nas escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, educação especial e, estratos historicamente excluídos, em regime de colaboração com instituições públicas e comunitárias de ensino superior.
16.6	Diagnosticar, consolidar e garantir políticas públicas que atendam efetivamente as demandas específicas de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado aos professores que lecionam nas escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

As metas e as estratégias apresentadas nos Quadros 2 e 3 foram organizadas em cinco Eixos. Os Eixos funcionam como categorias analíticas, construídas pela pesquisadora, a partir do nível de aproximação entre as estratégias, com a finalidade de facilitar a análise e a clareza expositiva.

O Quadro 4 representa um resumo da organização dos Eixos desta pesquisa. Estão descritos os código e descrição dos Eixos; códigos e resumo das Metas; e códigos das estratégias.

Quadro 4 – Código e descrição dos Eixos, códigos e resumo das Metas e códigos das estratégias do PEE/SC

Código do Eixo	Descrição do Eixo	Código da Meta	Resumo da Meta	Código da Estratégia
I	Educação Básica	1, 2, 3, 5 e 9	Educação Básica	1.9; 1.19; 2.4; 2.8; 2.17; 3.5; 3.8; 5.6; 9.7
II	Qualidade e permanência	6, 7, 8	Qualidade e Permanência	6.6; 7.9; 7.21; 7.22; 7.41; 7.43; 7.44; 8.7; 8.9; 8.11
III	Educação profissional e EJA	10 e 11	Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA)	10.3; 11.8
IV	Educação superior e pós-graduação	12 e 14	Educação Superior e Pós-Graduação	12.12; 12.8; 14.2; 14.8
V	Formação de professores e gestão escolar	15 e 16	Formação de Professores e Gestão Escolar	15.5; 16.6

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2026).

Destaca-se que, embora apresentadas separadamente, essas categorias não são compartimentos estanques: os temas transbordam de um eixo para o outro, ecoando em diferentes dimensões do PEE/SC.

Para compor os indicadores de análise das metas e estratégias do PEE/SC, foram utilizados como fonte de dados: (I) o Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento²² do PNE, que corresponde aos últimos resultados obtidos; (II) os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024); (III) o painel de Monitoramento do PNE²³ e; (IV) o painel de Monitoramento do PEE/SC²⁴. Essas fontes permitem recortes por unidade da federação e, na maioria dos casos, por localização urbana/rural e dependência administrativa. Quando não há desagregação disponível, são apresentados os totais estaduais. A série histórica dos indicadores do PEE/SC, segue o padrão divulgado pelo Inep para cada indicador.

A quarta e última etapa constitui-se em realizar a análise descritiva e interpretativa das informações obtidas²⁵. Nessa etapa, os dados do Censo Escolar da Educação Básica são mobilizados em dois usos distintos. No primeiro, o Censo é utilizado para identificar e mapear as escolas do campo, das águas e das florestas em Santa Catarina, a partir das variáveis disponíveis na base e das desagregações possíveis, conforme os critérios estabelecidos no Decreto n. 7.352/2010. No segundo, analisam-se os indicadores de acompanhamento e monitoramento do PEE/SC e, como esses indicadores permitem, em geral, apenas o recorte por localização (urbana/rural), recorre-se novamente ao Censo para complementar essa leitura, por meio de indicadores selecionados, ampliando a contextualização e a caracterização das escolas urbanas e rurais no estado.

A Figura 1 apresenta o fluxo do processo metodológico descrito acima.

²² A Lei n. 13.005, de 25 de junho, que estabelece o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), designou ao Inep a responsabilidade de publicar, a cada dois anos, estudos para subsidiar o acompanhamento e o progresso no cumprimento das metas estabelecidas pelo referido plano. Essa missão tem sido realizada pelo Instituto com esmero e responsabilidade e se expressa nos seguintes documentos publicados: Plano Nacional de Educação PNE 2014 a 2024: Linha de Base; Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014 a 2016; Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018; Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2020; e Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2022; o Relatório do 5º ciclo corresponderá ao ano de 2024 Brasil (2024e).

²³ Link de acesso ao painel do PNE:

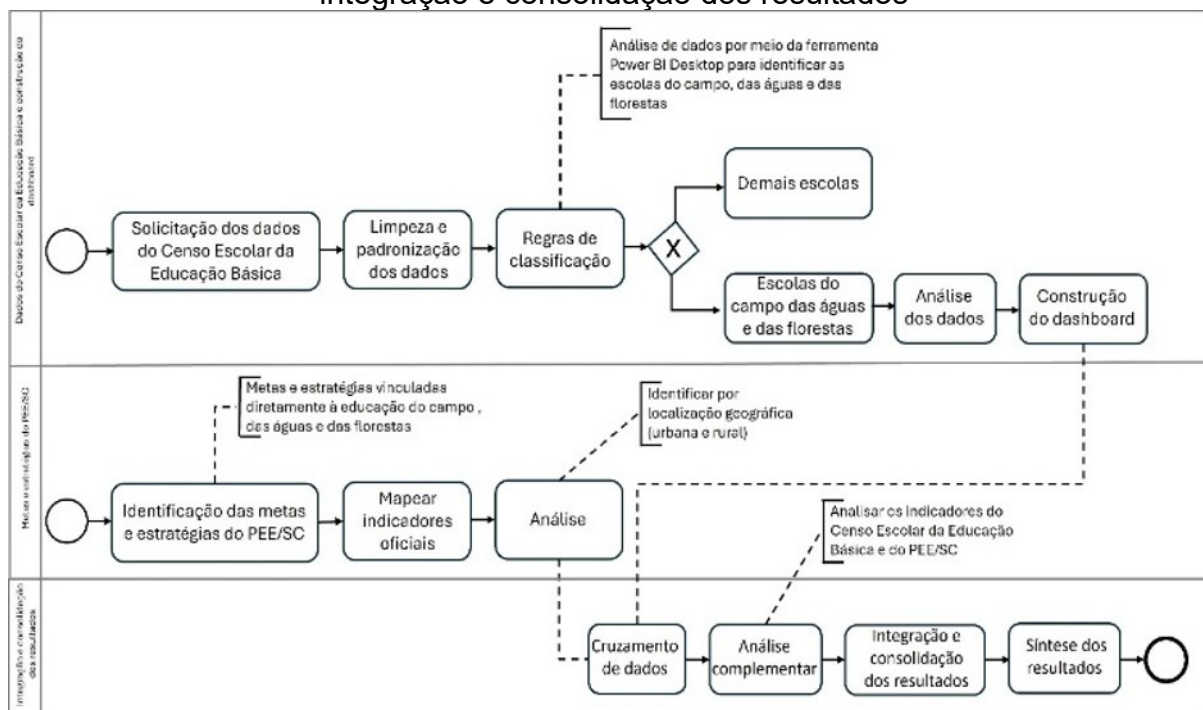
<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibWVmdmFmZjUyYTRjYy00ZTgzLTk4YTMtOWU5MTA0ZGJhM2I3IiwidCI6IjZJczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 23 fev de 2026

²⁴ Link de acesso ao painel do PEE/SC:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibWVmdmFmZjUyYTRjYy00ZTgzLTk4YTMtOWU5MTA0ZGJhM2I3IiwidCI6IjZJczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 23 fev de 2026

²⁵ Verifique o subcapítulo 4.1.

Figura 1 – Fluxo do processo de coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica, identificação das metas e estratégias do PEE/SC, construção do *dashboard*, integração e consolidação dos resultados



Fonte: Elaborada pela autora no BPMN, 2026.

Reconhece-se que esta pesquisa apresenta algumas limitações relacionadas à sua natureza documental e ao uso de bases de dados administrativas. Diante disso, deve-se analisar as informações com atenção aos seguintes fatores:

- Os dados do Censo Escolar da Educação Básica não permitem identificar de forma plena quem são os povos do campo. Diante dessa limitação, adota-se como um dos critérios metodológicos a localização de residência do estudante: considera-se como escola do campo das águas e das florestas, as que atendem majoritariamente os estudantes que residem em áreas rurais; além desse critério, para a identificação das escolas, também serão consideradas as escolas quilombolas, indígenas, de assentamento, de uso sustentável e as localizadas em área rural.
- O Censo Escolar da Educação Básica é autodeclaratório: as informações são prestadas pelas escolas e podem conter sub ou super-registros; uma das regras estabelecidas pelo Decreto n. 7.352/2010 para identificar as escolas do campo, das águas e das florestas é o atendimento predominante de matrículas de estudantes residentes em área rural, diante disso, quando

há empate entre matrículas urbanas e rurais, registra-se a identidade da escola como “indefinida (urbana = rural)”;

- c) Muitos dos indicadores de monitoramento do PEE/SC não permitem a desagregação por localização (da escola ou da residência do estudante) e/ou por rede de ensino, o que direciona a pesquisadora a analisar os dados no agregado estadual.

Para mitigar esses limites, apresentam-se os critérios adotados, sinalizando os casos indeterminados e padronizando as séries de dados sempre que possível.

O próximo subcapítulo apresentará a ferramenta de *Power BI Desktop* e as regras, de acordo com o que preconiza o Decreto n. 7.352/2010, para definir as escolas do campo, das águas e das florestas considerando a base de dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 a 2024.

2.2.1 Ferramenta *Power Business Intelligence Desktop*

Para auxiliar na análise dos dados, na construção e na apresentação dos indicadores, sistemas de apoio à tomada de decisão baseados em *Business Intelligence* (BI) podem contribuir significativamente, ao transformar os dados educacionais em informações acessíveis e interativas, sendo uma excelente ferramenta para a gestão educacional (Microsoft, 2025a).

Atualmente, o uso dessas ferramentas tem conquistado espaço e visibilidade, principalmente em órgãos governamentais, devido a facilidade e agilidade na visualização e interpretação dos diversos dados e indicadores. Elas têm se mostrado aliadas importantes no monitoramento, na disseminação e na promoção da transparência das informações, contribuindo para uma tomada de decisão mais ágil, eficiente e fundamentada em evidências (Maaitah, 2023).

Uma dessas ferramentas é o *Power BI Desktop*²⁶, que nesta pesquisa é utilizado para tratar, organizar, analisar e construir visuais interativos apresentando as informações de maneira simples e didática. Essa ferramenta foi selecionada por possibilitar integrar, em um único ambiente, 14 anos (2011 a 2024) de dados educacionais, além de facilitar o cruzamento e análise das informações. Entre suas

²⁶ *Power BI*: conjunto de serviços de *software*, aplicativos e conectores que trabalham juntos para transformar suas fontes de dados não relacionadas em informações coerentes, visualmente envolventes e interativas (Microsoft, 2025a).

vantagens, destaca-se o fato de ser gratuita, embora o compartilhamento *on-line* dos relatórios exija uma conta paga. De acordo com o documento disponibilizado pela Microsoft (2025b), define-se que:

O *Power BI Desktop* é um aplicativo gratuito que você instala em seu computador local que permite que você se conecte, transforme e visualize seus dados. Com o *Power BI Desktop*, você pode se conectar a várias fontes de dados diferentes e combiná-las (geralmente chamadas de modelagem) em um modelo de dados. Esse modelo de dados permite criar visuais e coleções de visuais que você pode compartilhar como relatórios, com outras pessoas dentro de sua organização. A maioria dos usuários que trabalham em projetos de *business intelligence* usa o *Power BI Desktop* para criar relatórios e, em seguida, usa o serviço do *Power BI* para compartilhar seus relatórios com outras pessoas.

Além da criação de painéis interativos, a ferramenta utiliza a linguagem *Data Analysis Expressions*²⁷ (DAX), que torna possível realizar análises detalhadas, identificando tendências e padrões ao longo do tempo de forma robusta.

De acordo com a Microsoft (2025b) o trabalho mais comum desenvolvido no *Power BI Desktop* geralmente envolve cinco etapas:

- a) Conectar-se aos dados, inserindo todas as tabelas que serão utilizadas;
- b) Transformar e limpar os dados para criar um modelo. No Editor de *Power Query*,²⁸ é possível manipular as colunas e linhas da tabela ajustando de acordo com os objetivos do usuário;
- c) Criar visuais, como gráficos ou grafos, que forneçam representações visuais dos dados;
- d) Criar relatórios que são coleções de visuais em uma ou mais páginas;
- e) Compartilhar²⁹ relatórios com outras pessoas usando o serviço do *Power BI* (para essa funcionalidade é necessária uma conta paga).

O *Power BI Desktop* é uma ferramenta completa que permite gerar *insights* e criar soluções baseadas em dados (Microsoft, 2025b).

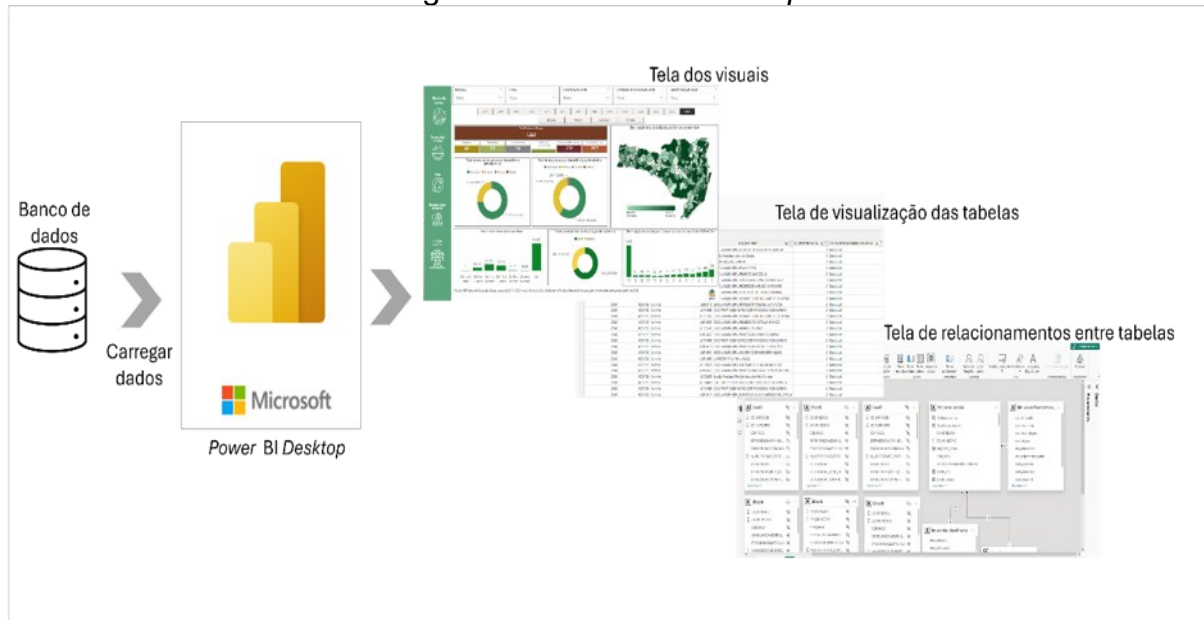
²⁷ Expressões de Análise de Dados (DAX) é uma linguagem de expressão de fórmula usada no *Analysis Services*, no *Power BI* e no *Power Pivot no Excel*. Na linguagem DAX as fórmulas incluem funções, operadores e valores para executar cálculos e consultas avançadas em dados em tabelas e colunas relacionadas em modelos de dados tabulares (Microsoft, 2025c).

²⁸ Corresponde a uma janela separada. No Editor do *Power Query*, é possível criar consultas e transformar dados e, em seguida, carregar esse modelo de dados refinado no *Power BI Desktop* para criar relatórios (Microsoft, 2025a).

²⁹ Para o compartilhamento dos dados *on-line* é preciso ter licença da conta *Microsoft* (Microsoft, 2025b).

A Figura 2 apresenta o processo inicial e as interfaces do *Power BI Desktop*, ilustrando a aplicação prática.

Figura 2 – *Power BI Desktop*



Fonte: Elaborada pela autora no *Power Point*, 2026.

Para esta pesquisa, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, foram consideradas três colunas principais para a identificação das escolas do campo: (I) localização diferenciada da escola; (II) nome da escola; e (III) localização da escola. Adicionalmente, foi realizada uma quarta análise, voltada a contabilizar o total de matrículas por localização de residência do estudante, de modo a verificar se o número de estudantes residentes na área rural é maior ou menor do que aqueles residentes em área urbana³⁰. Essa verificação foi realizada por meio da contagem de matrículas segundo a localização de residência do estudante (urbana ou rural).

O Quadro 5 apresenta o detalhamento das colunas utilizadas e explica a aplicação metodológica adotada na identificação das escolas utilizando a base de dados do Censo Escolar da Educação Básica:

³⁰ O Apêndice C apresenta a nota técnica da construção e definição do indicador de identificação das escolas do campo, das águas e das florestas.

Quadro 5 – Variáveis de dados do Censo Escolar da Educação Básica utilizados para identificar as escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina (continua)

Colunas		Descrição	Método
1ª análise	Localização diferenciada	0 - Escola não está em área de área de localização diferenciada; 1 - Área de assentamento ³¹ ; 2 - Terra indígena ³² ; 3 - Comunidade quilombola ³³ ; 4 - Unidade de uso sustentável ³⁴ 5 - Unidade de uso sustentável em terra indígena ³⁵ ; 6 - Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos ³⁶ 8 – Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais ³⁷ .	Todas as escolas que possuem os códigos de localização diferenciada iguais a: 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 8 são escolas do campo, das águas e das florestas.

³¹ Área de terra na qual uma população está instalada, destinada à exploração agrícola, obtida ou conquistada por meio de programas de reforma agrária (Brasil, 2025i).

³² Territórios tradicionalmente ocupados por um ou mais povos indígenas. As terras indígenas ocupadas por povos indígenas podem ter localização rural ou urbana e, para efeitos do Censo Escolar, não correspondem às diferentes situações de regularização fundiária, ou seja, não precisam estar homologadas ou demarcadas (Brasil, 2025i).

³³ Territórios tradicionalmente ocupados por comunidades que abrigam os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Essas comunidades são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (Brasil, 2025i).

³⁴ Espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes. Está legalmente instituído pelo poder público, com objetivos de conservação e limites definidos, em regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção, a fim de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela de seus recursos naturais. De acordo com a Lei n. 9.985, de 18 de julho de 2000, constituem o grupo das unidades de uso sustentável as seguintes categorias: I) Área de proteção ambiental. II) Área de relevante interesse ecológico. III) Floresta nacional. IV) Reserva extrativista. V) Reserva de fauna. VI) Reserva de desenvolvimento sustentável. VII) Reserva particular do patrimônio natural (Brasil, 2018).

³⁵ Área demarcada como terra indígena e instituída como unidade de uso sustentável (Brasil, 2018).

³⁶ Área demarcada como remanescente de quilombos e instituída como unidade de uso sustentável (Brasil, 2018).

³⁷ Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais que se caracterizam por grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, ocupam ou usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Consideram-se como povos e comunidades tradicionais os seguintes grupos: ribeirinhos, extrativistas, extrativistas costeiros e marinhos, caiçaras, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, comunidades de fundos e fechos de pasto, povos ciganos, povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana, faxinalenses, benzedeiros, ilhéus, raizeiros, geraizeiros, catingueiros, vazanteiros, veredeiros, pantaneiros, apanhadores de flores sempre vivas, morroquiano, povo pomerano, catadores de mangaba, retireiros do Araguaia, cipozeiros, andirobeiros, caboclos. São áreas protegidas que permitem a presença humana, com o objetivo de conservar a natureza sem impedir o uso sustentável dos recursos naturais pelas populações tradicionais ali residentes (Brasil, 2025i).

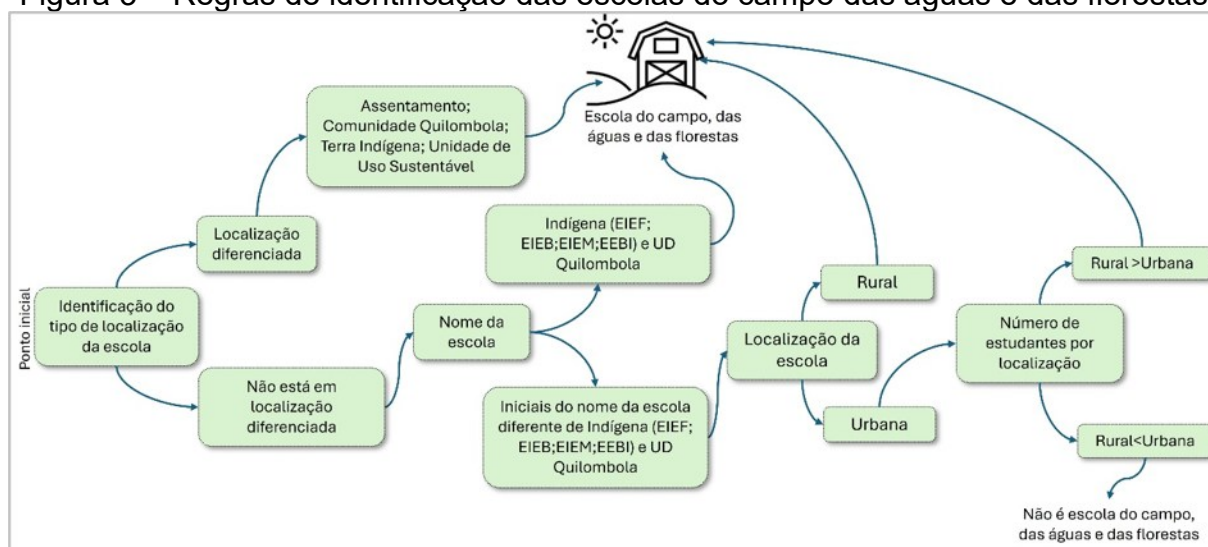
(conclusão)

Colunas		Descrição	Método
2ª análise	Nome da escola: utilizado apenas para identificação das unidades escolares da rede estadual de ensino	EIEF – Escola Indígena Ensino Fundamental; EIEB – Escola Indígena de Educação Básica; EIEF – Escola Indígena de Ensino Fundamental; EIEB – Escola Indígena de Ensino Médio; EEBI – Escola de Educação Básica Indígena Todas as escolas que possuem “Indígena” no nome inicial e UD Quilombolas.	Identificar se o nome da escola possui “Indígena” e/ou se possui o nome de “UD Quilombola”.
3ª análise	Localização da escola	1 – Urbana 2 – Rural	Todas as escolas localizadas em área rural são escolas do campo, das águas e das florestas.
4ª análise	Número de matrículas	Número de matrículas por residência do estudante	Rural > Urbana – escola do campo, das águas e das florestas. Rural < Urbana – não é escola do campo, das águas e das florestas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2018, 2025a).

A Figura 3³⁸ apresenta o esquema das regras adotadas para a identificação das escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina na ferramenta de *Power BI Desktop*.

Figura 3 – Regras de identificação das escolas do campo das águas e das florestas



Fonte: Elaborada pela autora no *Power Point*, 2026.

³⁸ As siglas significam: EIEF – Escola Indígena Ensino Fundamental; EIEB – Escola Indígena de Educação Básica; EIEF – Escola Indígena de Ensino Fundamental; EIEB – Escola Indígena de Ensino Médio; EEBI – Escola de Educação Básica Indígena; UD – Unidade Descentralizada.

As regras estabelecidas estão escritas na linguagem DAX de modo a criar colunas e medidas que indiquem as escolas do campo, das águas e das florestas. Uma vez atendidas as condições, a coluna de retorno classifica a escola como “escola do campo, das águas e das florestas” ou “não é escola do campo, das águas e das florestas”, essa informação é a base utilizada nas contagens, identificação e filtro das informações apresentadas nos visuais e nos relatórios. Isso mostra a capacidade da linguagem DAX de realizar análises complexas.

Para validar as regras de identificação das escolas do campo, das águas e das florestas desenvolvidas na ferramenta, realizou-se uma verificação interna de consistência e coerência entre as quatro análises propostas. A checagem incluiu confrontos amostrais com registros oficiais do Censo Escolar da Educação Básica e consultas a técnicos da SED/SC, para confirmar a correspondência entre os códigos institucionais e as categorias do Decreto n. 7.352/2010.

Além disso, foram realizados testes no ambiente do *Power BI Desktop*, aplicando filtros cruzados e medidas DAX, a fim de identificar eventuais duplicidades, lacunas ou classificações indevidas. O processo assegurou que as regras fossem reproduzíveis e coerentes com os critérios definidos, respeitando os limites impostos pela desagregação dos indicadores e pelas características do banco de dados do Censo Escolar da Educação Básica.

No contexto desta pesquisa, o uso do *Power BI Desktop* foi fundamental para a construção do indicador de identificação das escolas do campo, das águas e das florestas. Além disso, como os indicadores do PNE e do PEE/SC estão disponíveis em painéis de *Power BI*, essa ferramenta permitiu realizar as desagregações dos indicadores analisados. A disponibilização das informações em *Power BI* foi determinante para viabilizar a análise proposta, pois só por meio desses painéis foi possível acessar e segmentar os dados por localização, condição indispensável para identificar e analisar essas escolas.

Diante do exposto, ao articular natureza, objetivos, abordagem e procedimentos, a pesquisa não se limita à coleta de dados, constitui-se como um esforço de compreensão histórica e crítica sobre os dados oficiais da educação e das escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina. Como destacam Oliveira e Santos (2008), compreender a Educação do Campo implica reconhecer seus processos históricos e políticos.

A perspectiva metodológica desta pesquisa se ancora na concepção de Educação do Campo, das Águas e das Florestas como um espaço de embates e contradições (Caldart *et al.*, 2012). Nesse sentido, a análise do PEE/SC e dos dados do Censo Escolar da Educação Básica evidencia não apenas os conflitos políticos e epistemológicos que permeiam a definição dessas escolas³⁹, mas também permite caracterizá-las historicamente, identificando permanências, avanços e lacunas.

³⁹ Identificação das escolas do campo, das águas e das florestas nos dados do Censo Escolar da Educação Básica utilizando como base o Decreto n. 7.352/2010.

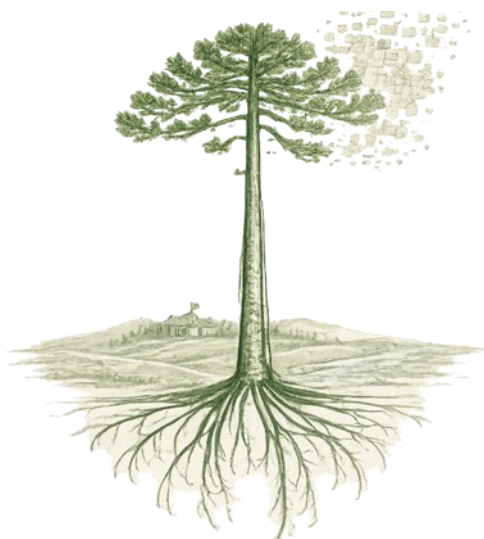


Imagem gerada por ChatGPT/SORA

Entre o dado e o direito, o território fala
Quando reconhecida nos dados, a
escola emerge da invisibilidade
(Elaborado pela autora, 2026).

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A primeira análise desenvolvida nesta pesquisa, apresentada no subcapítulo 4.1, caracteriza as escolas e os sujeitos do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina, com base nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica no período de 2011 a 2024. O recorte contempla dependências administrativas (federal, estadual, municipal e privada), localização (urbana e rural) e tipologias/modalidades específicas (quilombola, indígena, assentamentos, entre outras), com sínteses descritivas em séries históricas, mapas, gráficos e tabelas.

A caracterização das escolas e dos sujeitos do campo, das águas e das florestas em Santa Catarina foi construída à luz do art. 28 da LDB – que orienta adaptações curriculares, organizacionais e de calendário à vida rural – e dos critérios do Decreto n. 7.352/2010 para identificar escolas do campo, das águas e das florestas, inclusive as urbanas que atendem predominantemente populações do campo (Brasil, 1996; Brasil, 2010b). Considerou-se o Parecer CNE/CEB n. 36/2001 (identidade vinculada à realidade local) e a formulação de Caldart (2008) sobre materialidade e especificidade da Educação do Campo, das Águas e das Florestas como chaves interpretativas (Brasil, 2002a).

A identificação das escolas do campo, das águas e das florestas⁴⁰ pauta-se no Decreto n. 7.352/2010, que são definidas pela localização em área rural ou aquelas que atendem predominantemente às populações do campo, entendidas como sujeitos cuja reprodução social se vincula ao trabalho no meio rural (Brasil, 2010b).

Operacionalmente, mapeiam-se: (I) Escolas quilombolas – por localização “Comunidade quilombola” e/ou designação “UD Quilombola⁴¹”; (II) Escolas indígenas – por localização “Terra indígena” e/ou nomenclatura “EIEF/EIEB/EEBI/EIEM⁴²”; (III) Escolas de assentamento – por localização em “Áreas de Assentamento”; (IV) Escola em unidades de uso sustentável – por localização diferenciada “Unidade de uso

⁴⁰ Destaca-se que, embora a Portaria n. 538/2025 tenha promovido alterações na definição dos sujeitos considerados como povos do campo, ela não se aplica à série histórica analisada, uma vez que, durante o período de vigência do PEE/SC e da coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica, essa normativa ainda não estava em vigor.

⁴¹ UDs Quilombolas (Unidades Descentralizadas) são instituições diretamente vinculadas a um Centro de Educação de Jovens e Adultos e que atendem exclusivamente turmas quilombolas.

⁴² As siglas significam: EIEF – Escola Indígena Ensino Fundamental; EIEB – Escola Indígena de Educação Básica; EIEF – Escola Indígena de Ensino Fundamental; EIEM – Escola Indígena de Ensino Médio; EEBI – Escola de Educação Básica Indígena.

sustentável”; (V) Escolas rurais – por Localização em Áreas Rurais; e (VI) Escolas com atendimento predominante de estudantes residentes em áreas rurais, ainda que estejam localizadas em áreas urbanas.

Desenvolveu-se uma análise comparativa entre o enquadramento legal do Decreto n. 7.352/2010 e as marcações disponíveis na base do Censo Escolar da Educação Básica, indicando convergências e lacunas de identificação das escolas do campo, das águas e das florestas. Cabe salientar que há casos em que a estrutura da base de dados não permite a identificação de alguns grupos, como por exemplo os ribeirinhos, o que inviabiliza o mapeamento das escolas que os atendem. Tal limitação decorre da inexistência de campos específicos de coleta para esses povos na base do Censo Escolar da Educação Básica, restringindo a capacidade de identificação desses sujeitos. Além disso, quando houver dupla elegibilidade (por exemplo, escola indígena localizada em área rural), a contabilização priorizará a modalidade específica (indígena/quilombola) e, em seguida, o critério territorial da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, conforme descrito no percurso metodológico.

3.1 PANORAMA DAS ESCOLAS E POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS EM SANTA CATARINA

Compreender os povos do campo, das águas e das florestas não se limita à análise da diversidade étnica ou à localização de residência (urbana e rural) da população catarinense. De acordo com o Decreto n. 7.352/2010 e os marcos normativos que lhe sucederam, as populações do campo, das águas e das florestas são constituídas por sujeitos diversos (Brasil, 2010b, 2025d).

Nesse sentido, é fundamental destacar a pluralidade de comunidades que compõem o campo catarinense: como quilombolas, indígenas, assentados da reforma agrária, agricultores familiares e outros grupos que vivem a partir do trabalho no meio rural.

Ressalta-se, no art. 27 da Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010, que cada etapa da Educação Básica pode ter uma ou mais modalidades (Brasil, 2010a). Diante disso, a oferta/atendimento educacional pode articular mais de uma modalidade: por exemplo, um estudante quilombola residente em área rural pode, ao mesmo tempo, estar sob os marcos da Educação Escolar Quilombola e compartilhar princípios e adequações da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Essa

possibilidade normativa exige clareza sobre quem são os povos do campo, das águas e das florestas e como sua identidade é reconhecida, para que a articulação de modalidades não se reduza a critérios apenas espaciais.

Inicialmente, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, apresenta-se o mapeamento das escolas/unidades descentralizadas (UDs) quilombolas. O verbete “Quilombos” do Dicionário da Educação do Campo mostra que a ideia de quilombo mudou ao longo do tempo. Nos registros coloniais (1740), a concepção de quilombo era: “[...] toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele” (Santos, 2012b, p. 653). Com a Constituição Federal de 1988, essa compreensão é redefinida, passando a considerar a autoidentificação e o reconhecimento de direitos coletivos, com a resistência como elemento central dessa identidade (Brasil, 1988; Santos, 2012b).

Em Santa Catarina, a população quilombola apresenta uma realidade marcada pela luta histórica por reconhecimento territorial e inclusão social. “A construção da identidade quilombola sempre caminhou em contraste com o sistema hegemônico” (Ferreira, 2012, p. 649), reafirmando sua trajetória de resistência e a busca por reconhecimento político e territorial. Conforme a Política de Educação Escolar Quilombola de Santa Catarina (2018b, p. 23):

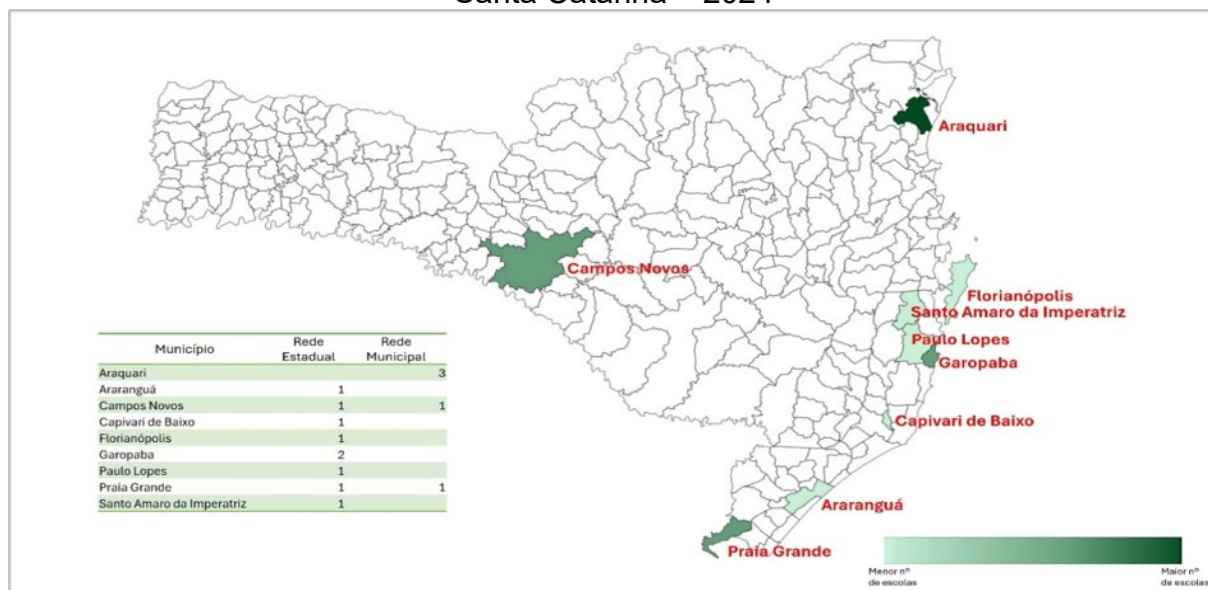
Os quilombos em Santa Catarina resultaram não apenas de processos insurrecionais, revoltas ou fugas. Eles se formaram a partir de lutas e estratégias negras pela construção de autonomia, através de compra de cartas de alforrias ou de pequenas áreas de terra, muitas delas adquiridas por prestação de serviços ou doações através de testamentos deixados por ex-senhores.

Essa trajetória apresenta reflexos na atualidade. Os dados do Censo Demográfico de 2022 mostram que 4.449 pessoas se autodeclararam quilombolas no estado, das quais apenas 580 (13,04%) residem em territórios oficialmente reconhecidos, enquanto 3.869 (86,96%) vivem fora deles (IBGE, 2022). Essa dispersão territorial impacta na garantia dos direitos educacionais.

De acordo com a Política de Educação Escolar Quilombola de Santa Catarina, a educação deve ser compreendida em diálogo com a história, a memória e a identidade dessas comunidades, considerando suas práticas culturais, suas tradições e suas formas próprias de organização social (Santa Catarina, 2018b).

Em 2024 havia nove escolas/unidades descentralizadas quilombolas na rede estadual e cinco na rede municipal, todas localizadas em comunidades quilombolas (Brasil, 2025a), conforme Mapa 1:

Mapa 1 – Distribuição do total de escolas/unidades descentralizadas quilombolas em localização diferenciada “Comunidade quilombola” por dependência administrativa – Santa Catarina – 2024



Fonte: Elaborado pela autora no *Power BI*, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Todavia, as escolas em localização diferenciada “Comunidade quilombola” não são as únicas que atendem a esse público. Segundo o painel denominado Educação Escolar Quilombola, na extração do dia 31 de maio de 2024⁴³, havia 15 unidades descentralizadas Quilombolas na rede estadual de ensino, evidenciando divergência em relação aos números apresentados pelo Censo Escolar da Educação Básica⁴⁴ (Santa Catarina, 2025b). Essa diferença decorre do critério adotado no recorte do Censo, que contabiliza as unidades situadas em “Comunidade quilombola”, não abrangendo aquelas que atendem exclusivamente estudantes quilombolas fora

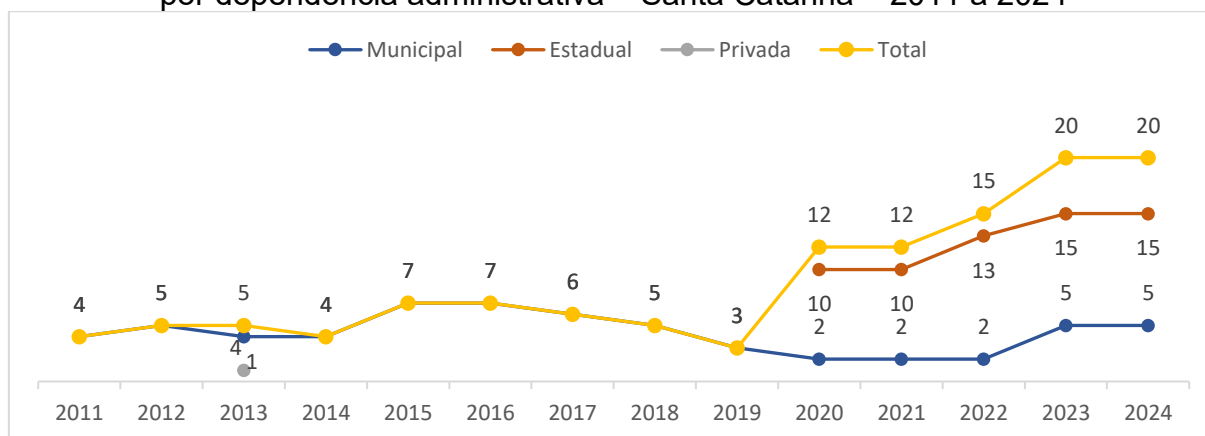
⁴³ Para fins de comparabilidade, distinguem-se as bases utilizadas: o Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento anual com regras próprias de classificação; já o Painel “Educação Escolar Quilombola” (SED/SC) oferece uma fotografia administrativa da rede estadual de ensino em data específica de extração, o que pode gerar diferenças de contagem e de classificação. Para alinhar as séries, considerou-se a extração de 31/05/2024 do Painel, por ser a data útil mais próxima à última quarta-feira do mês de maio do ano de 2024, marco de congelamento adotado nas rotinas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a; Santa Catarina 2025b). Link de acesso ao painel: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiOGRmMDdmZmUtNTZjZC00YmIzLWE3NjMtZjU4ODdhOTZkMjVliwidCl6ImExN2QwM2ZjLTRIYWMtNGI2OC1iZDY4LWUzOTYzYTJlYzRlNiJ9>. Acesso em: 01 mar. 2026.

desses territórios. Assim, nove escolas estavam localizadas em comunidades quilombolas – as apresentadas no Mapa 1, e seis atendiam exclusivamente estudantes quilombolas, embora não estivessem situadas nessas comunidades (Brasil, 2025a; Santa Catarina, 2025b).

Esses dados evidenciam que a identificação de uma escola quilombola não deve se apoiar apenas na localização geográfica, mas também na identidade do público atendido, segundo Ferreira (2012, p. 649) a identidade étnica “[...] é formulada pelos grupos sociais, no intuito de manifestar suas especificidades”. Assim, uma escola quilombola precisa construir sua identidade pautada na cultura, nos saberes e nos modos de vida dos sujeitos, em consonância com as diretrizes curriculares e a articulação entre escola e comunidade previstas na política catarinense (Santa Catarina, 2018b).

Para que isso se efetive na prática, é indispensável que essas unidades constem nos mapeamentos estatísticos oficiais; do contrário, podem ficar invisíveis às políticas públicas educacionais, com comprometimento do direito educacional desses sujeitos. O Gráfico 1 apresenta o total de escolas quilombolas⁴⁵, considerando a localização diferenciada – “Comunidade quilombola” e a nomenclatura “UD Quilombola⁴⁶”, por dependência administrativa.

Gráfico 1 – Distribuição do total de escolas/unidades descentralizadas quilombolas por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

⁴⁵ Para fins de análise nesta pesquisa, consideram-se como escolas quilombolas as unidades escolares e as unidades descentralizadas que atendem turmas quilombolas, ainda que estejam vinculadas aos CEJAs (Centros de Educação de Jovens e Adultos).

⁴⁶ Na rede estadual, a identificação oficial das escolas quilombolas ocorre pela rotulagem “UD Quilombola”. Há, porém, oferta de matrizes curriculares quilombolas em escolas que não recebem essa classificação. A ausência dessa variável nos dados do Censo Escolar da Educação Básica impede o mapeamento das escolas que ofertam apenas matrizes quilombolas.

Observa-se o avanço em relação ao total de escolas/UDs quilombolas no período 2011 a 2024, com aceleração a partir de 2020 (Brasil, 2025a). No final de 2018, ocorreu a implementação da Política da Educação Escolar Quilombola no estado de Santa Catarina, o que pode estar associado ao aumento do número de escolas, como reflexo dessa política. Tal crescimento, contudo, não significa necessariamente expansão homogênea da oferta, mas concentração administrativa em unidades com designação oficial.

O reconhecimento institucional abre espaço para a afirmação identitária no cotidiano escolar. Como indica Ferreira (2012, p. 651):

[...] à medida que a organização étnica avança, amplia-se a dimensão de resistência presente nos termos “quilombo” e “quilombola”, associados a aspectos históricos, culturais e raciais. Nesse processo, a afirmação étnica revaloriza memórias e histórias vividas, reforçando o vínculo entre escola e comunidade.

No entanto, com base no painel Educação Escolar Quilombola, da rede estadual de ensino, pode haver escolas que atendem turmas quilombolas fora do rótulo “UD Quilombola” ou fora da localização diferenciada “Comunidade quilombola”, e essas tendem a ficar invisíveis estatisticamente, mesmo analisando os dados do Censo Escolar da Educação Básica, limitando assim a mensuração do alcance real da política pública educacional (Santa Catarina, 2025b).

Essa limitação reforça a orientação da Política de Educação Escolar Quilombola para articular escola e comunidade, interdisciplinaridade, interculturalidade (com valorização de cultura, diferença e identidade) e fortalecimento da identidade étnico-racial como critério de efetivação – e não apenas de localização territorial (Santa Catarina, 2018b).

A ausência de escolas quilombolas, de territórios titulados e a concentração de famílias fora das áreas reconhecidas tornam ainda mais complexa a implementação de políticas públicas educacionais específicas, uma vez que parte significativa das escolas que atendem estudantes quilombolas não possui uma identidade escolar construída com a cultura, história e vivências desse grupo.

Diante disso, evidencia-se que mesmo com o reconhecimento legal da necessidade de uma política pública educacional diferenciada, sua efetivação encontra obstáculos estruturais relacionados ao acesso às escolas com identidade

comunitária, à invisibilidade estatística e às desigualdades históricas. É fundamental avançar em uma educação que reconheça a memória, a cultura e a dignidade dessas comunidades.

De forma semelhante, a realidade da população indígena em Santa Catarina evidencia que o direito à educação não pode ser dissociado do território, da identidade, da língua e da cultura de cada povo. Como sintetiza Silva (2006, p. 82):

A terra é condição de vida e de realização plena da cultura de cada povo indígena. As lutas sociais levadas a efeito pelos povos indígenas, historicamente associaram reivindicações econômicas básicas, como as da defesa e demarcação de suas terras, àquelas relacionadas à afirmação de suas identidades, como o direito de aprender e expressar-se em suas línguas maternas e cultivar, inclusive na escola, seus valores e tradições.

Nessa linha, os povos indígenas têm lutado para que a educação seja intercultural, pluricultural e multiétnica, e que respeite a realidade específica de cada etnia (Silva, 2006). Segundo o Censo Demográfico de 2022, a população indígena⁴⁷ do estado de Santa Catarina totalizava 21.773 pessoas, divididas quase igualmente entre aquelas que vivem em terras indígenas (10.792, 49,57%) e as que residem fora delas (10.981, 50,43%) (IBGE, 2022). Assim, metade dessa população está fora de seus territórios, aspecto a ser considerado na elaboração e implementação de políticas públicas educacionais.

Em 2018, foi instituída a Política da Educação Escolar Indígena de Santa Catarina. O caderno da política sintetiza a legislação existente, contextualiza com breve histórico, apresenta as comunidades indígenas, identificando os sujeitos, línguas maternas e a distribuição geográfica das escolas de educação básica. Mais do que isso, reconhece a especificidade do direito educacional e busca garantir uma escola diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária (Santa Catarina, 2018c).

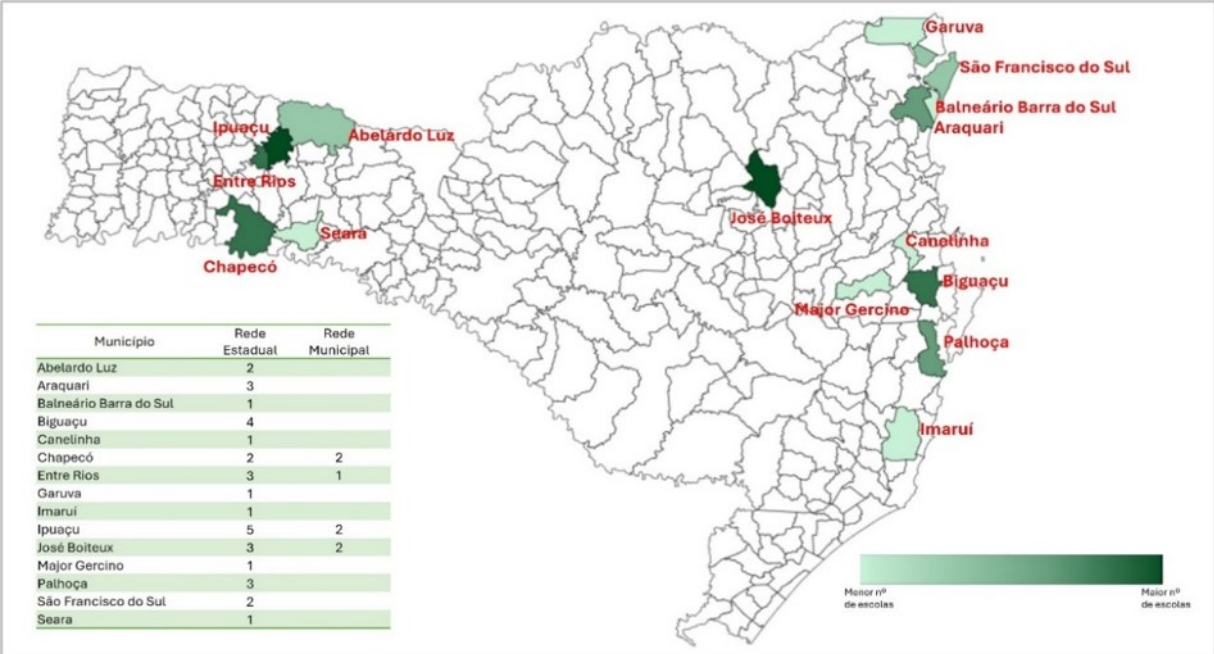
Para a identificação das escolas indígenas, foram considerados a localização diferenciada “Terra indígena” e a nomenclatura “EIEF, EIEB, EEBI, EIEM”, que é o padrão utilizado nos nomes das escolas indígenas para a rede estadual de ensino de Santa Catarina. Assim, em 2024 havia 40⁴⁸ escolas indígenas em terras indígenas,

⁴⁷ Sidra: tabela 8175 - População indígena, por localização do domicílio, grupos de idade e sexo (IBGE, 2022).

⁴⁸ De acordo com o Decreto n. 6.861 de 27 de maio de 2009, no art. 4 Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas; II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e IV - organização escolar

sendo 33 da rede estadual e sete da rede municipal (Brasil, 2025a). O Mapa a seguir apresenta essa distribuição geográfica:

Mapa 2 – Distribuição do total de escolas indígenas em localização diferenciada “Terra indígena” por dependência administrativa – Santa Catarina – 2024



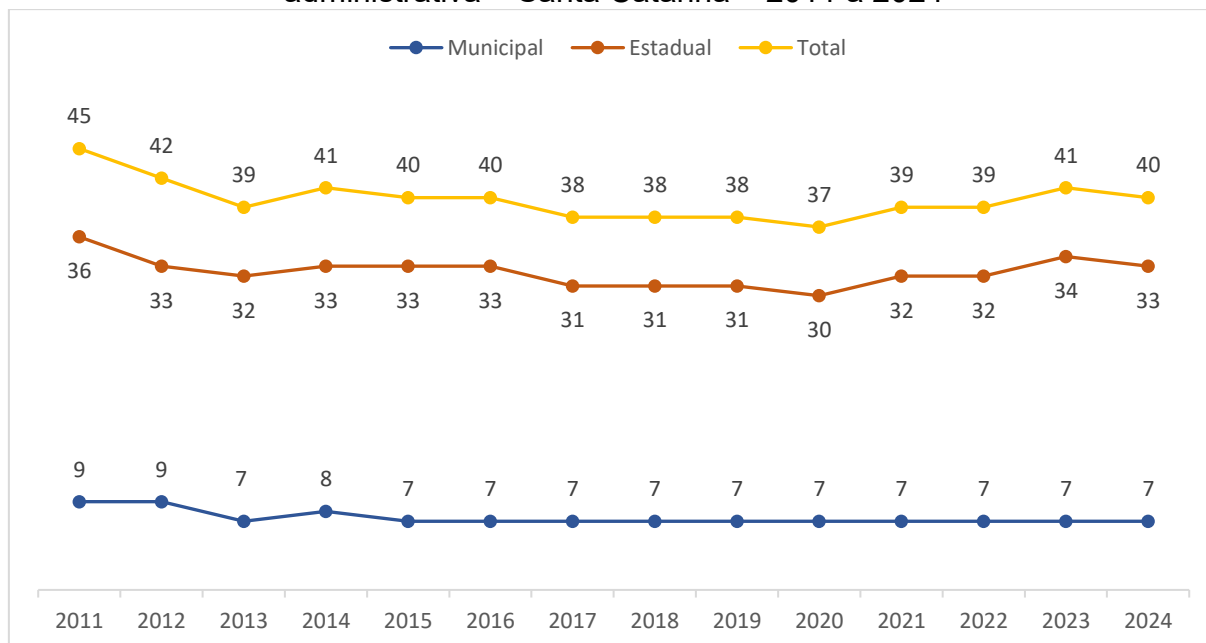
Fonte: Elaborado pela autora no *Power BI*, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

A educação escolar indígena continua a enfrentar desafios estruturais, pois o direito à educação não pode ser dissociado da preservação da identidade, da manutenção da língua materna e dos territórios (Santa Catarina, 2018c). Contudo, os dados de 2024 mostram que esse direito ainda se realiza de forma desigual: das 40 escolas localizadas em terras indígenas, 33 possuíam o ensino ministrado em língua indígena e em Língua Portuguesa, 4 somente em língua indígena e 3 apenas em Língua Portuguesa (Brasil, 2025a). Embora se verifiquem avanços no reconhecimento da educação bilíngue, a permanência de escolas em que a língua indígena não está presente, ou não ocupa centralidade no processo educativo, evidencia que a efetivação de uma educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural ainda encontra limites concretos no estado, revelando a persistência de hierarquizações linguísticas e culturais no interior da própria política educacional.

própria (Brasil, 2009c). Importante salientar que o painel do Censo Escolar da Educação Básica adota a metodologia de identificação por meio dos campos de localização diferenciada (Terra indígena) e educação indígena/escola indígena (sim)” (Brasil, 2025a).

O Gráfico 2 apresenta a distribuição do total de escolas indígenas⁴⁹ por dependência administrativa de 2011 a 2024.

Gráfico 2 – Distribuição do total de escolas indígenas por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

No período analisado, não houve variações expressivas no número de escolas, e as matrículas apresentaram oscilações discretas. Na rede municipal, em 2011 eram 9 escolas com 263 matrículas e, em 2024, 7 escolas com 308 matrículas (variação aproximada do número de matrículas de +17,1%). Na rede estadual, em 2011 eram 36 escolas e 2.685 matrículas e, em 2024, 33 escolas com 2.804 matrículas (variação aproximada do número de matrículas de +4,4%). Evidencia-se, ainda, que a dependência administrativa estadual concentra o maior número dessas escolas (Brasil, 2025a).

Embora os dados do Censo Escolar da Educação Básica indiquem relativa estabilidade no número de escolas indígenas, essa informação, por si só, não é suficiente para compreender a efetivação do direito à educação na modalidade. Conforme orienta a Política da Educação Escolar Indígena de Santa Catarina, trata-

⁴⁹ No ano de 2024 houve uma alteração no conceito do campo IN_EDUCAÇÃO_INDIGENA, que se referia à “educação escolar indígena”, e a partir de 2024 refere-se à escola indígena. Para coerência metodológica, nesta pesquisa, esse campo foi desconsiderado ao identificar as escolas indígenas, considerando-se a localização diferenciada da escola (Terra indígena), e no caso da rede estadual também a nomenclatura (Brasil, 2025a, 2025i).

se de uma modalidade vinculada à língua materna, ao território, à cultura, ao projeto político-pedagógico e às formas próprias de organização social de cada povo (Santa Catarina, 2018c). Assim, os dados quantitativos apresentam a presença institucional da oferta, mas não permite apreender integralmente as condições em que esse direito é vivido e construído pelas comunidades indígenas.

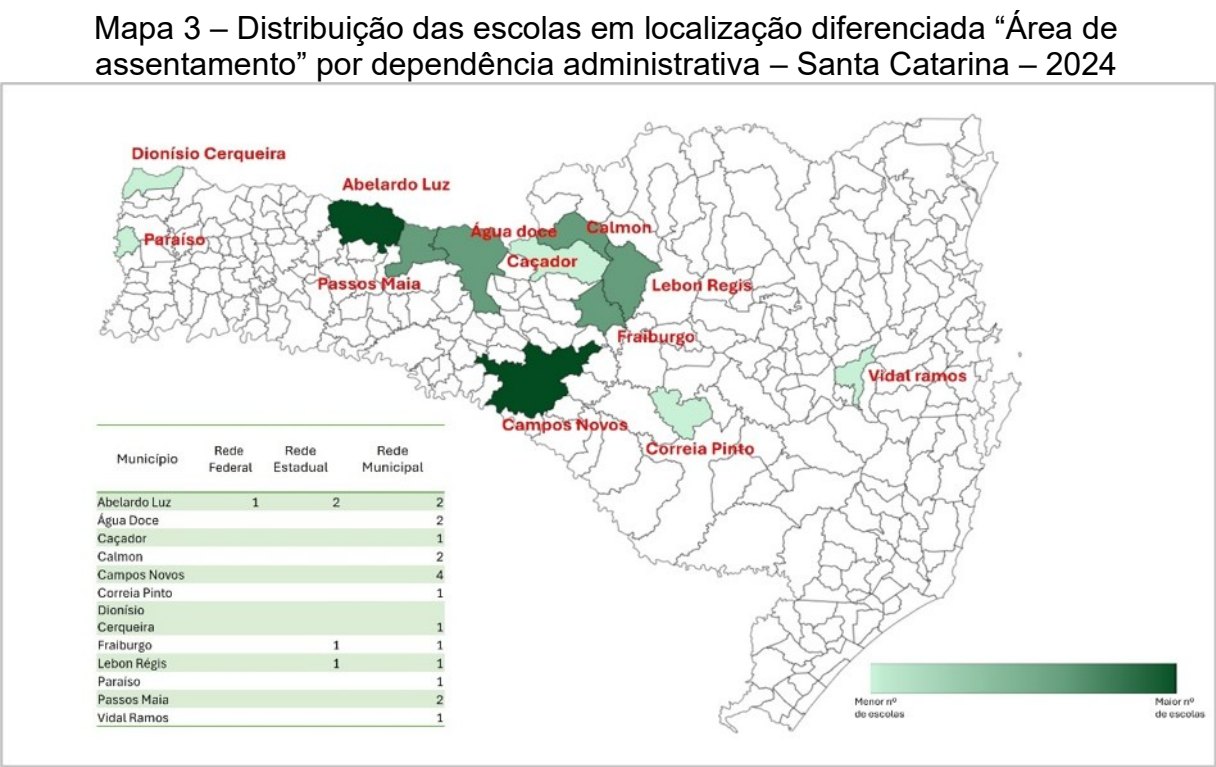
De acordo com Cogo e Rocha (2024), a Educação Escolar Indígena representa um processo contínuo de afirmação de direitos e de descolonização do ensino, na medida em que busca valorizar a pluralidade de saberes e fortalecer a autodeterminação das comunidades indígenas. Nesse sentido, a análise dos indicadores educacionais precisa ser acompanhada de uma leitura territorial e culturalmente situada, capaz de considerar não apenas a existência das escolas, mas as condições em que a educação escolar indígena se realiza nos diferentes povos e territórios.

Além das populações indígenas e quilombolas, outro destaque são as famílias assentadas pela reforma agrária. O estudo desenvolvido em nível nacional, denominado Censo da Reforma Agrária (1997), apresentou altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade entre assentados, quadro associado à ausência do poder público municipal e estadual na organização da oferta educacional destinada a essa parcela da população (Santos, 2012a). Esses resultados somados aos movimentos sociais impulsionaram a criação do Pronera, que objetiva garantir o direito à educação nos assentamentos (Santos, 2012a).

No caso de Santa Catarina, o mapeamento recente (2020) realizado por Souza e Estevam (2021), identificou 162 projetos de assentamentos rurais, que abrigavam 5.033 famílias distribuídas em seis mesorregiões⁵⁰. A maior concentração estava no Oeste Catarinense, com 94 assentamentos que reúnem 3.516 famílias. Na sequência, apareceram a região Serrana, com 33 assentamentos (768 famílias), e o Norte, com 26 assentamentos (526 famílias). O Vale do Itajaí contava com seis projetos, que atendem 163 famílias, enquanto a Grande Florianópolis possuía dois assentamentos (19 famílias), no Sul do estado havia apenas um assentamento (41 famílias).

⁵⁰ Mesorregiões corresponde a divisão geográfica intermediária que o IBGE utiliza para organizar o estado em 6 unidades maiores, são elas: Serrana, Sul Catarinense, Vale do Itajaí, Norte Catarinense, Oeste Catarinense e Grande Florianópolis (IBGE, 1990).

Na identificação das escolas localizadas em área de assentamento, desenvolvidas neste estudo, foi adotado o critério de localização diferenciada “Área de assentamento” contidas na base de dados do Censo Escolar da Educação Básica. Assim, constata-se 24 escolas localizadas em área de assentamento em 2024, sendo 19 da rede municipal, quatro da rede estadual e uma da rede federal (Brasil, 2025a), conforme Mapa 3:

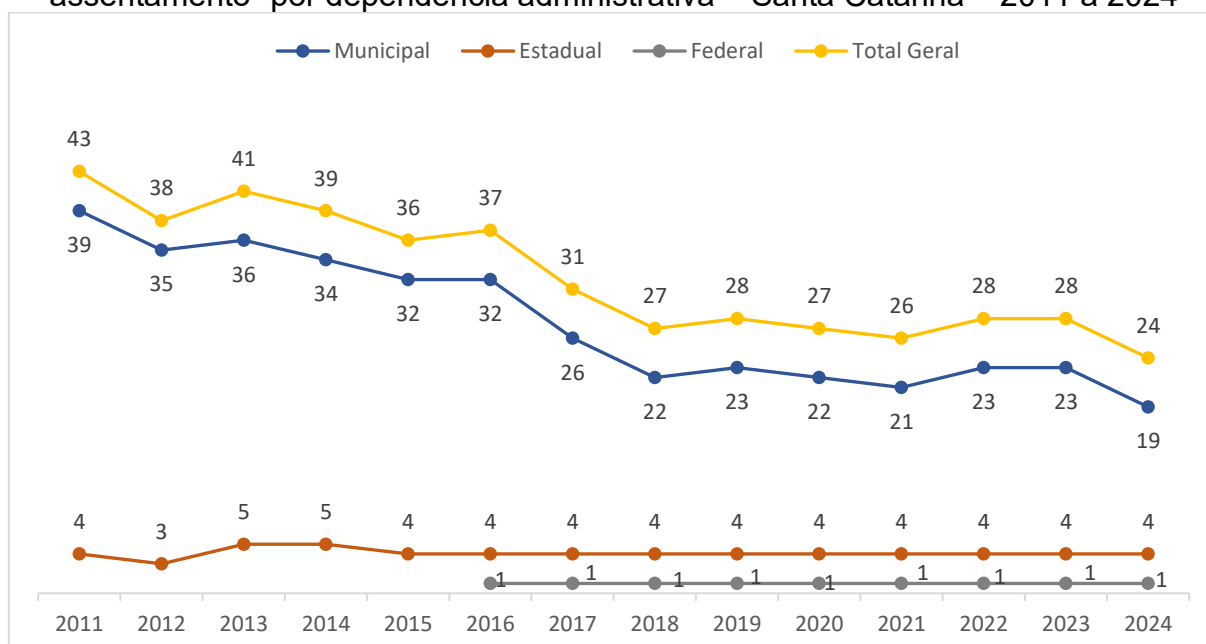


Fonte: Elaborado pela autora no *Power BI*, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

A maior concentração de escolas está no Meio Oeste e na região Serrana catarinense, tendo o município de Abelardo Luz o maior número, seguido de Campos Novos. Os assentamentos da reforma agrária representam a conquista da terra e a busca por inclusão social.

O Gráfico 3 apresenta a distribuição do total de escolas por dependência administrativa de 2011 a 2024.

Gráfico 3 – Distribuição do total de escolas em localização diferenciada “Área de assentamento” por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Observa-se um decréscimo significativo, -44,2%, no número de escolas em áreas de assentamento no estado de Santa Catarina, de 43 em 2011 para 24 em 2024. De modo convergente, as matrículas também caíram, -38,0%, de 3.067 em 2011 para 1.903 em 2024 (Brasil, 2025a). A dependência administrativa municipal permanece predominante na oferta educacional em áreas de assentamento.

Esses dados não expressam apenas uma redução quantitativa, mas indicam o enfraquecimento da presença escolar em territórios historicamente marcados pela luta pela terra e pela busca de inclusão social. Analiticamente, esse decréscimo dialoga com Arroyo (2012c, p. 562), ao afirmar que: “a negação, a precarização da escola, é equacionada como uma expressão da segregação-opressão histórica da relação entre classe”. Isso demanda repolitizar⁵¹ o território-escola e disputar currículos, incorporando as experiências de opressão e resistência dos sujeitos do campo como eixo formativo.

Outro grupo a ser considerado é o da agricultura familiar, que em 2017 contava com cerca de 502 mil pessoas. O Censo Agropecuário 2017 indica que a agricultura familiar foi responsável por 50,7% do valor da produção dos

⁵¹ Escola repolitizada é assumir que currículo, gestão e uso do espaço escolar são escolhas políticas e alinhá-las ao direito à educação com pertencimento territorial, ou seja às lutas, memórias, saberes e necessidade do território (Arroyo, 2012b).

estabelecimentos agropecuários do estado (Santa Catarina, 2019a). Foram identificados 142.987 (78,1%) estabelecimentos agropecuários⁵² classificados como de agricultura familiar (IBGE, 2017), o que reafirma a centralidade dessa prática na economia do estado. O campo não deve ser visto como mero espaço de produção, mas também de reprodução social, cultural e educativa (Molina, 2006, Arroyo, 2012a).

Para alguns povos que compõem a população do campo, das águas e das florestas, como extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, trabalhadores assalariados rurais, caiçaras, povos da floresta e caboclos, não há, na base do Censo Escolar da Educação Básica, campos específicos de coleta que permitam sua identificação. Diante disso, a desagregação por segmento socioterritorial torna-se reduzida, quando não inexistente, evidenciando fragilidades informacionais e invisibilidades estatísticas e históricas que ainda persistem em relação a essas populações (Brasil, 2010b). A forma como o Estado classifica e mede a realidade agrária tende a ocultar modalidades de acesso à terra e modos de vida camponeses, contribuindo para sua invisibilização. Como analisa Alentejano (2012, p. 356-357):

Assim, seja qual for a base estatística, a concentração fundiária aparece como uma marca inegável da estrutura fundiária brasileira e geradora de profundas desigualdades. Porém, o problema é ainda mais grave, pois as categorias utilizadas pelo IBGE (estabelecimentos agropecuários) e pelo Incra (imóveis rurais) não dão conta da complexidade das formas de acesso à terra existentes no Brasil. Ao se centrarem nas dimensões econômica (IBGE) e jurídica (Incra), essas categorizações tornam invisíveis várias modalidades de acesso à terra que têm profundo enraizamento na cultura camponesa, mas que não são evidenciadas pelas estatísticas de tais órgãos. Por isso, as formas de apropriação da terra típicas dos faxinais, dos geraizeiros, dos fundos de pasto, das quebradeiras de coco, dos seringueiros, dos ribeirinhos, dos vazanteiros, e de tantas outras comunidades tradicionais não são captadas na sua complexidade, nem respeitadas na sua diversidade.

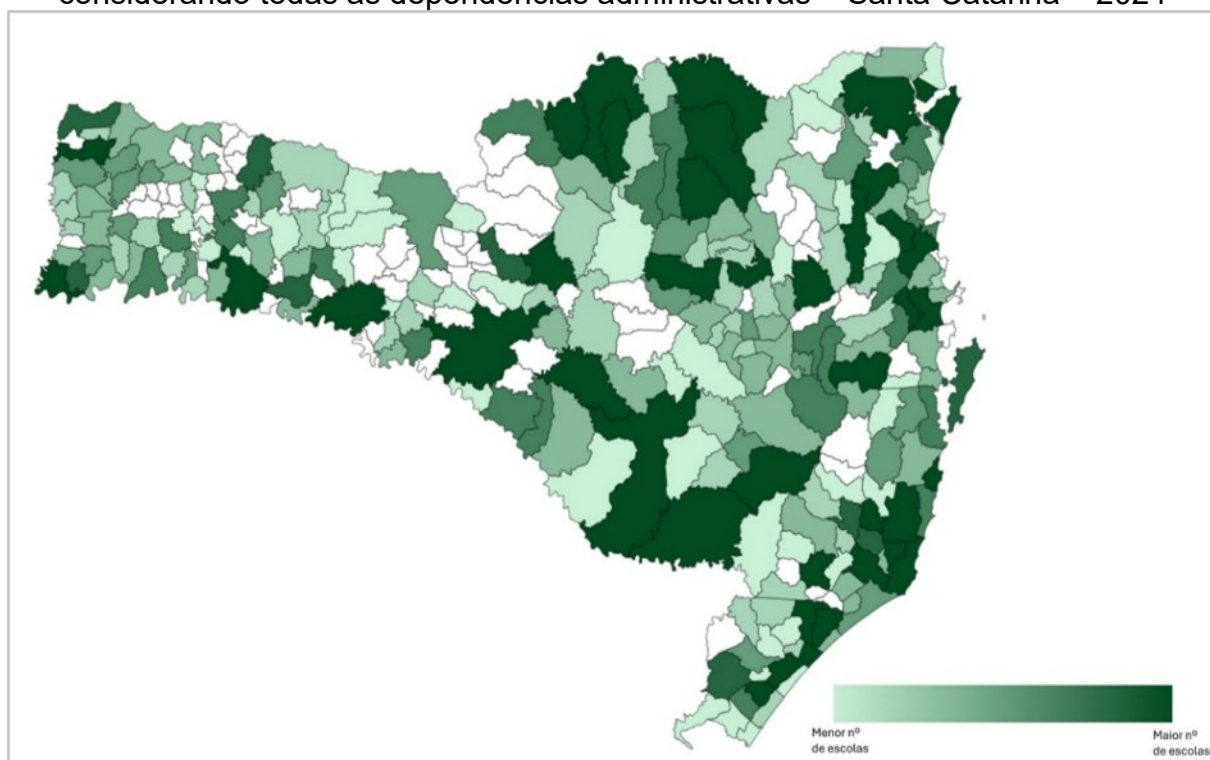
O Censo Escolar da Educação Básica, assim como o IBGE e o Incra, não realiza o mapeamento da diversidade que constitui os povos do campo. O campo localização diferenciada da escola, utilizado pelo Censo Escolar da Educação Básica, ao longo desses 14 anos, apresenta as seguintes categorias: Escola não está em área de localização diferenciada; Área de assentamento; Terra indígena; Comunidade quilombola; Unidade de uso sustentável; Unidade de uso sustentável em terra indígena; Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos; e a partir

⁵² Sidra: Tabela 6754 - Número de estabelecimentos agropecuários e área dos estabelecimentos agropecuários, por tipologia, condição legal das terras, grupos de atividade econômica e grupos de área total.

de 2024, o campo Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais (Brasil, 2025a). Desse modo a visibilidade estatística tende a ser parcial ou nula, e a formulação e monitoramento de políticas públicas educacionais corre o risco de desconsiderar sujeitos e saberes do território.

Seguindo a metodologia desta pesquisa, as escolas em localização rural, serão contabilizadas desconsiderando as escolas indígenas, quilombolas e de assentamento localizadas em áreas rurais para que não haja sobreposição/dupla contagem. Assim, para o ano de 2024 apresenta-se o seguinte panorama no Mapa⁵³:

Mapa 4 – Distribuição do total de escolas em localização rural, exceto as escolas indígenas, quilombolas e de assentamento localizadas em áreas rurais, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024



Fonte: Elaborado pela autora no *Power BI*, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

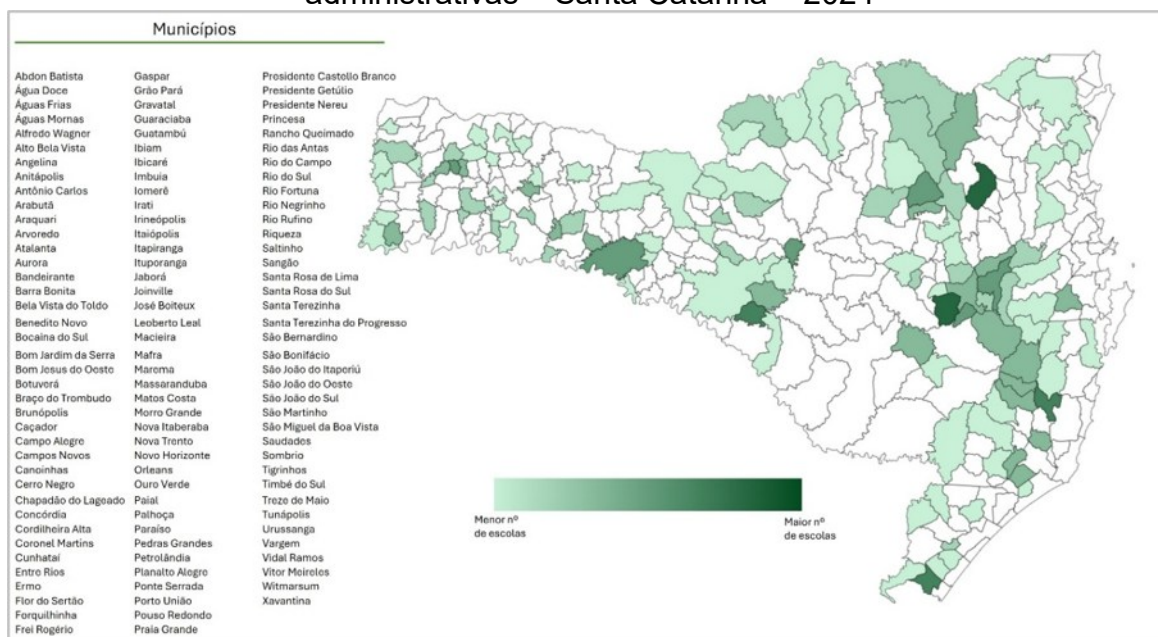
No recorte de 2024, os municípios de Laguna (25 escolas), Joinville (23 escolas), Itajaí (22 escolas) se destacam com o maior número de escolas localizadas

⁵³ Para facilitar a identificação dos municípios no Mapa, o Apêndice J apresenta sua enumeração em ordem alfabética, acompanhada de uma tabela com o respectivo nome de cada um.

em áreas rurais⁵⁴. Considerando o conjunto dos 295 municípios, 73 (24,7%) não possuem escolas localizadas nessas regiões⁵⁵ (Brasil, 2025a).

A última análise realizada nesta pesquisa para a identificar as escolas do campo, das águas e das florestas considera o local de residência dos estudantes: se a escola apresenta número de matrículas maior de estudantes residentes em área rural do que em área urbana, ela é classificada como “escola do campo, das águas e das florestas”, independentemente de sua localização. Essa regra segue o princípio do Decreto n. 7.352/2010 (predominância do público atendido) e dialoga com a perspectiva de que “campo” é também um espaço de reprodução social e cultural (Caldart, 2008; Brasil, 2010b; Arroyo, 2012a). O Mapa⁵⁶ 5, apresenta a distribuição das escolas urbanas que atendem majoritariamente estudantes residentes nas áreas rurais.

Mapa 5 – Distribuição do total de escolas em localização urbana que atendem majoritariamente estudantes residentes⁵⁷ em áreas rurais, exceto as escolas indígenas, quilombolas e de assentamento considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024



Fonte: Elaborado pela autora no *Power BI*, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

⁵⁴ O Apêndice E apresenta o total de escolas em localização rural, por dependência administrativa em Santa Catarina, considerando as escolas de assentamento, indígenas e quilombolas.

⁵⁵ Não estão sendo contabilizadas no Mapa 4 as escolas indígenas, quilombolas e de assentamentos localizadas em áreas rurais, para que não haja sobreposição de dados.

⁵⁶ Para facilitar a identificação dos municípios no Mapa, o Apêndice J apresenta sua enumeração em ordem alfabética, acompanhada de uma tabela com o respectivo nome de cada um.

⁵⁷ Como já foram apresentadas nos mapas anteriores, foram retiradas as escolas indígenas, quilombolas e de assentamento localizadas em área urbana que atendem predominantemente estudantes residentes em áreas rurais.

Identificou-se 115 municípios⁵⁸ e 219 escolas do campo, das águas e das florestas localizadas em áreas urbanas. Essas escolas possuíam 41.724 matrículas, sendo 26.199 de estudantes residentes no meio rural e 15.525 no urbano. Dessas, a dependência administrativa municipal contava com 101 (46,12%) escolas e 12.870 matrículas (8.297 estudantes residentes no meio rural e 4.573 no urbano), e na dependência administrativa estadual, 118 escolas (53,88%) e 28.854 matrículas (17.902 estudantes residentes no meio rural e 10.952 no urbano) (Brasil, 2025a).

A distribuição das escolas localizadas em áreas urbana que atendem majoritariamente estudantes residentes na área rural é heterogênea: 60 municípios têm 1 escola, 24 têm 2, 20 têm 3, 6 têm 4, 3 têm 5, e Benedito Novo e Petrolândia, 6 escolas cada (Brasil, 2025a). O padrão espacial no território catarinense é disperso, com concentrações no Vale do Itajaí/Alto Vale, Litoral Sul, Planalto Norte/Meio-Oeste e Extremo Oeste.

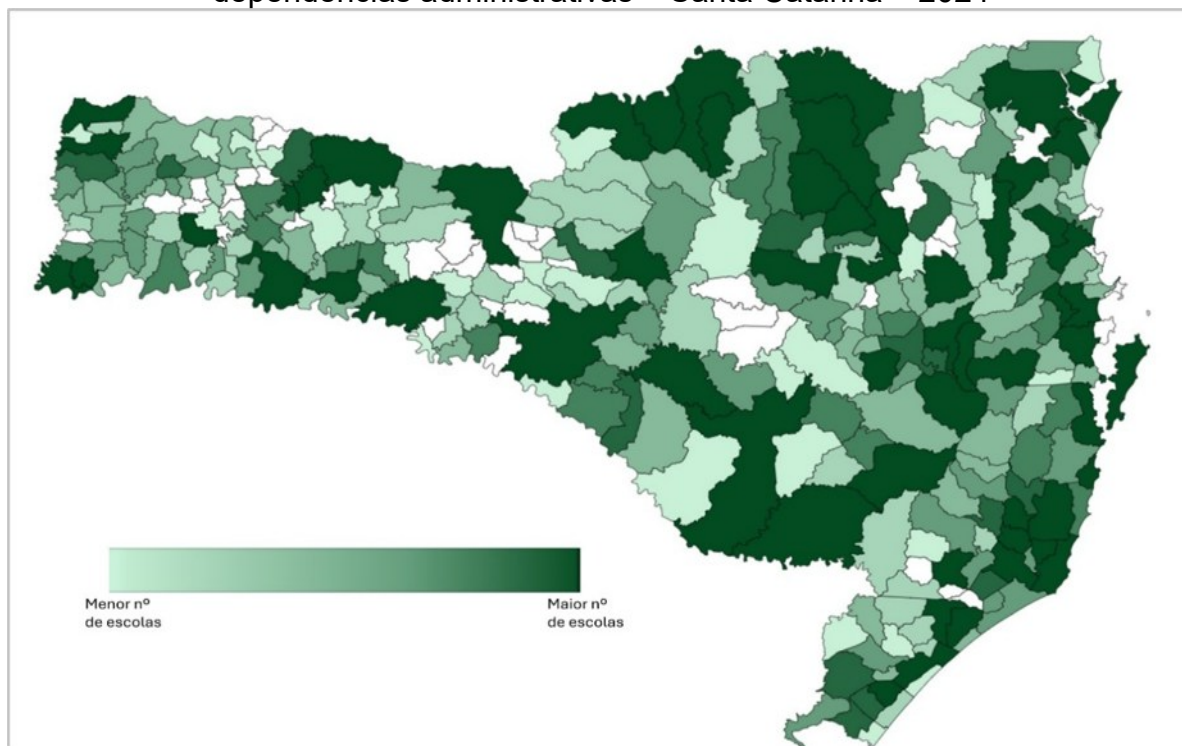
Substantivamente, isso revela deslocamentos diários entre o campo e a cidade, pressão sobre o transporte escolar e risco de invisibilidade pedagógica quando a escola urbana não reconhece nem incorpora a realidade da população campestre, sua cultura e os modos de vida que constroem, no cotidiano, a identidade dos sujeitos do e no campo.

Após a análise e identificação por grupos, o Mapa⁵⁹ 6 apresenta o panorama geral das escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina em 2024, considerando todos os critérios adotados nesta pesquisa.

⁵⁸ O apêndice G apresenta o total de escolas por município que se enquadram nesse recorte.

⁵⁹ Para facilitar a identificação dos municípios no Mapa, o Apêndice J apresenta sua enumeração em ordem alfabética, acompanhada de uma tabela com o respectivo nome de cada um.

Mapa 6 – Distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas, classificadas segundo os critérios desta pesquisa, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024



Fonte: Elaborado pela autora no *Power BI*, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Embora haja presença de escolas do campo, das águas e das florestas na maior parte dos municípios de Santa Catarina, persistem vazios territoriais com estudantes residentes em áreas rurais, indicando descompasso entre demanda e oferta educacional.

No ano de 2024, 41 municípios⁶⁰ não possuíam escolas do campo, das águas e das florestas sendo que os 9.685 estudantes residentes em áreas rurais desses municípios foram atendidos em escolas urbanas. Os municípios que se destacam em relação ao total de estudantes (valor absoluto) residentes na área rural são: Maravilha (891), Guaramirim (594), Treze Tílias (526) e Corupá (499). Contudo, quando se considera a proporção de estudantes residentes em áreas rurais em relação ao total de matrículas, destacam-se Treviso (43,9%), Lacerdópolis e Lajeado Grande (43,3%) e União do Oeste (40,3%) (Brasil, 2025a). Esses dados indicam a existência de uma

⁶⁰ A relação dos municípios que não possuem escolas do campo, das águas e das florestas, para o ano de 2024, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, bem como o total de escolas, o número de matrículas (urbanas, rurais e totais) e a proporção entre matrículas rurais e o total, encontra-se apresentada no Apêndice H.

demanda expressiva de estudantes do meio rural sem a correspondente oferta de escolarização com identidade do campo nesses territórios.

A Tabela 1 apresenta as escolas do campo, das águas e das florestas desagregadas por escolas indígenas, quilombolas, de assentamento, unidades de uso sustentável, localização rural e as com predominância no atendimento a matrículas rurais de 2011 a 2024.

Tabela 1 – Distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas, classificadas segundo os critérios desta pesquisa⁶¹, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024

Ano	Indígena	Quilombola	Localizadas em área de assentamento	Unidade de uso sustentável	Escolas urbanas com predominância de atendimento rural	Localização rural	Total
2011	45	4	43	0	335	1.437	1.864
2012	42	5	38	4	320	1.382	1.791
2013	39	5	41	4	300	1.311	1.700
2014	41	4	39	5	280	1.246	1.615
2015	40	7	36	15	282	1.200	1.580
2016	40	7	37	9	269	1.141	1.503
2017	38	6	31	8	258	1.109	1.450
2018	38	5	27	6	262	1.051	1.389
2019	38	3	28	0	252	1.021	1.342
2020	37	12	27	0	243	1.009	1.328
2021	39	12	26	0	226	999	1.302
2022	39	15	28	0	220	980	1.282
2023	41	20	28	0	224	963	1.276
2024	40	20	24	0	219	957	1.260

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

A série histórica revela uma redução importante do número de escolas do campo, das águas e das florestas na maior parte dos agrupamentos. Entre 2011 e 2024, houve um decréscimo de 32,4% no total de escolas (1.864 para 1.260).

Em relação às indígenas o número de escolas reduziu de 45 para 40 (-5; -11,1%), enquanto para as escolas quilombolas – possivelmente impulsionadas pela Política de Educação Escolar Quilombola instituída em 2018 – houve crescimento, de 4 para 20, a partir de 2020 (+16; +400%). Nas escolas localizadas em área de

⁶¹ Estão sendo consideradas como escolas do campo as escolas indígenas, unidades descentralizadas e escolas quilombolas, assentamento, unidade de uso sustentável, predominância de matrículas na área rural e escola localizada na rural.

assentamento, o recuo mais forte, a queda foi de 43 para 24 (-19; -44,2%). As unidades de uso sustentável deixam de constar a partir de 2019 (em 2018 ainda havia 6 escolas). Do ponto de vista territorial, na localização rural, o número de escolas passa de 1.437 para 957 (-480; -33,4%), e entre as escolas urbanas com predominância de atendimento a estudantes residentes em áreas rurais, a redução foi de 335 para 219 (-116; -34,6%) (Brasil, 2025a).

Em síntese, houve ganho pontual no recorte quilombola e perdas expressivas nas escolas assentamento, nas escolas localizadas em áreas rurais e nas que atendem majoritariamente estudantes residentes na área rural – cenário que reforça a necessidade de planejamento territorial, garantia de identidade escolar e monitoramento para evitar que a oscilação de classificações fragilize os vínculos comunitários.

Na Tabela 2, pode-se observar a distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas por dependência administrativa – municipal, estadual, privada e federal – de acordo com os critérios definidos nesta pesquisa.

Tabela 2 – Distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas, classificadas segundo os critérios desta pesquisa⁶², por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024

Ano	Municipal	Estadual	Privada	Federal	Total
2011	1.457	384	20	3	1.864
2012	1.399	362	27	3	1.791
2013	1.329	353	16	2	1.700
2014	1.253	339	21	2	1.615
2015	1.203	349	26	2	1.580
2016	1.157	319	24	3	1.503
2017	1.112	312	23	3	1.450
2018	1.048	318	20	3	1.389
2019	1.008	318	13	3	1.342
2020	990	320	14	4	1.328
2021	969	317	13	3	1.302
2022	948	318	13	3	1.282
2023	941	317	15	3	1.276
2024	923	317	17	3	1.260

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

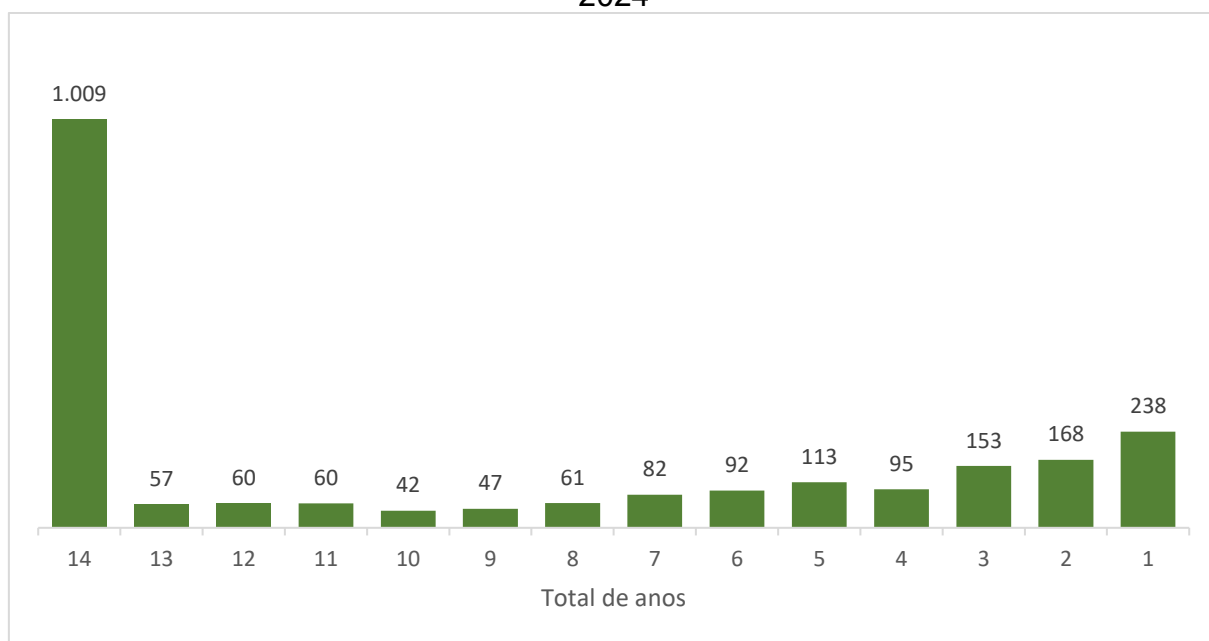
⁶² Estão sendo consideradas como escolas do campo as escolas indígenas, unidades descentralizadas e escolas quilombolas, escolas localizadas em área de assentamento, unidade de uso sustentável, predominância de matrículas na área rural e escola localizada na área rural.

Ao analisar por dependência administrativa, observa-se que a rede municipal apresentou a maior oscilação: passou de 1.457 para 923 escolas (-534; -36,6%). A rede estadual reduziu de 384 para 317 (-67; -17,4%) e na rede privada, de 20 para 17 (-3; -15,0%). A rede federal foi a única que permaneceu relativamente estável no período (Brasil, 2025a). Em síntese, a redução do total é fortemente puxada pela redução da rede municipal, com queda menos acentuada na rede estadual e pequena, porém proporcionalmente relevante, na rede privada.

Outro ponto importante diz respeito à permanência das escolas do campo, das águas e das florestas, conforme os critérios adotados⁶³.

O Gráfico 4 reúne o número total de escolas que, ao longo dos 14 anos analisados (2011 a 2024), foram classificadas como escolas do campo, das águas e das florestas.

Gráfico 4 – Distribuição do total de escolas do campo, das águas e das florestas, classificadas segundo os critérios desta pesquisa⁶⁴, por total de anos em atividade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

⁶³ Nesta pesquisa, são consideradas escolas do campo, das águas e das florestas aquelas que se enquadram em pelo menos um dos seguintes aspectos: escolas indígenas, unidades descentralizadas quilombolas, escolas localizadas em área de assentamento, unidade em área de uso sustentável, predominância de matrículas de estudantes da área rural e/ou localização da escola em área rural.

⁶⁴ Estão sendo consideradas como escolas do campo as escolas indígenas, unidades descentralizadas e escolas quilombolas, escolas localizadas em área de assentamento, unidade de uso sustentável, predominância de matrículas na área rural e escola localizada na área rural.

A partir das informações apresentadas, ao longo do período analisado, 2.277 escolas foram classificadas como escolas do campo, das águas e das florestas em pelo menos um dos anos analisados (2011 a 2024); desse total 1.009 escolas permaneceram durante todo o período; 1.268 escolas permaneceram nessa categoria em pelo menos um dos anos considerados. Essa variação pode estar relacionada aos critérios utilizados na classificação.

Assim, a mudança na classificação pode gerar impasses em relação à identidade da escola e, em muitos casos, contribuir para sua invisibilidade. Quando observamos o critério da predominância de atendimento de estudantes residentes em áreas rurais, percebe-se que a classificação pode se tornar sensível ao tomar como referência o perfil do público atendido, uma vez que as matrículas variam ao longo do tempo e podem oscilar de um ano para outro. Com isso, a classificação da escola pode se alterar mesmo quando suas características territoriais e seu público histórico permanecem semelhantes.

Sob a perspectiva das matrículas, observa-se que o atendimento aos estudantes residentes em áreas rurais, em escolas do campo, das águas e das florestas, corresponde a apenas 50,9% do total; ou seja, praticamente metade desses estudantes não está matriculada em escolas cuja classificação se vincule ao território de origem. Em outras palavras, há um descompasso entre o local de residência e a classificação da escola em que esses estudantes estão matriculados.

Na Tabela 3, os dados são apresentados de forma desagregada, considerando: escolas do campo, das águas e das florestas localizadas em áreas rurais; escolas do campo, das águas e das florestas situadas administrativamente em áreas urbanas (incluindo as UDs quilombolas, as escolas indígenas, as escolas de assentamento e aquelas que atendem predominantemente estudantes residentes em áreas rurais); e escolas localizadas em áreas urbanas que não se caracterizam como escolas do campo, das águas e das florestas.

Tabela 3 – Distribuição do total de matrículas por classificação de escola (escolas do campo, das águas e das florestas em área rural; escolas do campo, das águas e das florestas em área urbana; e escolas urbanas) e por localização de residência dos estudantes (rural/urbana) – Santa Catarina (2011 a 2024)

Ano	Escolas do campo, das águas e das florestas localizadas em áreas rurais			Escolas do campo, das águas e das florestas localizadas em áreas urbanas			Escolas localizadas em áreas urbanas		
	Localização de residência do estudante			Localização de residência do estudante			Localização de residência do estudante		
	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana	Total
2011	93.471	14.832	108.303	50.719	26.658	77.377	101.046	1.240.926	1.341.972
2012	87.773	15.885	103.658	43.867	24.291	68.158	104.713	1.233.270	1.337.983
2013	84.391	17.118	101.509	40.921	22.055	62.976	101.355	1.248.122	1.349.477
2014	81.060	17.938	98.998	38.100	20.776	58.876	102.890	1.264.306	1.367.196
2015	80.114	18.127	98.241	34.766	22.518	57.284	101.112	1.264.264	1.365.376
2016	78.512	20.543	99.055	32.714	20.102	52.816	93.200	1.283.114	1.376.314
2017	76.844	22.097	98.941	31.029	19.279	50.308	92.307	1.291.269	1.383.576
2018	75.926	23.002	98.928	31.773	19.257	51.030	94.613	1.334.604	1.429.217
2019	74.969	24.051	99.020	31.392	17.810	49.202	92.831	1.369.033	1.461.864
2020	73.708	26.239	99.947	30.843	18.230	49.073	91.460	1.379.071	1.470.531
2021	74.079	26.796	100.875	29.020	17.483	46.503	91.453	1.401.980	1.493.433
2022	74.100	28.656	102.756	27.382	16.259	43.641	94.451	1.451.947	1.546.398
2023	75.253	29.501	104.754	27.820	17.866	45.686	95.545	1.480.945	1.576.490
2024	74.837	31.479	106.316	26.376	17.254	43.630	97.320	1.521.606	1.618.928

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

As matrículas dos estudantes residentes em áreas rurais nas escolas do campo, das águas e das florestas, passaram de 144.190 (93.471+50.719) em 2011, para 101.213 (74.837+26.376) em 2024, o que corresponde a uma redução de 42.977 (-29,8%). Em sentido oposto, as matrículas de estudantes residentes em áreas urbanas nessas mesmas escolas aumentaram de 41.490 (14.832+26.658) em 2011, para 48.733 (31.479+ 17.254) em 2024, correspondendo a 7.243 (17,4%) (Brasil, 2025a).

Assim de modo geral o número de matrículas nas escolas do campo, das águas e das florestas (total de matrículas apresentados na Tabela 3 para as escolas do campo, das águas e das florestas que estão localizadas em áreas urbanas e rurais) corresponde a 185.680 (108.303+77.377) em 2011 e passa a ser 149.946 (106.316+43.630) em 2024 (Brasil, 2025a).

Considerando especificamente as matrículas de estudantes residentes em áreas rurais em 2024 temos 198.533 ($74.837+26.376+97.320$), verifica-se que 74.837 estão matriculados em escolas do campo, das águas e das florestas localizadas em áreas rurais. Outros 26.376 matriculados em escolas do campo, das águas e das florestas localizadas em área urbana. Assim, o número de matrículas de estudantes residentes em áreas rurais em 2024 é de 101.213 ($74.837+26.376$) (Brasil, 2025a).

Entretanto, analisando separadamente o número de matrículas das áreas rurais por classificação de escolas a maior parcela (97.320 estudantes) encontra-se em escolas urbanas que não são classificadas como escolas do campo, das águas e das florestas conforme o mapeamento desenvolvido nesta pesquisa.

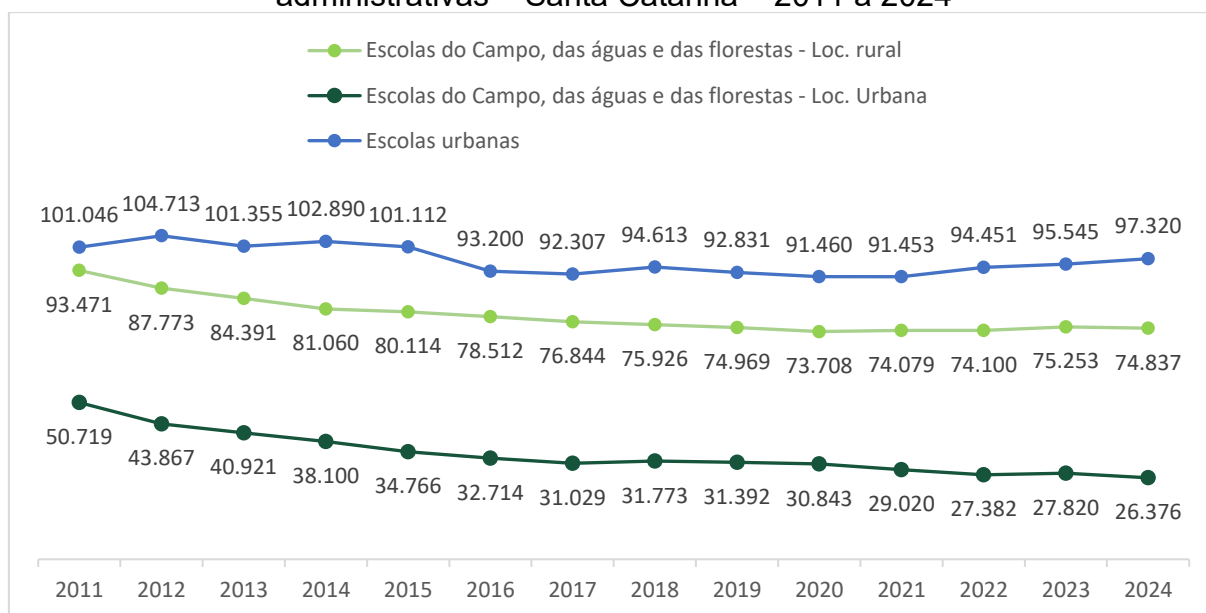
Esta análise aponta que nessas escolas há uma tendência de redução no número de matrículas de estudantes residentes em áreas rurais e um aumento de matrículas de estudantes residentes em áreas urbanas.

Esse resultado pode ser interpretado à luz da reorganização do atendimento escolar associada aos processos de nucleação/fechamento, entendidos como desativação e posterior fechamento de escolas localizadas em áreas rurais, com deslocamento de estudantes para outras escolas e tendência de centralização da oferta em áreas urbanas.

Nesse contexto, o fato de, em 2024, haver 97.320 (49,0%) matrículas de estudantes residentes em áreas rurais em escolas urbanas que não se classificam como escolas do campo, das águas e das florestas pode sinalizar um deslocamento institucional entre residência e identidade escolar, compatível com a concentração do atendimento fora dos territórios. Por fim, o fechamento de escolas também pode contribuir para a saída de famílias do campo em direção à cidade, afetando a continuidade da vida comunitária e, indiretamente, o perfil das matrículas (Rodrigues *et al.*, 2017).

O Gráfico 5 apresenta a evolução do total de matrículas de estudantes residentes em áreas rurais, por ano, segundo a classificação de identificação das escolas utilizada nesta pesquisa.

Gráfico 5 – Distribuição do total de matrículas de estudantes residentes na área rural, por classificação de escola, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



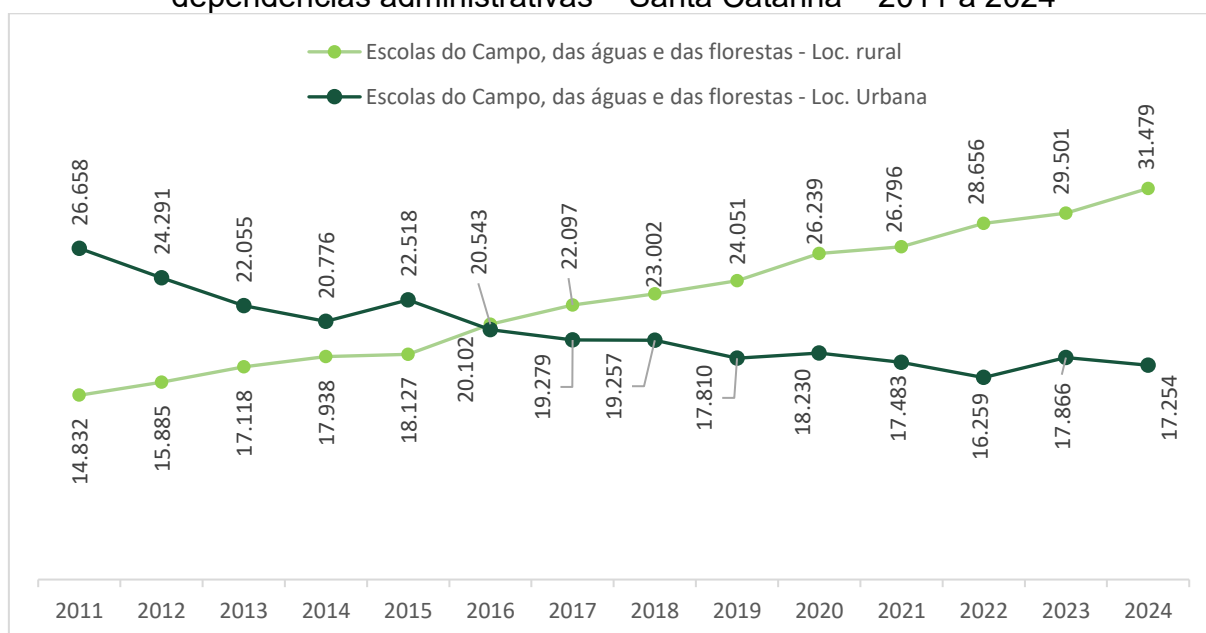
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Apresenta-se uma redução de aproximadamente 19% no número de estudantes residentes em áreas rurais no período analisado: em 2011 eram 245.236 ($50.719 + 93.471 + 101.046$) e, em 2024, 198.533 ($26.376 + 74.837 + 97.320$). Em sentido inverso, as matrículas de estudantes residentes em áreas urbanas cresceram: passaram de 1.282.416 ($14.832 + 26.658 + 1.240.926$) em 2011, para 1.570.339 ($31.479 + 17.254 + 1.521.606$) em 2024, um aumento de 22,45%, o que sugere uma tendência de maior concentração populacional e escolar nas áreas urbanas (Brasil, 2025a).

Vale ressaltar que no total – urbano e rural – houve um aumento de matrículas de 2011 (1.341.972) para 2024 (1.618.928) (Brasil, 2025a). Isso implica que, apesar da retração do número de matrículas de estudantes residentes no meio rural, o crescimento das matrículas urbanas foi suficiente para elevar o total geral, reforçando a ideia de que a dinâmica demográfica e/ou a reorganização da oferta educacional tem se concentrado progressivamente nas áreas urbanas.

O gráfico 6 apresenta a distribuição de matrículas de estudantes residentes em área urbana, considerando as escolas do campo, das águas e das florestas de 2011 a 2024.

Gráfico 6 – Distribuição do total de matrículas de estudantes residentes na área urbana, por escolas do campo das águas e das florestas, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

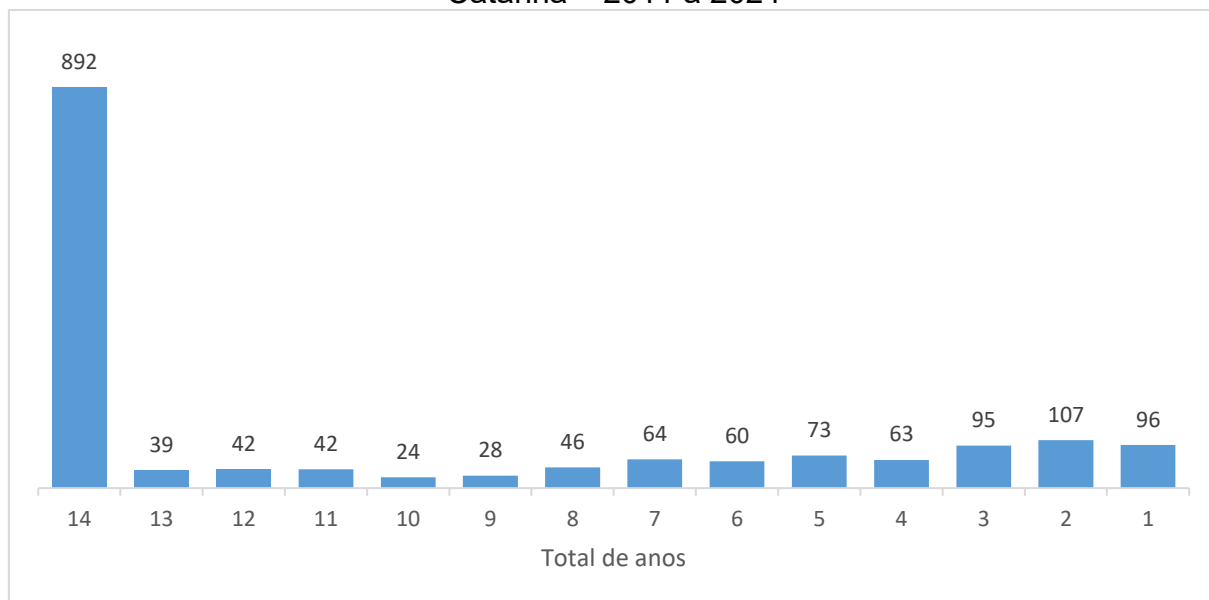
As escolas do campo localizadas em áreas rurais aumentaram o atendimento a estudantes de áreas urbanas (de 14.832 em 2011 para 31.479 em 2024), e o inverso ocorreu com as escolas do campo que se localizam nas áreas urbanas (de 26.658 em 2011 para 17.254 em 2024).

Esses dois movimentos podem estar associados à dinâmicas territoriais e de organização da rede. Entre as possibilidades, destacam-se a localização dessas escolas em zonas de transição ou próximas aos limites entre urbano e rural; a maior proximidade, para parte dos estudantes, de uma escola rural em comparação a uma escola urbana; e processos de rede, como restrição de vagas ou reordenamento da oferta nas áreas urbanas, que podem direcionar matrículas para escolas situadas em áreas rurais.

Nesse contexto, “[...] muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar [...]” (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 709). Ainda que esses movimentos possam ocorrer em diferentes direções, da área rural para a urbana ou da urbana para a rural, os dados contribuem para compreender como decisões de reordenamento da rede podem alterar os fluxos de matrícula entre local de residência dos estudantes e localização da escola.

No Gráfico 7⁶⁵, apresenta-se a distribuição das escolas rurais que tiveram estudantes matriculados no período de 2011 a 2024.

Gráfico 7 – Distribuição do total de escolas localizadas em áreas rurais por total de anos em atividade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

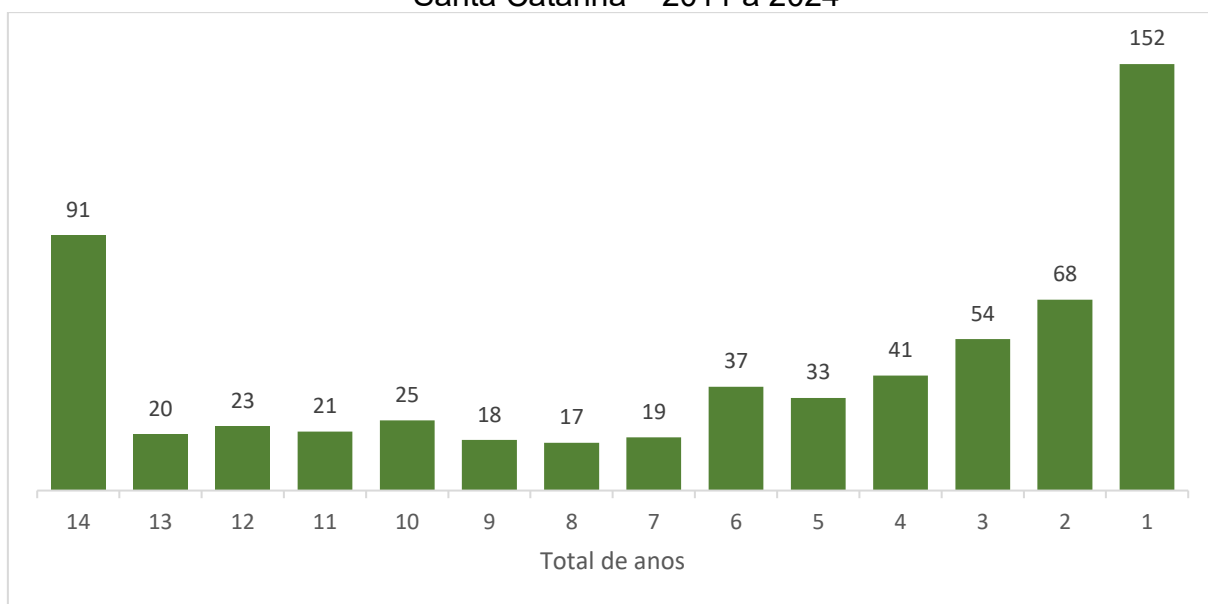
Contabilizou-se 1.671 escolas de localização rural de 2011 a 2024, sendo que 892 (53,3%) se mantiveram com matrículas/ativas⁶⁶ em todo o período indicando um núcleo de escolas rurais estáveis ao longo dos 14 anos.

O Gráfico 8, apresenta as escolas localizadas em áreas urbanas que atenderam predominantemente estudantes residentes em áreas rurais. A análise verificou, ano a ano, considerando o número de matrículas urbana x rural.

⁶⁵ Para fins de leitura, o eixo “Total de anos” indica em quantos anos, no intervalo de 2011 a 2024, cada escola registrou ao menos uma matrícula na base de dados do Censo Escolar da Educação Básica. Assim, a primeira coluna “14”, informa que 892 escolas localizadas em áreas rurais registraram matrículas em todos os 14 anos do período analisado.

⁶⁶ Escola ativa é “a escola está em funcionamento e realizando atividades escolares” (Brasil, 2025i, p.15).

Gráfico 8 – Distribuição do total de escolas localizadas na área urbana que atenderam predominantemente matrículas de estudantes residentes em áreas rurais por total de anos em atividade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Durante o período analisado identificou-se 619 escolas do campo, das águas e das florestas, considerando-se o critério de predominância de atendimento a estudantes residentes em áreas rurais. Entretanto, apenas 91 escolas mantiveram essa classificação durante todo o período, uma vez que a identificação depende anualmente da proporção de matrículas de estudantes com residência rural. Assim, as escolas podem deixar de ser classificadas como do campo, das águas e das florestas nos anos em que o número de estudantes residentes em áreas urbanas supera o de residentes em áreas rurais (Brasil, 2025a).

Essa oscilação anual tende a fragilizar a identidade escolar: quando a escola é reconhecida como do campo, das águas e das florestas em um ano e perde essa classificação no seguinte, em tese mudam rótulos, expectativas e apoios, com potencial de repercutir no PPP, no calendário, nos materiais, na formação docente e no vínculo com as comunidades, exatamente os elementos que sustentam uma escola. Na prática, porém, essa transição nem sempre se materializa no cotidiano escolar, e os efeitos tendem a aparecer de forma mais sutil, sobretudo na esfera do reconhecimento institucional, da continuidade das ações e da visibilidade estatística da escola.

O último ponto de destaque deste subcapítulo são os municípios catarinenses que ao longo desse período (2011 a 2024) não possuíram escolas do campo, das águas e das florestas, considerando todos os critérios de classificação utilizados⁶⁷: Ascurra, Arroio Trinta, Balneário Camboriú, Bombinhas, Erval Velho, Luzerna, Nova Erechim, Rodeio, Salto Veloso, Bom Jesus, São Cristovão do Sul, Ponte Alta do Norte e Zortéa (Brasil, 2025a). Em média, a cada ano, mais de 2.000 estudantes residentes em áreas rurais nesses municípios estiveram matriculados sem que houvesse, no próprio município, escolas classificadas como do campo, das águas e das florestas, segundo os critérios desta pesquisa, o que pode indicar limitações de oferta e/ou de reconhecimento institucional dessa modalidade (Brasil, 2025a).

No próximo subcapítulo, apresenta-se um levantamento abrangente com dados dos Painéis do PNE e do PEE/SC, Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento do PNE e do Censo Escolar da Educação Básica.

3.2 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA – METAS E ESTRATÉGIAS À LUZ DOS DADOS DO CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

O planejamento educacional é um processo intencional e racional. Sua natureza é política e técnica, visa alcançar fins e objetivos específicos na área da educação. Ele deve estabelecer objetivos de mudanças, metas e estratégias que superem a visão setorial, compartimentada e fragmentada, orientando-se para a construção de uma educação que atenda equitativamente a população (Brasil, 2014).

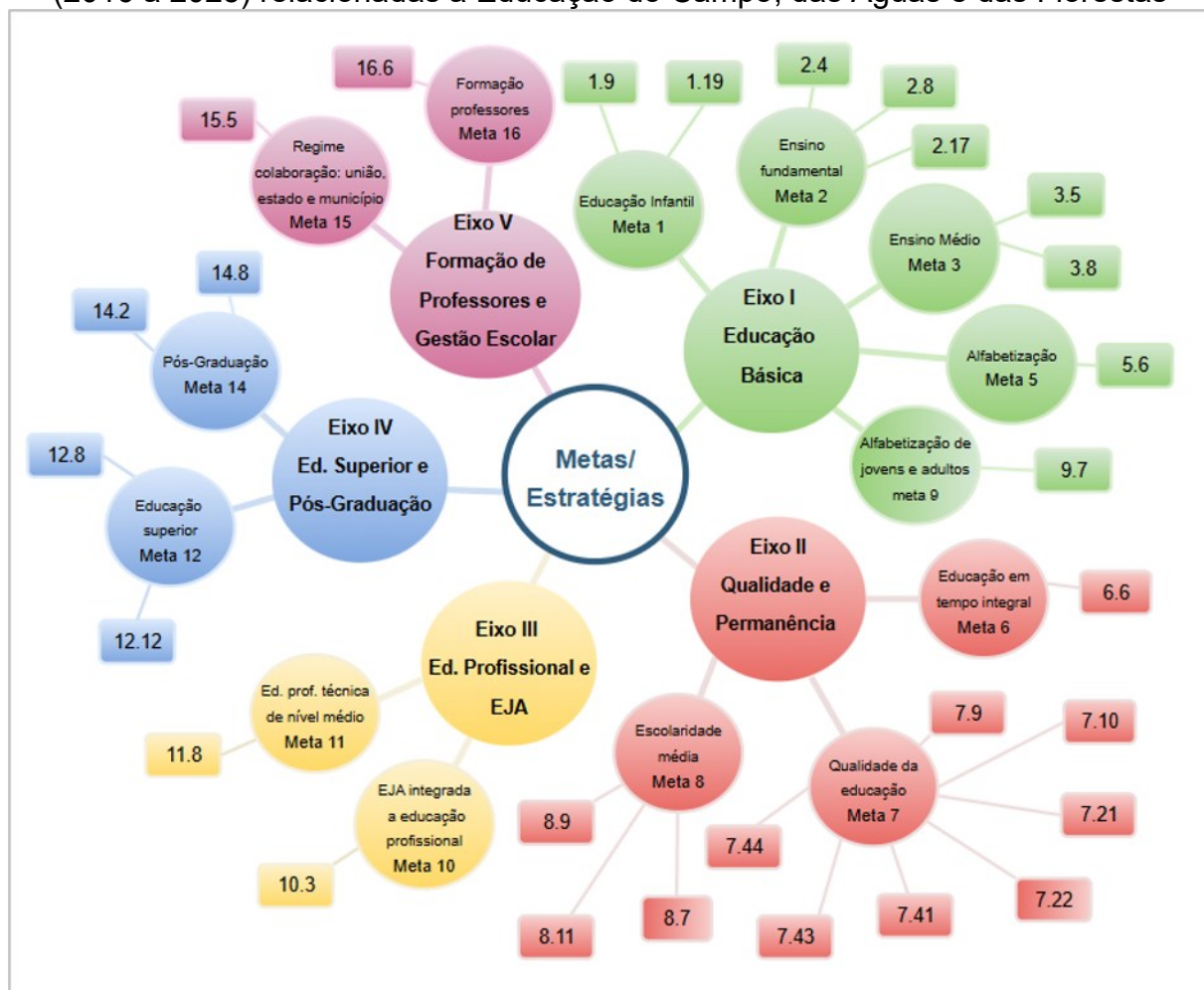
Com base nisso, neste subcapítulo serão sistematizadas as metas e as estratégias do PEE/SC, considerando aquelas que possuem vínculo direto com a Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Dentre as 19 metas e 312 estratégias, 14 metas e 28 estratégias se vinculam diretamente ao atendimento educacional destinado aos povos do campo, das águas e das florestas⁶⁸. A partir do levantamento dessas estratégias e de suas respectivas metas, foram estabelecidos

⁶⁷ O Apêndice I apresenta o total de matrículas (2011 a 2024) nos municípios de Santa Catarina que não possuem nenhuma escola classificada como do campo, das águas e das florestas, de acordo com os critérios desta pesquisa.

⁶⁸ O Apêndice B apresenta um quadro resumo dos indicadores, metas e resultados por localização – urbana, rural e total.

cinco Eixos⁶⁹, considerando o nível de aproximação entre as estratégias, conforme apresenta a Figura 4.

Figura 4 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas



Fonte: Elaborada pela autora no *draw.io*, com base em Santa Catarina (2015a).

Essa sistematização permite maior clareza e organização dos temas analisados nesta pesquisa.

A série histórica dos dados apresentados nos Eixos seguiu a mesma metodologia adotada pelo MEC, ou seja, a análise das informações disponibilizadas pelos órgãos oficiais de estatística, em especial aquelas sistematizadas nos estudos

⁶⁹ Os Eixos são categorias analíticas construídas pela pesquisadora a partir do nível de aproximação entre as estratégias, com a finalidade de facilitar à clareza expositiva. Destaca-se que, embora apresentadas separadamente, essas categorias não são compartimentos estanques: os temas transbordam de um eixo para o outro, ecoando em diferentes dimensões do PEE/SC.

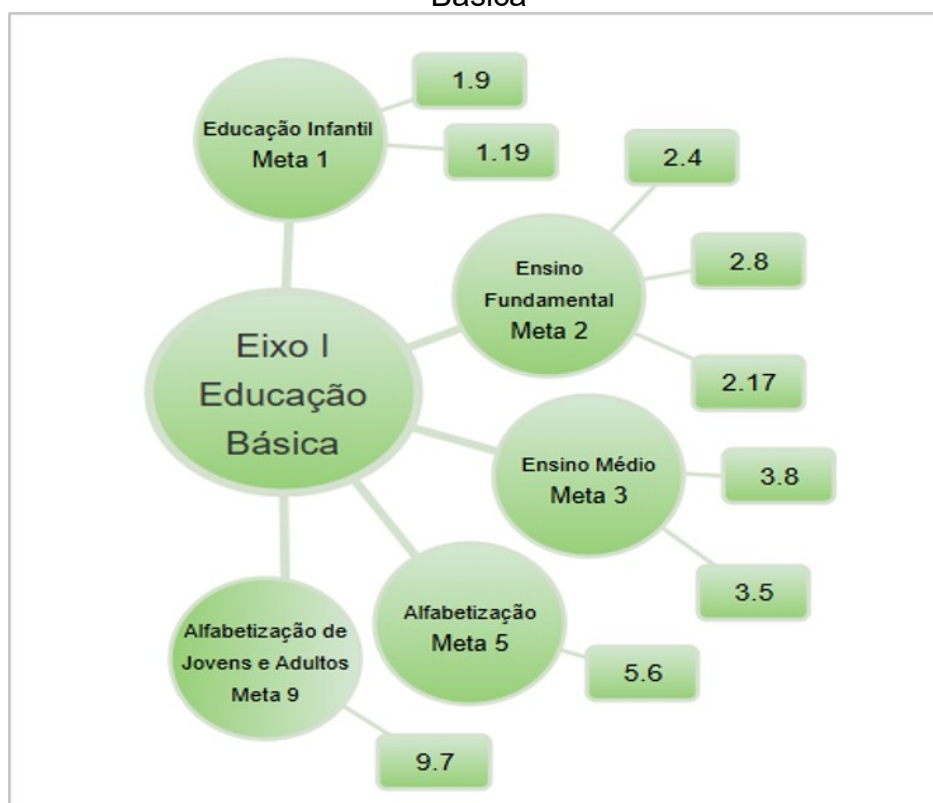
do Inep, desde o diagnóstico inicial de construção do PEE/SC até 2024 (Brasil, 2025e, 2025j).

Os cinco eixos serão apresentados de modo a permitir a comparação entre algumas metas delineadas e os valores efetivamente alcançados ao longo da vigência do PEE/SC (2016 a 2025).

3.2.1 Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Eixo I: Educação Básica

O Eixo I aborda a Educação Básica, contemplando o acesso, a ampliação e a permanência nas etapas de ensino – educação infantil, alfabetização, ensino fundamental e ensino médio. Destaca-se a importância da alfabetização, da limitação do processo de nucleação das escolas e da expansão da oferta do ensino médio, elementos que expressam o compromisso do PEE/SC com a garantia do direito à educação em todos os territórios. Abaixo, apresentam-se as metas e estratégias correspondentes a este Eixo.

Figura 5 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo I: Educação Básica



Fonte: Elaborada pela autora no *draw.io*, com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

A descrição de cada estratégia pode ser contemplada no Quadro 6.

Quadro 6 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo I: Educação Básica

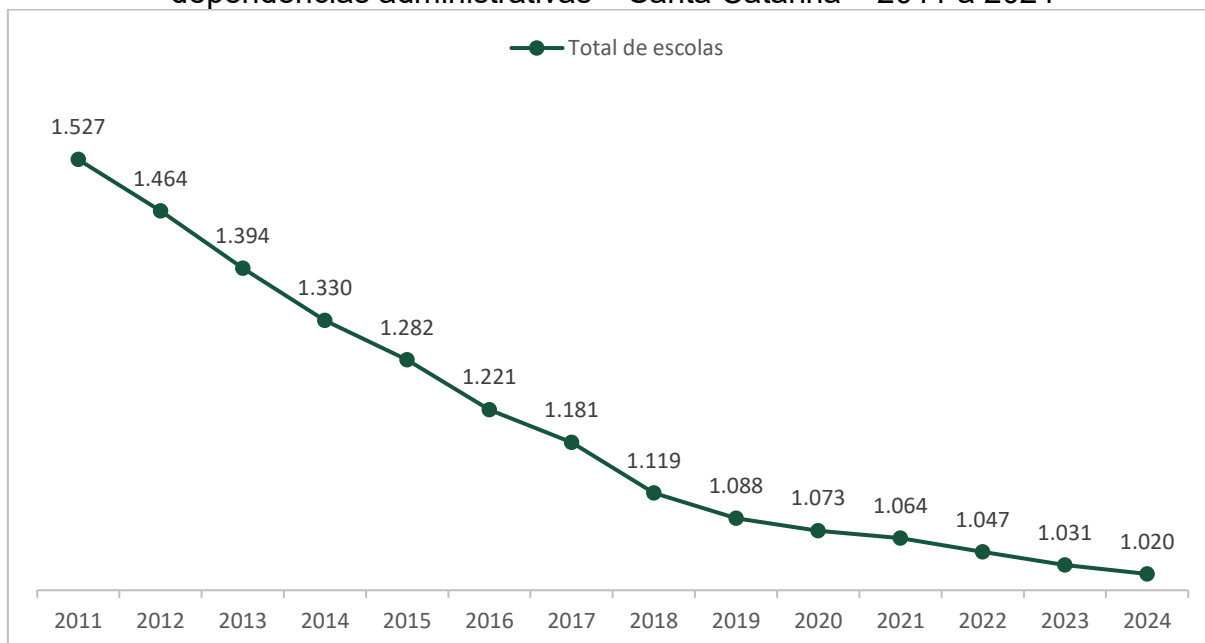
EIXO I - EDUCAÇÃO BÁSICA	Meta 1	1.9 ⁷⁰	Fomentar o atendimento às populações do campo, indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação das instituições públicas de educação infantil e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
		1.19	Fomentar o atendimento às populações do campo e às comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada à comunidade.
	Meta 2	2.4	Desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, à 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.
	Meta 3	3.5	Expandir as matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, incluindo as parcerias com instituições de educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas público da educação especial.
		3.8	Criar e implementar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e de adultos, visando à qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar, especialmente, aos assistidos por programas sociais.
	Meta 5	5.6	Garantir a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas.
	Meta 9	9.7	Proceder levantamento de dados sobre a demanda por EJA, na cidade e no campo, para subsidiar a formulação de política pública que garanta o acesso e a permanência a jovens, adultos e idosos a esta modalidade da educação básica.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

A nucleação escolar exerce impacto direto e profundo sobre a educação destinada aos povos do campo. Para Oliveira e Campos (2012), esse processo constitui um dos principais fatores que dificultam o acesso, a inclusão e a permanência dos jovens e crianças em suas comunidades rurais. No Gráfico 9, apresenta-se o total de escolas localizadas em áreas rurais em Santa Catarina, entre 2011 e 2024.

⁷⁰ As estratégias 1.9 e a 1.19 possuem conteúdo substancialmente equivalente.

Gráfico 9 – Total de escolas em localização rural, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Os dados apontam uma redução significativa, cerca de 30%, no número de escolas localizadas na área rural considerando os 14 anos (2011 a 2024) (Brasil, 2025a). Esse decréscimo reflete não apenas o fechamento de unidades, mas também o enfraquecimento da presença do Estado em territórios rurais, fato que pode comprometer a efetivação do direito à educação em seu próprio contexto social e cultural.

Pode-se afirmar que a paralisação ou o fechamento das escolas rurais levou estudantes que antes tinham acesso à escolarização no próprio território a se deslocarem diariamente, geralmente para escolas urbanas, configurando o deslocamento como única possibilidade de permanência na escola e revelando o enfraquecimento da oferta educacional no território. De acordo com Rodrigues *et al.* (2017, p. 710) “a nucleação das escolas do campo e o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade desvinculam os sujeitos da sua forma de viver e da sua cultura, ou seja, de suas raízes”. Além disso, os autores afirmam que separar “[...] as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo” (Rodrigues *et al.*, 2017, p. 710).

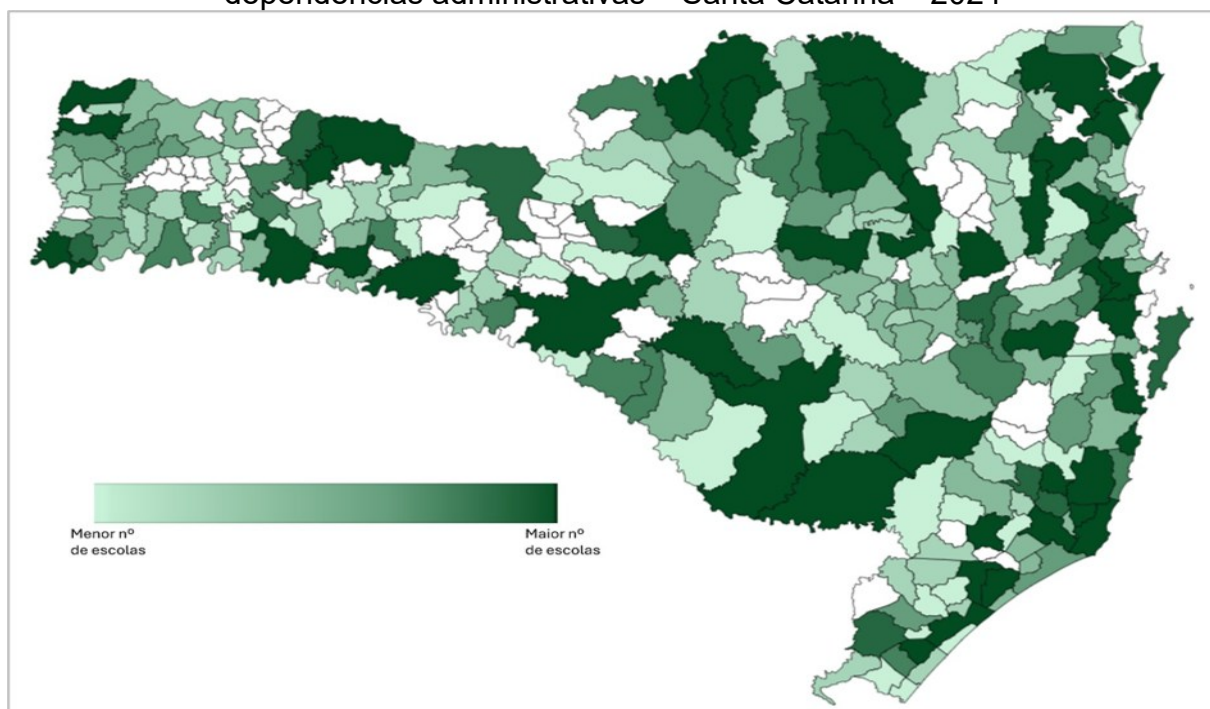
Esse movimento de fechamento de escolas não se restringe a Santa Catarina. De acordo com o Fonec (2026):

São alarmantes os dados de fechamento de escolas no Brasil, entre os anos de 2000 e 2024 foram extintas 163.854 escolas: 110.758 nos territórios rurais e 53.096 nos territórios urbanos. Somente em 2024, 3.159 escolas foram extintas em todo Brasil: 1.585 nos territórios rurais e 1.574 nos territórios urbanos.

Observa-se, portanto, uma contradição: enquanto a legislação referente à Educação do Campo, das Águas e das Florestas avança no reconhecimento de direitos e na afirmação da identidade dos povos e do território, sua efetivação concreta apresenta sinais de estagnação, evidenciando o distanciamento entre a realidade vivida.

No Mapa⁷¹ 7 abaixo é possível identificar em que região há a maior concentração de escolas localizadas em áreas rurais, e visualizar os municípios que não possuem escolas nessas áreas no ano de 2024 em Santa Catarina.

Mapa 7 – Distribuição das escolas por localização rural, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024



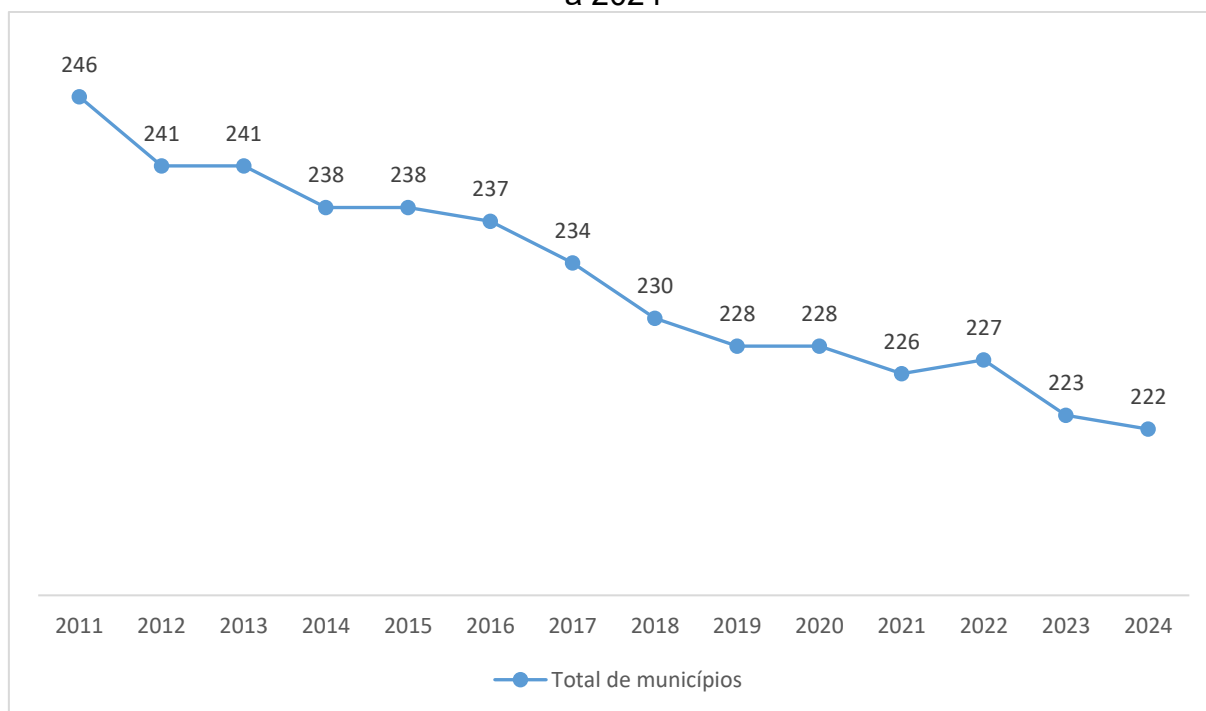
Fonte: Elaborado pela autora no *Power BI*, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Dos municípios analisados, a maioria possui escolas em localização rural em 2024; por outro lado, uma parcela menor, porém significativa, não conta com esse tipo

⁷¹ Para facilitar a identificação dos municípios no Mapa, o Apêndice J apresenta sua enumeração em ordem alfabética, acompanhada de uma tabela com o respectivo nome de cada um.

de oferta educacional (Brasil, 2025a). O Gráfico 10 mostra a série histórica do total de municípios com escolas localizadas em áreas rurais no estado de Santa Catarina.

Gráfico 10 – Distribuição do total de municípios com escolas localizadas em áreas rurais, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

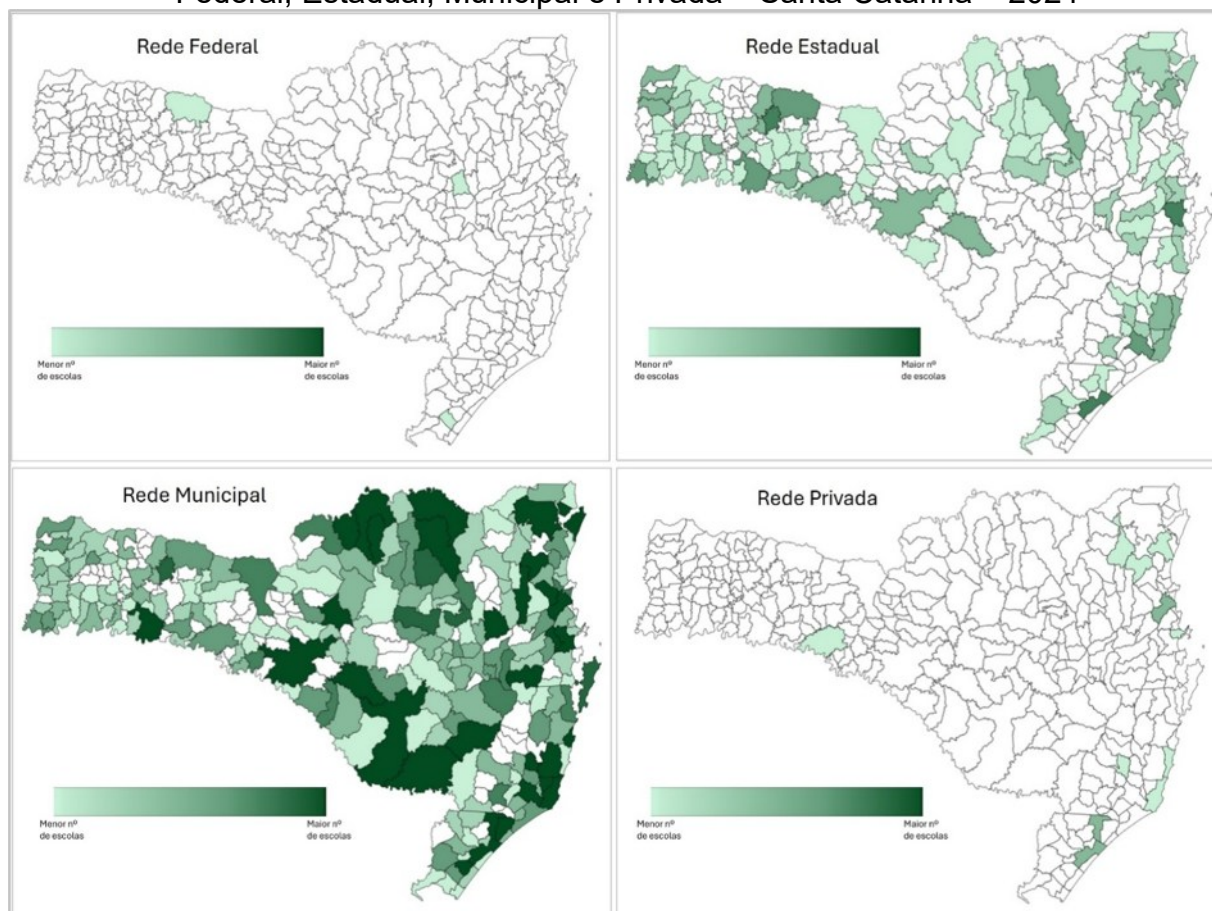
Considerando apenas a presença ou ausência de escolas em localização rural por município, observa-se que, ao longo da série histórica, aumentou o número de municípios sem escolas nessa localização, ou seja, mais municípios sem presença formal de escola rural e menos unidades escolares no território.

O Mapa⁷² 8 apresenta a distribuição das escolas localizadas em áreas rurais de Santa Catarina, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica por dependência administrativa⁷³, em 2024.

⁷² Para facilitar a identificação dos municípios no Mapa, o Apêndice J apresenta sua enumeração em ordem alfabética, acompanhada de uma tabela com o respectivo nome de cada um.

⁷³ O Apêndice E apresenta a tabela com a distribuição por municípios do total das escolas do campo, das águas e das florestas localizadas em áreas rurais por dependência administrativa, não foi possível listar no mapa.

Mapa 8 – Distribuição das escolas por localização rural e dependência administrativa – Federal, Estadual, Municipal e Privada – Santa Catarina – 2024

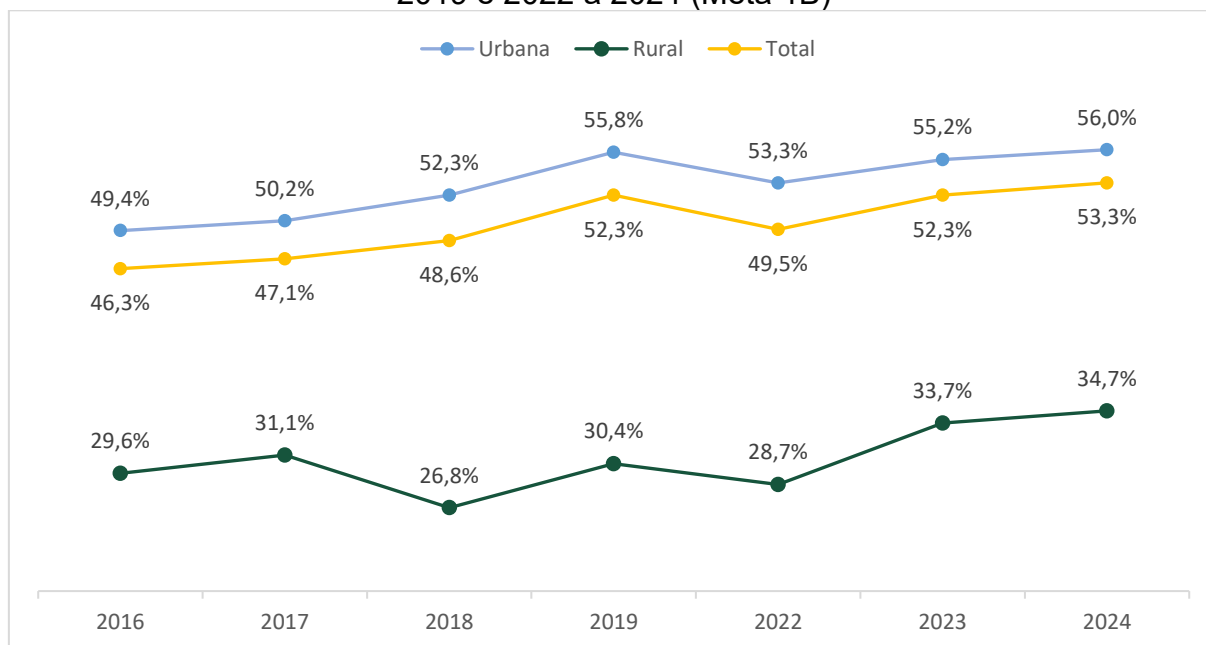


Fonte: Elaborado pela autora no *Power BI*, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

A distribuição das escolas em Santa Catarina revela a predominância da rede municipal no atendimento às populações do campo, das águas e das florestas situadas em áreas rurais. Tal configuração está diretamente relacionada ao fato de os municípios assumirem, majoritariamente, a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa que concentra a maior parte das matrículas no meio rural.

A primeira meta analisada é a meta 1 que aborda o atendimento à população de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos. O Gráfico 11 apresenta a taxa de atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos por localização (urbana e rural).

Gráfico 11 – Taxa de atendimento educacional de 0 a 3 anos por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2016 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 1B)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

A meta estabelecida pelo PEE/SC, para essa faixa etária é o atendimento educacional a, no mínimo, 50% das crianças até 2024 (Santa Catarina, 2015a). De forma agregada⁷⁴, o indicador superou a meta, atingiu o índice de 53,3%. Entretanto, a desagregação por localização (urbana e rural) evidencia desigualdade territorial: apenas 34,7% das crianças residentes no campo tiveram acesso à educação infantil, enquanto na área urbana o percentual é de 56%, uma diferença de 21,3 p.p.⁷⁵ (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a). Assim, embora a meta tenha sido formalmente alcançada, o resultado não expressa equidade, pois a agregação do indicador produz invisibilidade estatística e tende a mascarar a realidade educacional das crianças do campo, das águas e das florestas.

Esse cenário evidencia que o cumprimento agregado da meta não deve ser interpretado como autorização para reduzir os esforços voltados à ampliação do atendimento às crianças de 0 a 3 anos no campo. Entre os fatores que comprometem essa equidade, destacam-se a nucleação e os deslocamentos diários impostos às crianças. De acordo com Munarim (2006, p. 25), tem-se que:

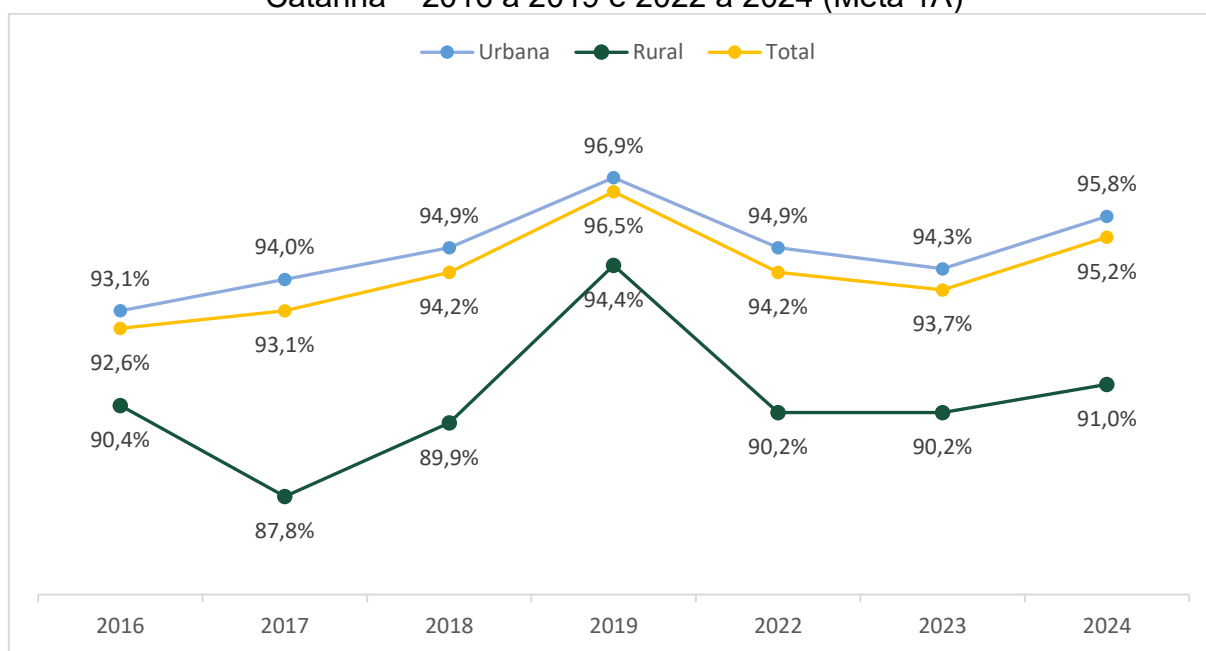
⁷⁴ O termo “agregado” significa que os cálculos foram feitos somando os dados das áreas rurais e urbanas, tratados como um único grupo.

⁷⁵ p.p.: pontos percentuais.

A política de transporte escolar, com programa de ação no governo federal para esse fim, implementada nos últimos anos, bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas no campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada.

Se, no caso das crianças de 0 a 3 anos, a desigualdade territorial se revela marcante e estrutural, a análise da faixa etária de 4 a 5 anos confirma a persistência desse padrão de exclusão. Para esse grupo, cuja meta previa a universalização do atendimento educacional, os resultados expostos no Gráfico 12 evidenciam que o direito à educação infantil ainda não se materializa de forma equitativa entre campo e cidade.

Gráfico 12 – Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2016 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 1A)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

Observa-se que, mesmo no agregado, a meta não foi atingida. Nas áreas rurais (91,0%) o atendimento permanece inferior ao observado nas áreas urbanas (95,8%) e no estado (95,2%) (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

Esses resultados indicam que, tanto para as crianças de 0 a 3 anos quanto para as de 4 a 5 anos, a educação infantil segue marcada por desigualdades

persistentes. O acesso é limitado, a oferta mais restrita e o direito à educação se concretiza de forma desigual conforme o território.

O impacto da falta de frequência à educação infantil, é a não garantia de um direito da criança. De acordo com Brasil (2025i, p. 33).

O acesso à educação infantil constitui a primeira dimensão do direito à educação, com o ingresso de bebês e crianças pequenas em instituições de ensino, o que permite que elas iniciem sua trajetória educacional na primeira etapa da educação básica, na creche (crianças de zero a três anos) e na pré-escola (crianças de quatro e cinco anos). No entanto, para que esse acesso seja de fato um direito de todos à formação individual e cidadã há que se prover transparência à sociedade de como ele está sendo garantido [...].

Dessa forma, a desigualdade no acesso à educação infantil, não se limita a uma diferença estatística, mas expressa uma distribuição desigual de oportunidades formativas desde os primeiros anos de vida. Campos *et al*, (2011, p. 18) reforça que “a oportunidade de acesso à EI de qualidade é um direito da criança e constitui um benefício que não pode ser medido somente por resultados futuros, mas principalmente pelas vivências que proporciona à criança naquela fase de sua vida”.

A distância entre as residências e as instituições de educação infantil, aliada às condições precárias de transporte, configura um fator estrutural que dificulta o acesso das crianças do campo, tornando a matrícula, muitas vezes, inviável para as famílias e contribuindo para a persistência da desigualdade territorial no atendimento.

No PEE/SC, as estratégias 1.9 e 1.19 buscam materializar a oferta nas próprias comunidades, limitando o processo de nucleação e assegurando condições adequadas de financiamento, infraestrutura e articulação intersetorial⁷⁶ (Santa Catarina, 2015a). Os esforços empreendidos pelo Estado mostram-se insuficientes quando se direciona o olhar especificamente à população campesina, revelando a distância entre a previsão normativa e a efetivação concreta do direito à educação no território.

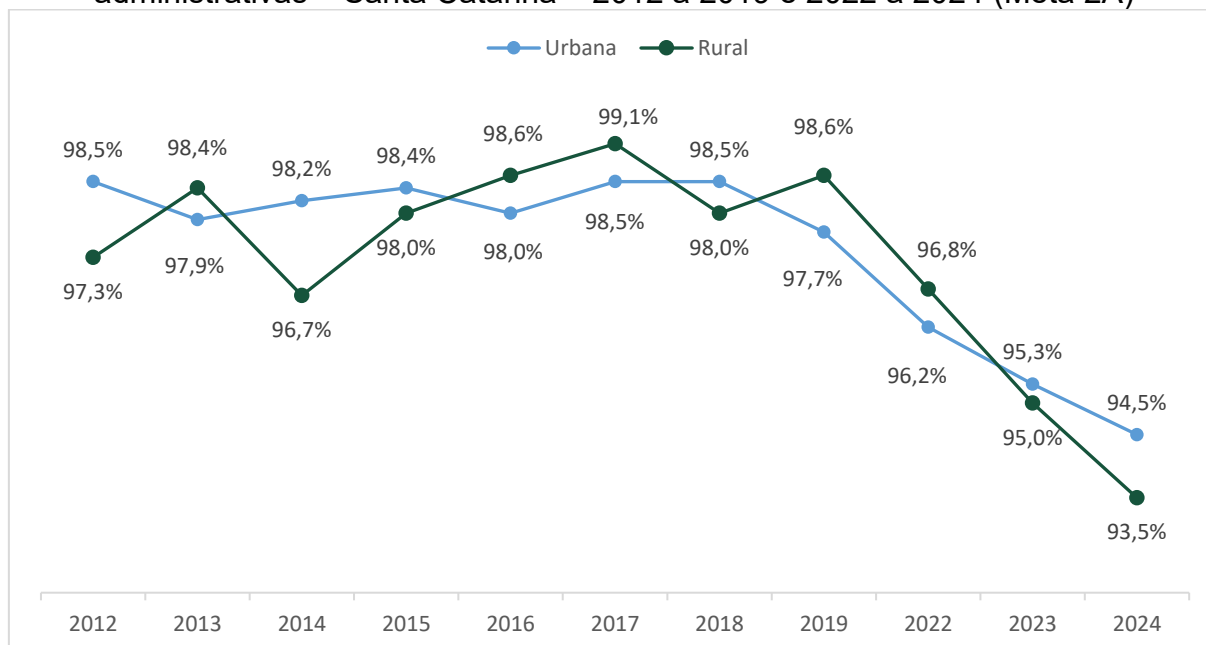
Na ausência do alcance das metas o atendimento à educação infantil seguirá de forma concentrada e o direito das crianças do campo continuará sendo adiado, configurando mais uma expressão da negação histórica de direitos educacionais a esse grupo. Tal cenário reforça a necessidade de políticas que considerem o território

⁷⁶ Corresponde à educação, saúde e assistência.

e que sejam sustentáveis, capazes de assegurar a presença da escola no campo, como espaço de vida, cultura e pertencimento (Oliveira; Campos, 2012).

As estratégias 2.4; 2.8 e 2.17, integram a meta que visa universalizar o ensino fundamental para a população de 4 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam o ensino fundamental na idade certa (Santa Catarina, 2015a). Essas estratégias dialogam diretamente com o princípio da equidade territorial, uma vez que envolvem o acesso, a permanência e a conclusão do ensino fundamental dos estudantes no campo. O Gráfico 13 apresenta o percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental, por localização.

Gráfico 13 – Percentual da população de 6 a 14 anos que frequenta ou que já concluiu o ensino fundamental por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 2A)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

Entre os anos de 2015 e 2018, o percentual de estudantes que frequentavam a escola ou que já haviam concluído o ensino fundamental manteve-se próximo à universalização⁷⁷ para ambas as localizações, urbana e rural. Contudo, a partir de 2022, houve retrocessos significativos gerando em 2024 as menores taxas da série histórica analisada.

⁷⁷ De acordo com os documentos oficiais utilizados pelo Inep, considera-se universalizado quando atinge 98% (Brasil, 2025j).

De acordo com Fonseca, *et al.* (2023) que desenvolveu um estudo longitudinal sobre a regularidade de trajetórias educacionais, houve estagnação na proporção de jovens que chega ao fim do ensino fundamental e ensino médio com trajetória educacional regular⁷⁸. Para Brasil (2025j), há quatro causas principais que levam os estudantes do ensino fundamental a não possuírem uma trajetória regular: condição inadequada de oferta dos ensinos fundamental; descontextualização curricular; incapacidade das redes de ensino em sanar as defasagens de aprendizagem observadas ao longo da educação básica; e grande número de estudantes cujas necessidades do seu contexto sociofamiliar os levam a trabalhar.

Destacam-se, entre elas, as condições inadequadas de oferta educacional, especialmente nas áreas rurais, onde longas distâncias, concentração de escolas em centros mais populosos e fragilidades no transporte escolar dificultam o acesso regular. Soma-se a isso a precariedade da infraestrutura e a baixa atratividade dos espaços escolares (Brasil, 2025j).

No que se refere ao pedagógico, a inadequação da formação do professor é uma grande barreira que aliada à ausência de políticas consistentes de formação continuada, compromete a qualidade das práticas em sala de aula, contribuindo para baixos níveis de aprendizagem, reprovação, abandono e evasão escolar. Questões curriculares também requerem atenção, visto que, a descontextualização dos conteúdos e fragilidades nas transições entre etapas, como na alfabetização e na passagem para os anos finais, gerando defasagens acumulativas que se expressam na distorção idade-série. Além dos fatores socioeconômicos, como a necessidade de trabalhar durante a escolaridade obrigatória, situações de violência e preconceito no ambiente escolar, intensificam o risco de abandono e evasão, revelando que a trajetória irregular não é fruto de escolhas individuais, mas de condicionantes estruturais que atravessam o sistema educacional (Brasil, 2025j).

Algumas dessas condições afetam de forma mais contundente os estudantes residentes em áreas rurais, exemplificando o deslocamento diário. Em muitos contextos, esse deslocamento diário pode estar associado à reorganização da oferta escolar no território (como nucleação de turmas/unidades ou fechamento de escolas), dimensão que os indicadores agregados não capturam diretamente. A distância entre residência e escola não deveria configurar barreira ao direito à educação. A oferta

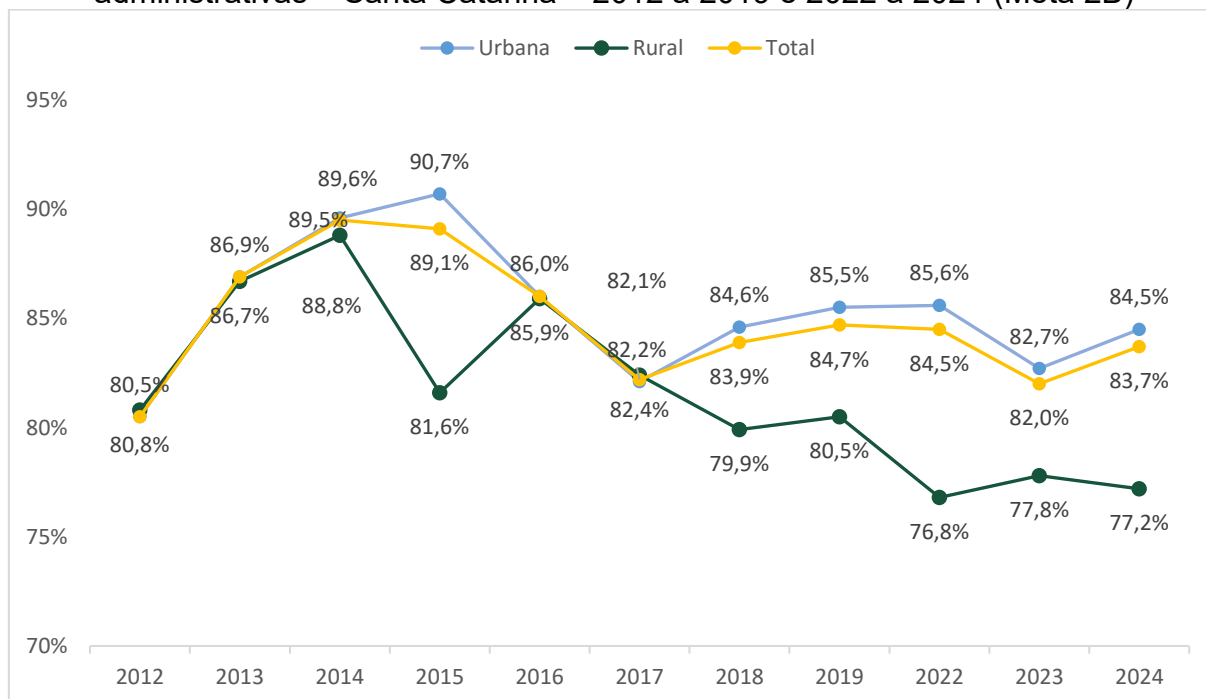
⁷⁸ Consideramos que um estudante tem uma trajetória regular se conclui uma etapa de ensino na idade correta ou adiantado Fonseca, *et al.* (2023, p.11).

educacional precisa estar no território, e não deslocada dele, sob pena de transformar o acesso formal em permanência precária, abandono ou evasão escolar (Oliveira e Campos, 2012).

A diferença entre o urbano e o rural indica que o direito à educação se materializa de forma assimétrica. No urbano como oferta próxima e estável e no rural como acesso condicionado por deslocamento, logística e continuidade frágil. Essas questões se mostram ainda mais latente no ensino médio.

Outro indicador vinculado à mesma meta refere-se ao percentual de jovens de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído. Apesar de se aproximar da universalização, apresentada pelo indicador anterior evidencia-se que esse avanço não se sustenta quando se observa a conclusão do ensino fundamental aos 16 anos. A série histórica do Gráfico 14 apresenta os resultados obtidos, explicitando as diferenças de desempenho entre as localizações urbana e rural ao longo do período analisado.

Gráfico 14 – Percentual da população de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 2B)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

Há uma diferença expressiva entre os percentuais observados para população urbana (84,5%) e a rural (77,2%), o que evidencia a persistência de

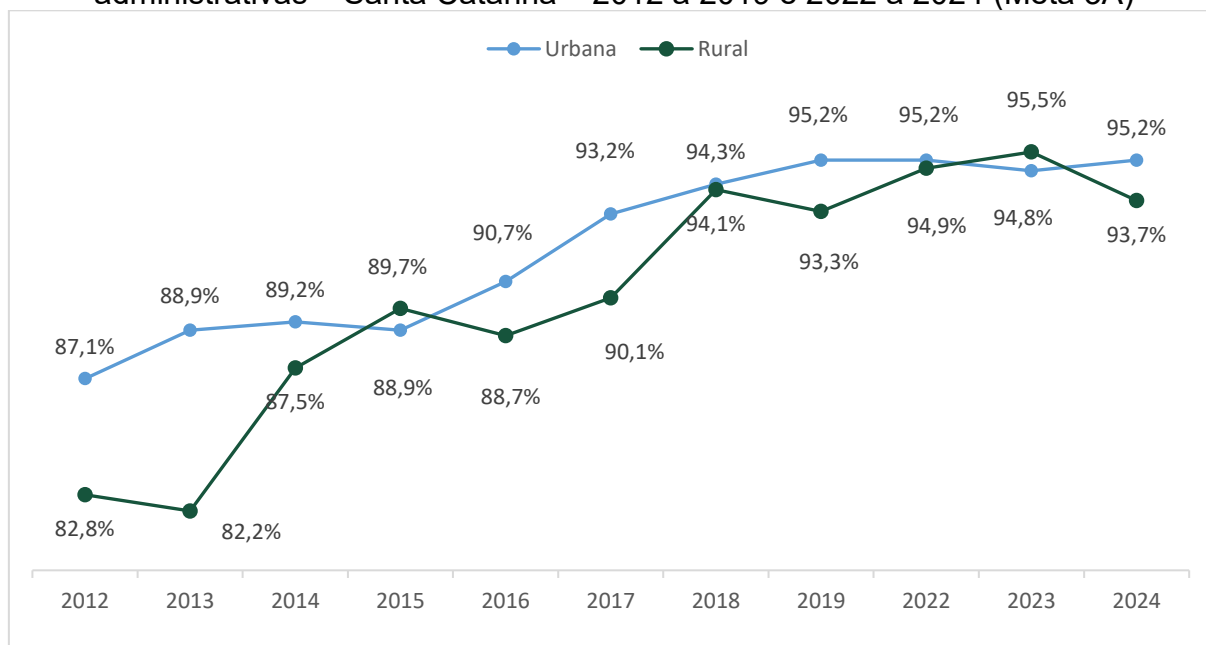
desigualdades estruturais no acesso e na conclusão do ensino fundamental (Brasil, 2025b). Esses números refletem as trajetórias escolares interrompidas cheias de obstáculos, sobretudo entre os povos do campo.

Muitas crianças, adolescentes e jovens em idade escolar obrigatória apresentam trajetórias escolares irregulares, interrompendo ou retardando a conclusão dos ensinos fundamental e médio na idade adequada. De acordo com o documento referência da CONAE 2024, pode-se observar que o maior número está entre as populações em situação de vulnerabilidade social, como pessoas negras, indígenas, quilombolas, pessoas surdas, pessoas com deficiência e povos do campo, das águas e das florestas (Brasil, 2024d).

Importa destacar que o cumprimento da obrigatoriedade da educação básica para a população de 4 a 17 anos – direito garantido por Lei – não implica, por si só, na universalização do acesso e permanência (Brasil, 1988). De acordo com Oliveira e Campos (2012), no caso das populações camponesas à oferta insuficiente de atendimento, somada a inadequação dos currículos, às fragilidades da organização escolar e da prática pedagógica, bem como a ausência de materiais didáticos contextualizados, são elementos que contribuem para a manutenção das desigualdades e oscilações na taxa de atendimento.

As estratégias 3.5 e 3.8, referem-se ao acesso, permanência e conclusão do ensino médio, abrangendo ações voltadas à integração com a educação profissional e à qualificação social de jovens e adultos, enfatiza também a importância da necessidade de programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo (Santa Catarina, 2015a). O Gráfico 15 apresenta a taxa da população de 15 a 17 anos por localização, que frequentam ou concluíram a educação básica, independente da etapa.

Gráfico 15 – Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta ou que já concluiu a educação básica por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 3A)

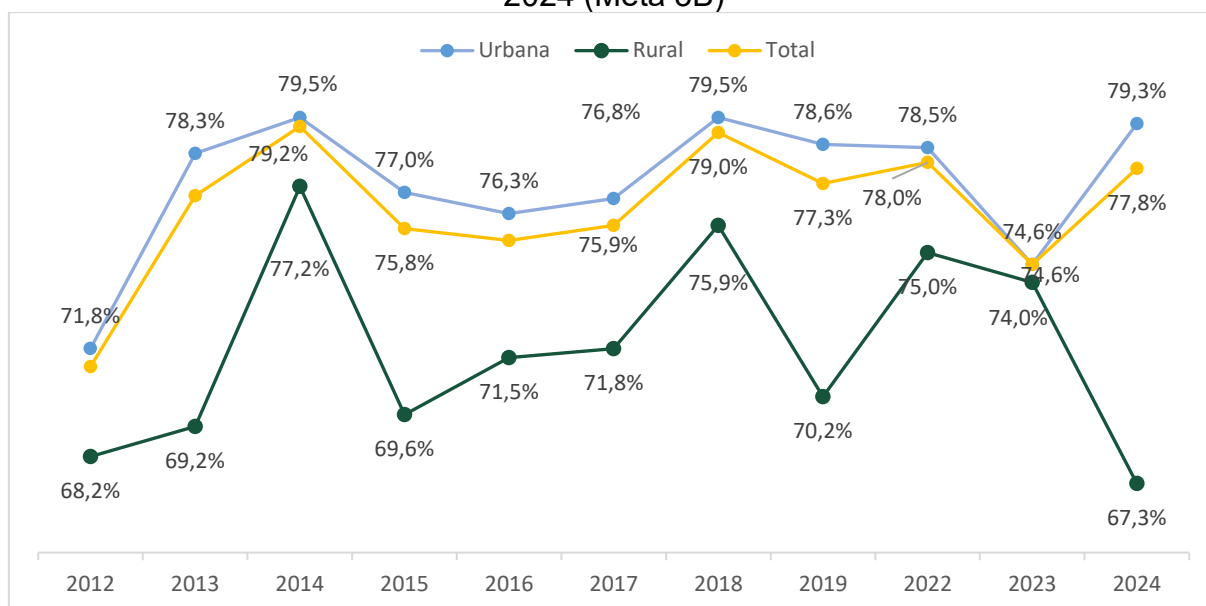


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

É possível visualizar um avanço significativo nos percentuais da população que concluiu ou está cursando a educação básica. Os estudantes residentes nas áreas rurais, em 2023, atingiram a meta prevista (95%), porém houve queda de 1,8 p.p. no ano seguinte (Brasil, 2025b). Mesmo diante dos avanços significativos, as oscilações demonstram instabilidade na permanência. As taxas para a população urbana se mantiveram estáveis, com pequena redução entre 2023 e 2024, enquanto, na área rural, as reduções foram mais acentuadas, evidenciando maior vulnerabilidade na garantia do direito à educação na idade certa.

Já em relação ao indicador que mede o percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio, ou seja, idade correta para essa etapa, ou possui educação básica completa, o Gráfico 16 apresenta os resultados obtidos, permitindo observar a consolidação parcial das políticas de expansão do ensino médio e as desigualdades entre o campo e a cidade.

Gráfico 16 – Percentual da população de 15 a 17 anos de idade que frequenta o ensino médio ou havia concluído a educação básica por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 3B)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

O último indicador analisado da meta 3 está muito aquém do estabelecido, especificamente no que se refere à área rural, que apresenta o índice de 67,3% (Brasil, 2025b). Esses dados não apenas confirmam o não cumprimento da meta, mas escancaram as fragilidades estruturais do ensino médio, evidenciando problemas persistentes de acesso, permanência e conclusão da educação básica na idade certa, bem como a insuficiência de políticas que garantam o direito educacional pleno aos jovens residentes em áreas rurais.

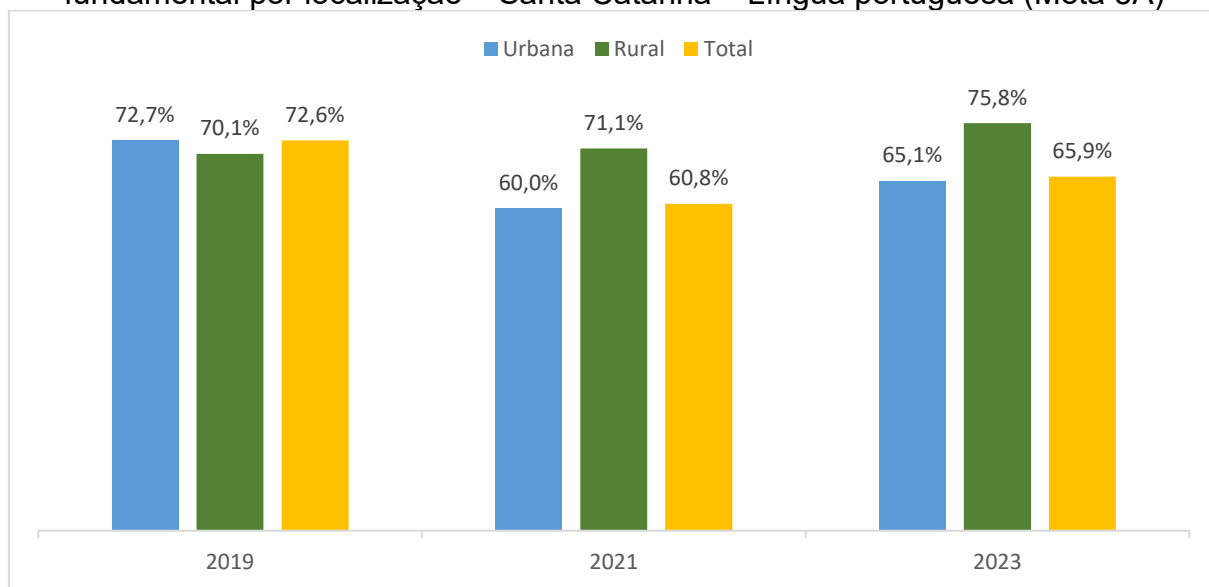
Assim como no ensino fundamental, o ensino médio enfrenta os mesmos obstáculos no que se refere ao percurso educacional. A trajetória escolar irregular não decorre de um único fator, mas de um conjunto de condições estruturais que fragilizam a permanência e o sucesso escolar.

Outra meta contemplada neste Eixo é a da alfabetização, representada pela meta 5, estratégia 5.6, que propõe universalizar a alfabetização em língua portuguesa e em matemática para todos os estudantes até a idade de 8 anos (Santa Catarina, 2015a). Esse indicador é acompanhado pelos resultados no Sistema de Avaliação da Educação Básica⁷⁹ (Saeb). O Gráfico 17 apresenta os três últimos resultados

⁷⁹ “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que

disponíveis (2019, 2021 e 2023), correspondentes ao percentual de estudantes alfabetizados em língua portuguesa ao final do 2º ano do ensino fundamental, ilustrando a evolução recente dos indicadores de alfabetização no estado.

Gráfico 17 – Taxa de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental por localização – Santa Catarina – Língua portuguesa (Meta 5A)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

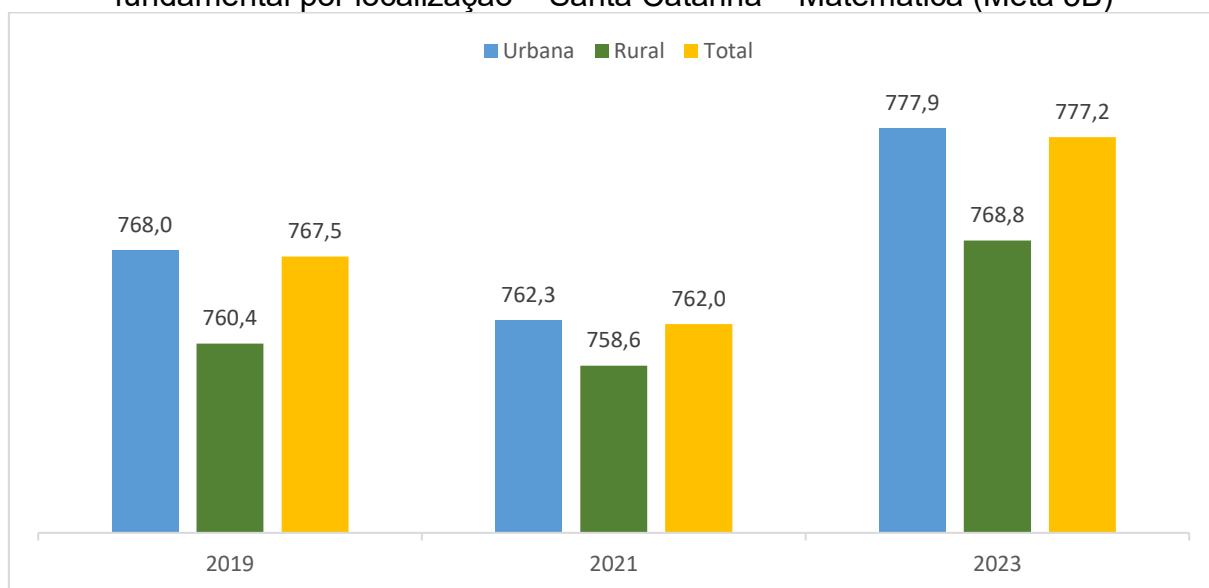
Os resultados da última aplicação do Saeb apontam um avanço significativo no percentual de estudantes residentes em áreas rurais alfabetizados em língua portuguesa. Esse indicador rompe com a tendência histórica de desvantagem das populações do campo, das águas e das florestas, apresentando um sinal positivo de ampliação do direito à aprendizagem.

Entretanto, a estratégia 5.6 prevê, além da língua portuguesa, o desenvolvimento de instrumentos de acompanhamento que considerem a língua materna das comunidades indígenas. Contudo, não há dados disponíveis que permitam avaliar os eventuais avanços (Brasil, 2014, Santa Catarina, 2015a).

Já em relação à proficiência média obtida na avaliação do Saeb do 2º ano do ensino fundamental em matemática por localização, o cenário é distinto, conforme apresenta o Gráfico 18.

podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais” (Brasil, 2025f).

Gráfico 18 – Proficiência média na avaliação do Saeb do 2º ano do ensino fundamental por localização – Santa Catarina – Matemática (Meta 5B)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

Diferente do observado em língua portuguesa, em matemática os estudantes do campo apresentam desvantagem em relação aos da área urbana. Esse indicador explicita não apenas o desafio da alfabetização matemática, mas também a necessidade de políticas específicas que contemplem a realidade do campo, para que assim todas as dimensões da aprendizagem tenham avanços.

Diante disso, mesmo que em língua portuguesa os resultados sinalizem avanços relevantes para a população do campo, tais resultados não devem ser interpretados como superação das desigualdades históricas. O fato de não haver dados que mapeiem a alfabetização dos povos indígenas em suas línguas maternas, por exemplo, reforça a persistente invisibilidade. Além disso, a defasagem em matemática evidencia as discrepâncias entre o urbano e o rural, tornando visível a permanência de desigualdades estruturais.

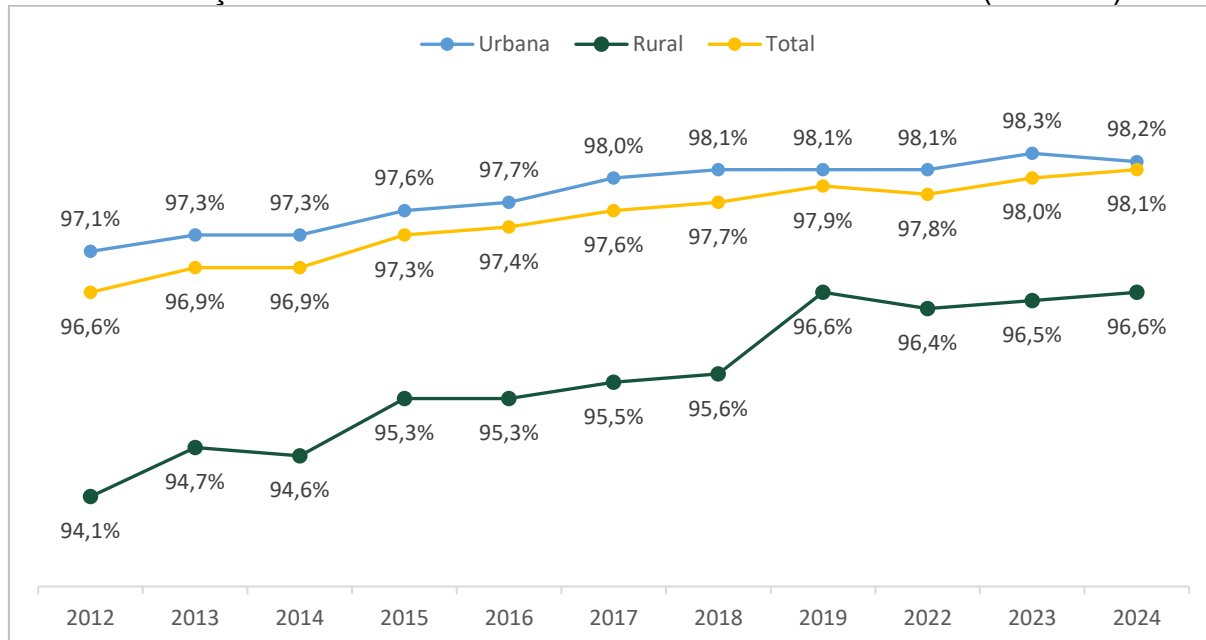
Todavia, o Saeb é uma avaliação aplicada para o 2º ano do ensino fundamental de forma amostral, para o 5º e 9º ano do ensino fundamental e para 3ª série do ensino médio de forma censitária, avaliando assim os estudantes no fim do seu percurso formativo de cada etapa. Em 2025, Santa Catarina instituiu a Portaria n. 3.163 que estabeleceu as diretrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica de Santa Catarina (SEAESC). O SEAESC “é um sistema de avaliação em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos que tem por finalidade avaliar a qualidade, a equidade, a eficiência e o rendimento escolar na educação das Escolas das redes

públicas estadual e municipais” (Santa Catarina, 2025c). Nela a priori estão sendo contempladas as turmas do 2º, 4º e 8º ano e da 2ª série do ensino médio, o que juntamente com o Saeb, avalia quase todos os anos/séries do ensino fundamental e médio.

A articulação entre o Saeb e o SEAESC pode possibilitar o monitoramento do percurso escolar e a identificação de lacunas formativas ao longo da trajetória. Todavia, permanece o desafio de assegurar que tais avaliações dialoguem com a realidade das escolas do campo, das águas e das florestas, evitando que os indicadores reproduzam as mesmas invisibilidades que buscam revelar.

E a última estratégia do Eixo I, 9.7, está inserida na meta 9. Ela estabelece que, até 2017, a taxa de alfabetização em Santa Catarina para pessoas com 15 anos ou mais deveria atingir o patamar de 98% (Santa Catarina, 2015a). A taxa de alfabetização está apresentada no Gráfico 19, no período de 2012 a 2019⁸⁰ e de 2022 a 2024.

Gráfico 19 – Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 ⁸¹ (Meta 9A)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

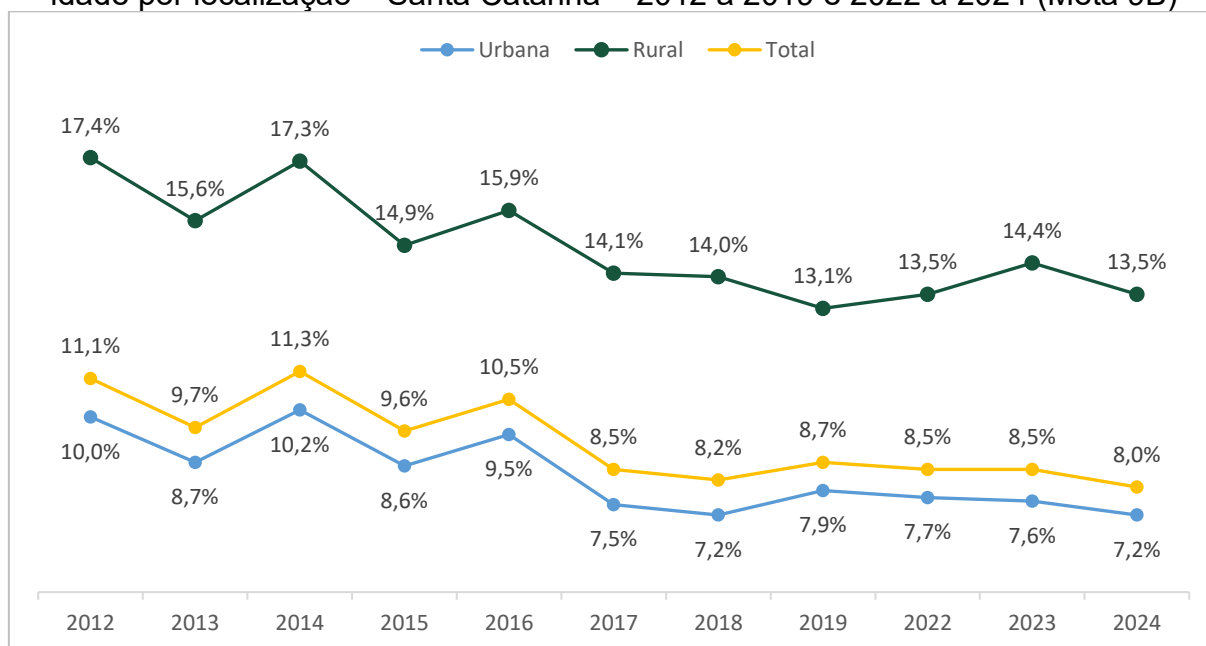
⁸⁰ Não há resultados para 2020 e 2021 por recomendação do IBGE, em virtude de dificuldades na coleta de dados da Pnad-c durante o período da pandemia de Covid-19 (IBGE, 2022).

⁸¹ Para análises baseadas nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, no que se refere ao PEE/SC, adota-se a série histórica de 2012 a 2024. Esse recorte assegura mais de dez anos contínuos de dados e permite comparar algumas informações relacionadas às estratégias.

Há uma diferença significativa entre o urbano e o rural. Em 2012, havia 3,0 p.p., no ano de 2017, 2,5 p.p. e o último resultado apresentou 1,6 p.p. Na área urbana a taxa passou de 97,1% (2012) para 98,0% (2017), alcançando a meta estipulada e mantendo-se nesse patamar nos anos seguintes; na área rural, a taxa de alfabetização da população em 2012 era de 94,1% (população 791.160, alfabetizados 744.246), chegou em 2017 a 95,5% (população 847.551, alfabetizados 809.396), passando em 2024 para 96,6% (população 718.977, alfabetizados 694.516) – ou seja, não atingiu a meta prevista para 2017 e ainda aquém em 2024 (Brasil, 2025b).

No que se refere a taxa de analfabetismo funcional⁸² da população de 15 anos ou mais de idade, por localização, observa-se uma grande diferença entre a população residente nas áreas rurais e urbanas, o Gráfico 20 apresenta o comportamento desse indicador.

Gráfico 20 – Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 9B)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

Apesar de haver um avanço expressivo na redução do analfabetismo funcional na área rural, de 2012 (17,4%) para 2024 (13,5%), o índice ainda permanece em patamares elevados quando comparado à área urbana. Em 2024, a diferença

⁸² “[...] analfabeto funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever” (Brasil, 2024e, p. 211).

entre as duas localizações foi de 6,3 p.p., quase o dobro do percentual registrado no último resultado divulgado para a população residente na área urbana (7,2%) (Brasil, 2025b). Esse dado não apenas evidencia a persistência da desigualdade territorial, mas também demonstra que os avanços conquistados no campo seguem insuficientes para superar o hiato histórico em relação ao meio urbano.

Embora tenham apresentado avanços, as políticas públicas implementadas ainda não foram suficientes para assegurar aos povos do campo a mesma efetividade alcançada nas áreas urbanas, mantendo a reprodução de desigualdades históricas no acesso, na permanência e na qualidade dos processos formativos.

Com base nos dados do Eixo I, constata-se que o padrão dominante é de não alcance das metas para a população da área rural. Contudo, quando analisadas no agregado (urbana + rural), algumas delas ocultam as desigualdades territoriais existentes.

Embora o PEE/SC, em suas estratégias requeira oferta educacional no território, limitação da nucleação, transporte adequado e currículo adaptado, a ausência de indicadores não possibilita o acompanhamento das estratégias e das ações, consequentemente dificulta a análise dos resultados. Isso reforça ainda mais a invisibilidade no atendimento educacional para a modalidade.

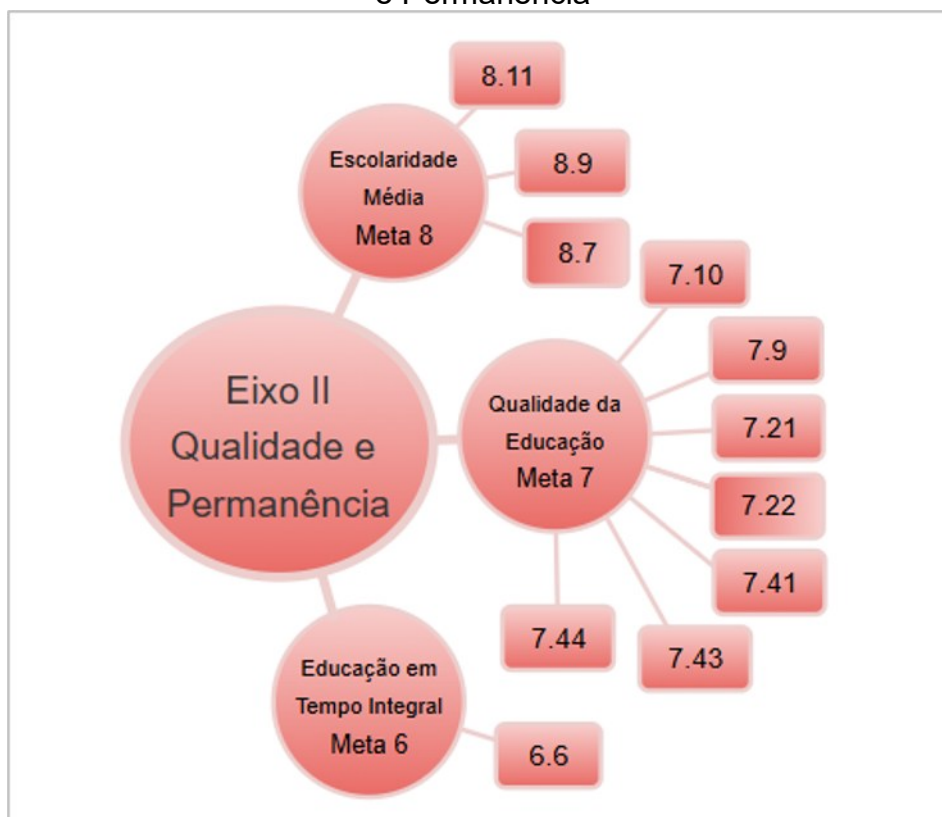
Esse contexto remete diretamente ao próximo Eixo. Não basta garantir matrículas, é necessário assegurar a qualidade e a permanência.

3.2.2 Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Eixo II: Qualidade e Permanência

No Eixo II, as estratégias voltam-se à qualidade e permanência na educação básica, destacando a necessidade de políticas públicas educacionais que garantam a oferta do transporte, alimentação, currículos adaptados e formação continuada⁸³.

⁸³ Assunto aprofundado no Eixo V.

Figura 6 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo II: Qualidade e Permanência



Fonte: Elaborada pela autora no *draw.io*, com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

O Quadro 7 apresenta a descrição das estratégias que compõem o Eixo II:

Quadro 7 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, – Eixo II: Qualidade e Permanência

(continua)

EIXO II – QUALIDADE E PERMANÊNCIA	Meta 6	6.6	Atender às escolas do campo, de comunidades indígenas e quilombolas, dos povos nômades e de comunidades tradicionais, com oferta de educação em tempo integral baseada em consulta prévia, considerando-se as peculiaridades locais.
	Meta 7	7.9	Garantir transporte gratuito, por meio de convênio entre as Secretarias Municipais de Educação e Secretaria de Estado da Educação, com acessibilidade para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e financiamento compartilhado, com a participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local.

(conclusão)

IXO II – QUALIDADE E PERMANÊNCIA	Meta 7	7.10	Participar do desenvolvimento de pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo, que considerem tanto as especificidades locais quanto as experiências nacionais e internacionais.
		7.21	Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais, e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.
		7.22	Desenvolver currículos e propostas pedagógicas nas escolas do campo e nas comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os estudantes com deficiência.
		7.41	Promover formação continuada específica para os profissionais de educação das escolas do campo.
		7.43	Fortalecer a articulação da educação no campo, através de fórum específico para esta modalidade.
		7.44	Articular a construção coletiva das diretrizes curriculares para a educação no campo de Santa Catarina.
	Meta 8	8.7	Garantir a oferta pública de ensino médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), integrada à formação profissional aos jovens do campo, assegurando condições de acesso e permanência na sua própria comunidade.
		8.9	Elaborar e efetivar, em regime de colaboração com os Municípios, políticas de educação do campo que garantam a universalização da educação básica com acesso e permanência no próprio campo.
		8.11	Consolidar a educação escolar no campo para populações tradicionais, populações itinerantes e comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

As estratégias voltadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, apontam a necessidade de uma oferta educacional integral e contextualizada, construída a partir da consulta com a comunidade, respeitando as especificidades locais. Também enfatizam aspectos relacionados à garantia de acesso e à permanência dos estudantes nas escolas.

Posto isso, as estratégias indicam diversas ações fundamentais, como garantir transporte gratuito e acessível, reduzir o abandono escolar e o tempo de deslocamento, investir em pesquisas sobre modelos alternativos de atendimento e

consolidar uma educação que valorize a identidade cultural, a sustentabilidade e a participação comunitária. Segundo Molina e Sá (2012a, p. 330):

Assim, torna-se mais necessário do que nunca indagar, a respeito do projeto educativo da escola, sobre a especificidade concreta desses sujeitos camponeses e suas necessidades formativas específicas; e, conseqüentemente, subordinar a discussão sobre a escola em si mesma às necessidades coletivas de Construção de um projeto histórico de classe.

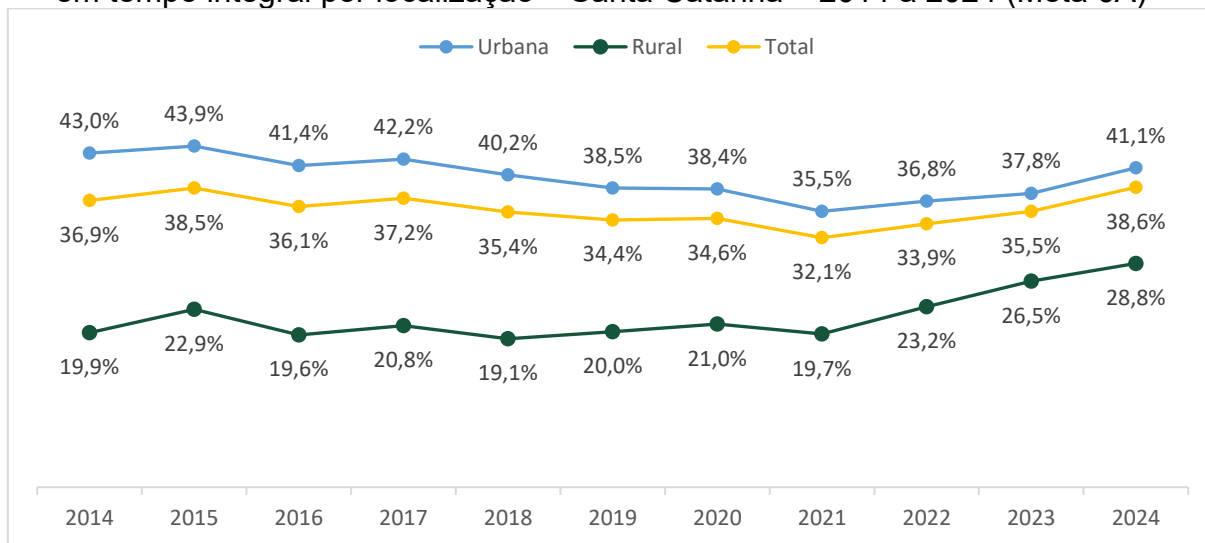
O olhar das autoras reforça que as estratégias do PEE/SC só terão impacto real se dialogarem com a realidade da comunidade. Mais que listar ações, trata-se de garantir medidas, como a produção de materiais didáticos adaptados à realidade, a formação inicial e continuada dos professores, adequação do currículo que dialogue com as práticas sociais locais e a melhoria da infraestrutura (Santa Catarina, 2015a). Entretanto, considerando as limitações de disponibilidade de dados para parte desses indicadores, apresentam-se, a seguir, os mapeados por esta pesquisa.

A primeira meta analisada deste Eixo, Meta 6, prevê em âmbito nacional a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de modo a atender pelo menos 25% dos estudantes da educação básica (Brasil, 2014). No caso do PEE/SC, a meta definida é ainda mais ambiciosa, ao estabelecer a oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, com o objetivo de atender, pelo menos, 40% dos estudantes da educação básica até o final da vigência do Plano (Santa Catarina, 2015a).

A educação em tempo integral impõe um grande desafio ao estado e aos municípios, pois a ampliação do tempo de atendimento educacional exige maior aporte de recursos financeiros para sua implementação. A baixa capacidade de financiamento das redes públicas dificulta a garantia de infraestrutura adequada, a disponibilização de profissionais da educação, o acesso a recursos tecnológicos e a provisão de insumos materiais necessários para fortalecer a implementação de um currículo integral em jornada ampliada (Brasil, 2025j).

O Gráfico 21 apresenta a comparação entre o percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos 25% dos estudantes nas etapas de ensino regular, presencial, matriculados em jornada de tempo integral por localização, rural e urbana (Santa Catarina, 2015a).

Gráfico 21 – Taxa de escolas públicas (federal, estadual e municipal) da educação básica que possuem, pelo menos 25% dos estudantes do público-alvo da educação em tempo integral por localização – Santa Catarina – 2014 a 2024 (Meta 6A)⁸⁴



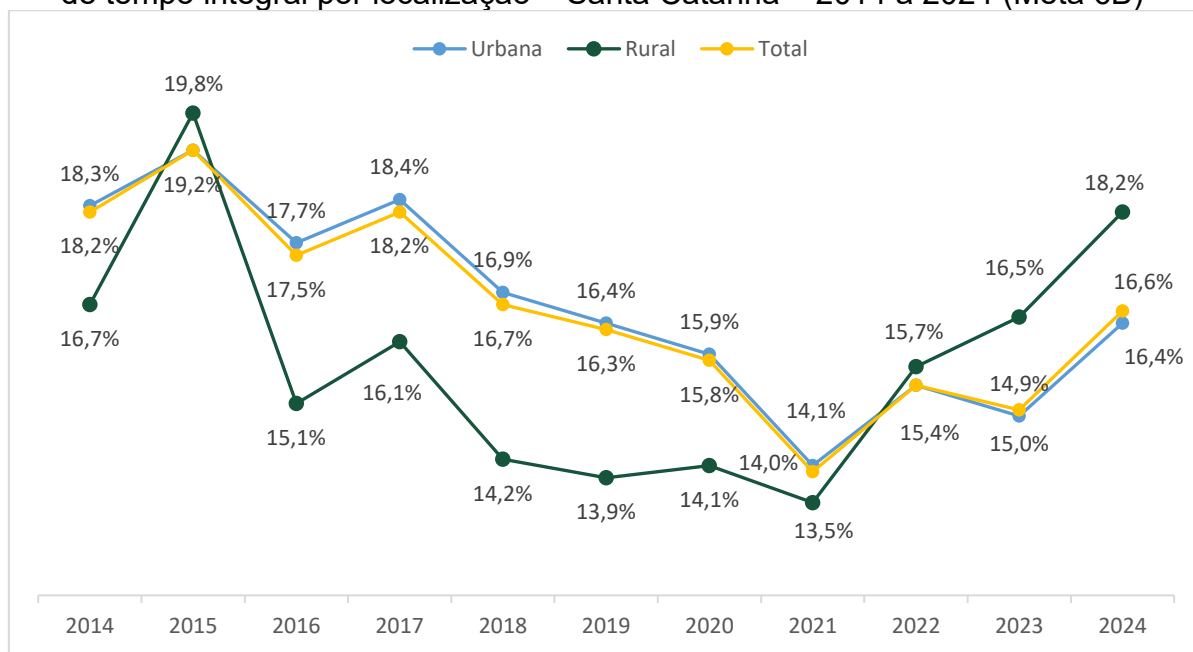
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

Os dados revelam uma diferença significativa entre as escolas urbanas e rurais que ofertam educação em tempo integral (ETI). Em 2024, a discrepância é de 12,3 p.p. (Brasil, 2025b). Diante disso, as evidências indicam que as escolas que ofertam ETI voltadas à população do campo permanecem em condição inferior à oferta disponibilizada nas escolas das áreas urbanas. Apesar da ampliação da oferta da ETI em escolas públicas o resultado de 2024 permanece distante do patamar de 65% previsto na meta.

No que se refere à taxa de matrículas da educação básica em tempo integral de estudantes da rede pública de ensino, com atendimento presencial, cuja meta é atingir 40%, observa-se dificuldade persistente em alcançar o estabelecido, conforme apresenta o Gráfico 22.

⁸⁴ De acordo com o Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC), para a meta 6A, a equipe do Sistema de Inteligência de Dados Educação na Palma da Mão (SIDEPE) identificou inconsistências nos resultados disponibilizados pelo Inep (Santa Catarina, 2025a). Observa-se que os valores apresentados no painel do PEE/SC divergem daqueles constantes no painel do Plano Nacional de Educação (PNE). Diante disso, optou-se por utilizar os resultados disponibilizados no painel do PNE, uma vez que este permite a desagregação dos dados por localização urbana e rural e apresenta maior completude das informações, considerando a ausência de resultados para o ano de 2024 no painel estadual. Ressalta-se que, em pesquisas futuras, será relevante investigar se houve atualização ou alteração dos dados originais. O indicador da Meta 6A no PEE/SC, corresponde ao indicador da Meta 6B no PNE.

Gráfico 22 – Taxa de matrículas em tempo integral de estudantes da rede pública (federal, estadual, municipal) que pertencem ao público-alvo e que estão em jornada de tempo integral por localização – Santa Catarina – 2014 a 2024 (Meta 6B)⁸⁵



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

A taxa de matrículas em tempo integral apresenta oscilações significativas ao longo da série histórica. O maior percentual registrado ocorreu em 2015, na área rural (19,8%), e, embora em 2024 esse território ainda concentre o maior percentual de matrículas (18,2%), o resultado permanece muito aquém da meta (Santa Catarina, 2015a).

Esse comportamento evidencia que a expansão da oferta educacional de tempo integral não ocorre de forma linear e sofreu variações ao longo do período, o que sugere dificuldades de consolidação da oferta como política permanente. Além disso, um ponto de atenção é a leitura do indicador por localização: o fato da área rural apresentar, em determinados anos, percentuais mais elevados não significa ampliação equilibrada da cobertura, podendo indicar concentração do atendimento em poucas escolas. Nessa direção, o documento diagnóstico da educação nacional aponta que a ampliação da jornada envolve desafios estruturais e pedagógicos, especialmente em contextos com maiores restrições de infraestrutura e de recursos, e que a simples ampliação do tempo, por si só, não garante a efetivação de uma

⁸⁵ O indicador da Meta 6B no PEE/SC, corresponde ao indicador da Meta 6A no PNE.

educação integral, exigindo integração curricular e condições concretas de implementação (Brasil, 2025j).

Nesse sentido, chama atenção uma contradição importante: mesmo com menor número de escolas que ofertam a educação em tempo integral, a área rural mantém a maior proporção de estudantes matriculados nessa modalidade, o que não deve ser interpretado como ampliação equitativa da oferta, mas como consequência da concentração de matrículas em poucas instituições.

A educação em tempo integral, especialmente quando organizada em jornada ampliada, relaciona-se à ampliação dos territórios educativos, na medida em que expande os espaços de aprendizagem e fortalece o convívio entre estudantes e comunidade. Ao possibilitar a vivência e o uso de equipamentos, práticas e espaços culturais e sociais do próprio território, essa organização contribui para a formação integral, ao mesmo tempo em que favorece a construção de vínculos e o sentimento de pertencimento ao lugar (Vilas Boas; Abbiati, 2020).

De acordo com Brasil (2025j, p. 113-114) as causas críticas que afetam o não cumprimento da Meta 6 são:

A falta de capacidade de financiamento das redes de ensino dificulta que seja assegurado infraestrutura adequada, profissionais da educação, recursos tecnológicos e insumos materiais que fortaleçam a implementação de um currículo integral em tempo ampliado aos estudantes da educação básica; A ausência de diretrizes, referenciais e padrões de qualidade que orientem as redes de ensino na implementação de uma educação integral em tempo integral, especialmente em relação às necessidades e possibilidades pedagógicas e curriculares; Os currículos das redes de ensino não preveem adequadamente a educação integral em tempo integral, verificando-se a sedimentação de práticas pedagógicas em dois turnos não articulados; Os sistemas, as escolas e os profissionais do magistério, desde a formação inicial, têm pouco contato com as abordagens teóricas, metodológicas e didáticas sobre educação integral e ainda, sobre orientações que permitam à compreensão sobre a realidade social e cultural das comunidades educacionais.

Diante do exposto, observa-se que as limitações de financiamento, de diretrizes e de organização curricular, somadas a desafios de implementação nos diferentes contextos, têm contribuído para a manutenção de obstáculos ao alcance da meta, especialmente quando se considera a necessidade de assegurar condições efetivas de oferta e qualidade da política.

A educação em tempo integral em jornada ampliada é apresentada como uma forma de aumentar oportunidades educacionais e trajetórias futuras, sem perder de

vista seu propósito central: favorecer a formação do sujeito para que reconheça seus direitos, compreenda sua dimensão afetiva e social e participe ativamente da sociedade em que está inserido (Vilas Boas; Abbiati, 2020).

Além do tempo escolar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem é avaliada por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁸⁶ (Ideb), indicador central da Meta 7. As estratégias 7.9; 7.10; 7.21; 7.22; 7.41; 7.43 e 7.44 se vinculam diretamente a Educação do Campo das Águas e das Florestas, elas abordam à melhoria da qualidade da educação básica para a modalidade (Santa Catarina, 2015a). O Ideb é utilizado para mensurar as três etapas de ensino: ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais e ensino médio. A Tabela 4, a seguir, apresenta as metas e os resultados obtidos no Ideb de 2015 a 2021⁸⁷ em Santa Catarina.

Tabela 4 – Metas e projeções do Ideb no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015 a 2017 e 2019 a 2021 (Meta 7)

Ideb	2015		2017		2019		2021	
	Meta	Nota	Meta	Nota	Meta	Nota	Meta	Nota
Anos iniciais ensino fundamental	5,8	6,3	6,0	6,5	6,3	6,5	6,5	6,5
Anos finais ensino fundamental	5,5	5,1	5,7	5,2	6,0	5,1	6,2	5,3
Ensino médio	4,7	3,8	5,2	4,1	5,4	4,2	5,6	3,9

Fonte: Elaborada pela autora com base em Santa Catarina (2015a).

Ao estudar o indicador⁸⁸, observa-se que, segundo as notas informativas do Ideb, a metodologia aplicada às unidades da federação considera apenas as escolas urbanas (Brasil, 2023b). Por essa razão, não é possível analisar o comportamento do Ideb por localização (urbana e rural) no âmbito estadual, o que restringe a

⁸⁶ A nota do Ideb é um indicador sintético composto pelo fluxo escolar e pela média de desempenho nas avaliações do Saeb. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a prova do Saeb é aplicada aos estudantes do 5º ano. No entanto, o fluxo escolar considerado no cálculo do Ideb abrange todos os anos dessa etapa (1º ao 5º ano). Nos anos finais, a prova é realizada pelos estudantes do 9º ano, enquanto o fluxo escolar corresponde ao conjunto dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Já no ensino médio, a prova é realizada pelos estudantes da 3ª série, enquanto o fluxo escolar considerado no cálculo abrange a 1ª, 2ª e 3ª séries dessa etapa (Brasil, 2025g).

⁸⁷ A avaliação do Saeb é bianual, assim se justifica os anos apresentados no indicador (Brasil, 2005).

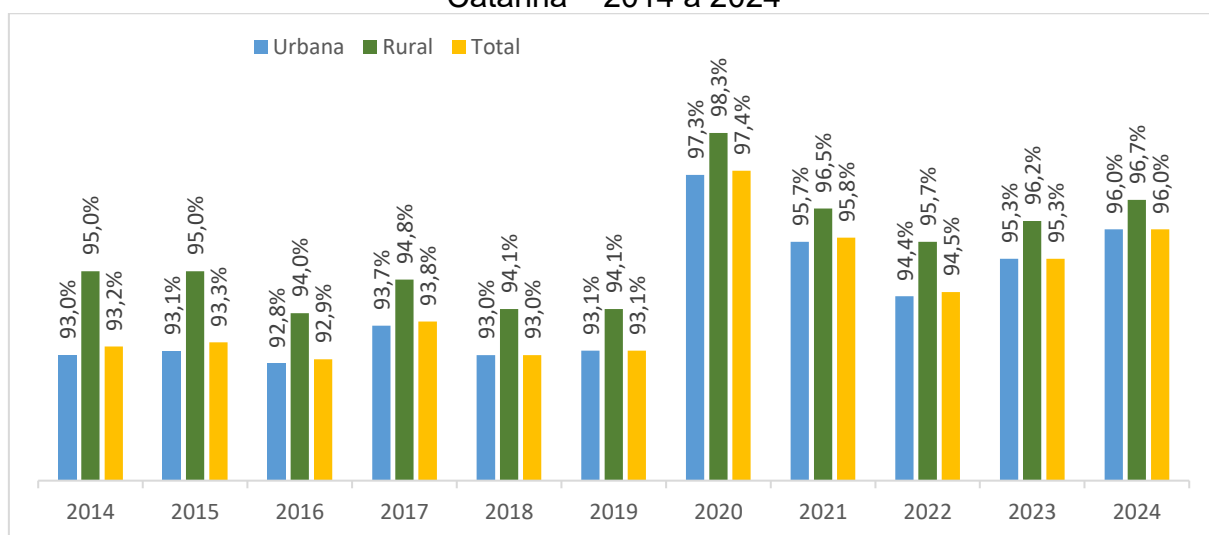
⁸⁸ Agregações para o cálculo de desempenho considerando a Unidade da Federação: **Total** (escolas públicas urbanas e escolas privadas urbanas); **Rede Pública** (escolas públicas urbanas); **Rede Estadual** (escolas urbanas da rede estadual); e **Rede Privada** (escolas urbanas da rede privada) (Brasil, 2023b).

compreensão das especificidades e desigualdades que caracterizam a realidade educacional do campo.

Ainda assim, é possível acompanhar as taxas de aprovação, reprovação e abandono, sendo o fluxo escolar um dos componentes centrais da nota do Ideb.

O Gráfico 23 apresenta a taxa de aprovação da educação básica, ensino regular (ensino fundamental anos iniciais, ensino fundamental anos finais) desagregadas por localização urbana, rural e total, permitindo uma leitura mais sensível das diferenças territoriais na trajetória escolar dos estudantes.

Gráfico 23 – Taxa de aprovação do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024

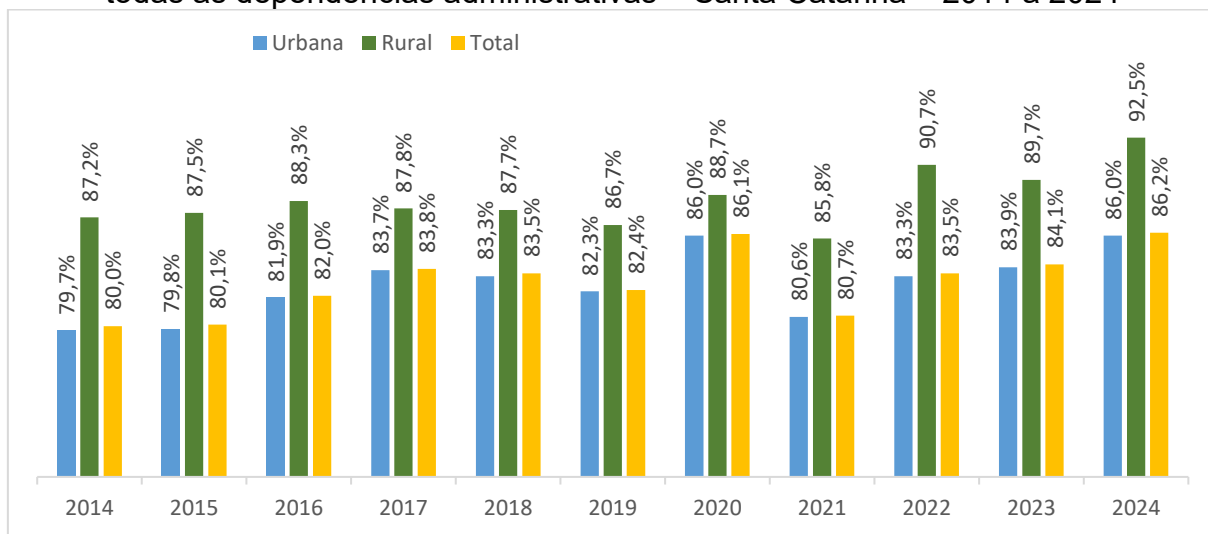


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

As taxas de aprovação no ensino fundamental mantiveram-se elevadas ao longo do período analisado (2014 a 2024), sempre acima de 92%. De modo geral, as escolas situadas em áreas rurais apresentam índices ligeiramente superiores aos das urbanas, destacando-se o ano de 2020, em que a taxa nas áreas rurais atingiu 98,3%.

O Gráfico 24 apresenta a taxa de aprovação da educação básica, ensino médio regular desagregadas por localização urbana, rural e total.

Gráfico 24 – Taxa de aprovação no ensino médio por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

No ensino médio, observa-se que a taxa de aprovação nas áreas rurais é superior à das áreas urbanas, revelando uma diferença de 6,3 p.p. no último resultado apresentado (Brasil, 2025c).

Em 2020, ano marcado pela pandemia de Covid-19, ocorreu um aumento nas taxas de aprovação. Esse comportamento sugere que as medidas emergenciais de ensino remoto e a flexibilização curricular podem ter impactado diretamente os resultados – mais como resposta administrativa à crise sanitária do que como evidência de ganhos efetivos de aprendizagem.

A diferença entre os resultados do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) em relação ao ensino médio indica que a transição entre as etapas é um ponto crítico, refletindo desafios de aprendizagem a serem superados.

Outro elemento que forma a nota do IDEB além das taxas de aprovação é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), seu objetivo é diagnosticar a educação básica do País e contribuir para a melhoria de sua qualidade. Nesse sentido, os resultados do Saeb são compreendidos como insumos para subsidiar a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas voltadas à educação básica (Brasil, 2021a). Diante disso:

Os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera o desempenho dos alunos no Saeb e os dados de fluxo escolar do Censo Escolar, fornecendo indícios sobre a qualidade do ensino ofertado (Brasil, 2021a, p. 3).

Diante do exposto, na Tabela 5 apresenta-se os resultados de proficiência⁸⁹ obtidos por etapa de ensino e componente curricular.

Tabela 5 – Nota de proficiência por etapa de ensino e componente curricular – 2011 a 2023

Ano	Anos Iniciais (AI)		Anos Finais (AF)		Ensino Médio (EM)	
	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática	Língua Portuguesa	Matemática
2011	204,9	226	252,2	264,33	279,82	294,97
2013	213,67	230,83	249,13	256,3	273,08	286,46
2015	224,03	236,58	267,57	273,41	276,95	278,07
2017	229,6	239,26	270,09	272,84	275,22	283,69
2019	227,86	240,36	269,82	275,57	284,32	289,56
2021	226,15	235,49	269,02	270,96	285,79	286,73
2023	225,8	236,7	267,5	268,7	282,2	280,4

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PEE/SC (Santa Catarina, 2025a).

Para os anos iniciais e anos finais, em Língua Portuguesa, o maior pico ocorre em 2017 (AI: 229,6; AF: 270,09). Em Matemática, o pico se dá em 2019 (AI: 240,36; AF: 275,57) e, a partir desse ponto, verifica-se tendência de queda nos ciclos seguintes, com resultados menores em 2021 e 2023. No ensino médio no componente curricular de Língua Portuguesa houve oscilações ao longo do período, em Matemática apesar das flutuações, o resultado mais recente mostra que a proficiência caiu em relação a 2011 (2011: 294,97; 2023: 280,4).

Considerando que as proficiências do Saeb expressam o desempenho dos estudantes em habilidades e competências previstas para as etapas avaliadas, a queda posterior aos picos sinaliza fragilidades na continuidade do avanço educacional e reforça a necessidade de ações pedagógicas e estruturais capazes de sustentar ganhos de aprendizagem a longo prazo.

O IDEB⁹⁰ combina desempenho (Saeb) e fluxo escolar por meio de uma relação multiplicativa, em que a taxa de aprovação atua como fator de ajuste limitado a 1, a melhoria do fluxo não eleva o índice para além do nível de aprendizagem medido

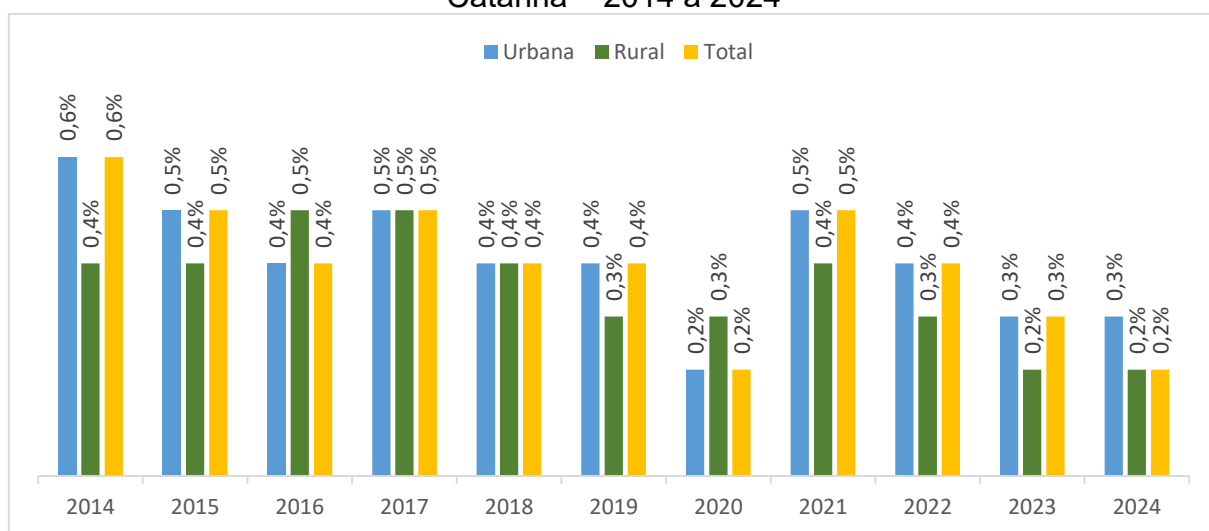
⁸⁹ Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Escalas de proficiência do SAEB. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/escalas_de_proficiencia_do_saeb.pdf. Acesso em 16 jun. 2026

⁹⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota Informativa do Ideb 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em: 03 mar. 2026

pelo Saeb; ela apenas evita que o desempenho observado seja reduzido por reprovações/abandonos (Brasil, 2021b). Nesse sentido, a leitura integrada entre proficiência e permanência/fluxo é central: reduzir reprovação e abandono é condição para evitar perdas no IDEB e regularizar trajetórias escolares, mas a elevação sustentada do indicador depende, sobretudo, do fortalecimento das aprendizagens, especialmente em Matemática, conforme sugerem as quedas após os picos observados na série analisada.

Outro indicador relevante para análise corresponde a taxa de abandono escolar. O Gráfico 25 apresenta a série histórica de 2014 a 2024 da taxa de abandono do ensino fundamental (anos iniciais e anos finais).

Gráfico 25 – Taxa de abandono no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024

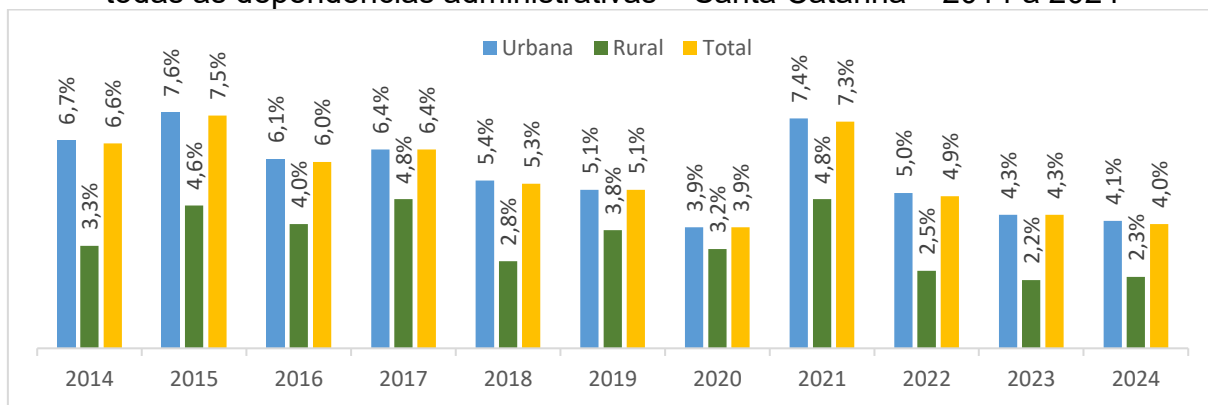


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

A taxa de abandono no ensino fundamental em áreas rurais apresenta uma tendência contínua de melhoria ao longo do período, passando de 0,4 p.p. em 2014 para 0,2 p.p. em 2024.

O Gráfico 26 apresenta a taxa de abandono no ensino médio.

Gráfico 26 – Taxa de abandono no ensino médio por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024

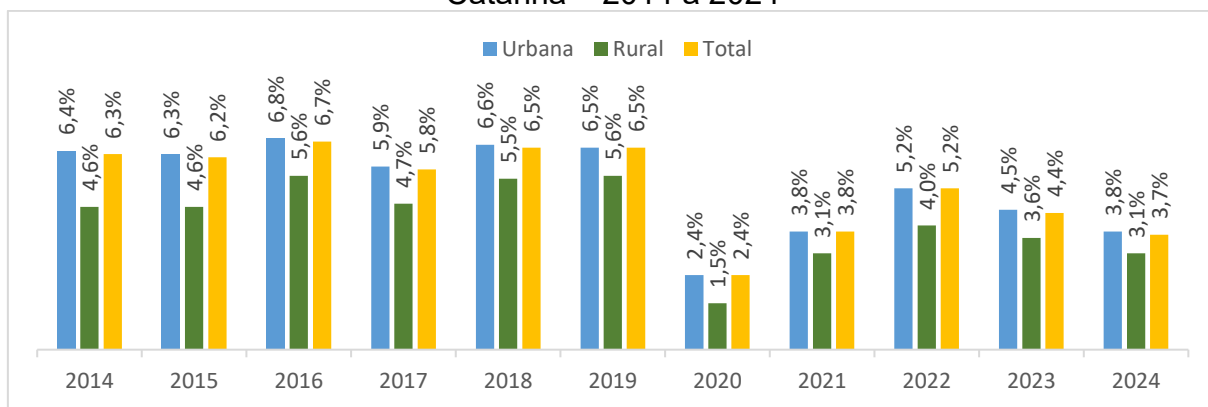


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

A taxa de abandono escolar indica que os estudantes das áreas rurais apresentam menor índice de abandono em comparação aos residentes das áreas urbanas. Esse dado revela um aspecto importante da permanência escolar no campo, ainda que os resultados devam ser analisados com cautela. A não conclusão do ano letivo representa perdas significativas na trajetória educacional, pois envolve “[...] pessoas, jovens que perdem oportunidades se não forem resgatados em tempo” (Fabrín, 2025, p. 28).

O Gráfico 27, por sua vez, mostra a taxa de reprovação do ensino fundamental anos iniciais e ensino fundamental anos finais, desagregada por localização, reforçando o padrão identificado nas taxas de aprovação e abandono: as áreas rurais apresentam índices de reprovação inferiores às áreas urbanas.

Gráfico 27 – Taxa de reprovação no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024

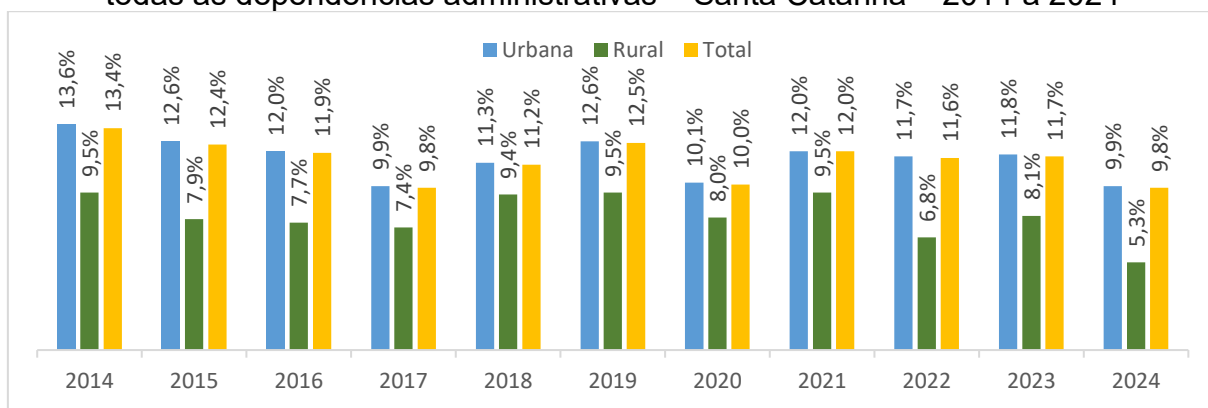


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

As menores taxas apresentadas no ensino fundamental, referem-se ao ano de 2020, sendo: 2,4% nas áreas urbanas, 1,5% nas áreas rurais e 2,4% no total. Após essa redução, possivelmente impulsionada pela pandemia de Covid-19, que alterou significativamente o funcionamento das escolas, ocorreu um aumento gradual até o ano de 2022, quando voltou a apresentar tendência de redução (Brasil, 2025c).

O Gráfico 28 apresenta a taxa de reprovação da educação básica no ensino médio, em todas as dependências administrativas, por localização.

Gráfico 28 – Taxa de reprovação no ensino médio por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

Diante desse conjunto de informações, observa-se que os estudantes das áreas rurais mantêm, ao longo da série histórica, taxas menores de abandono e reprovação, resultando em maiores percentuais de aprovação. Assim os dados indicam aspectos importantes da permanência escolar no campo e evidenciam a relevância da escola nos territórios.

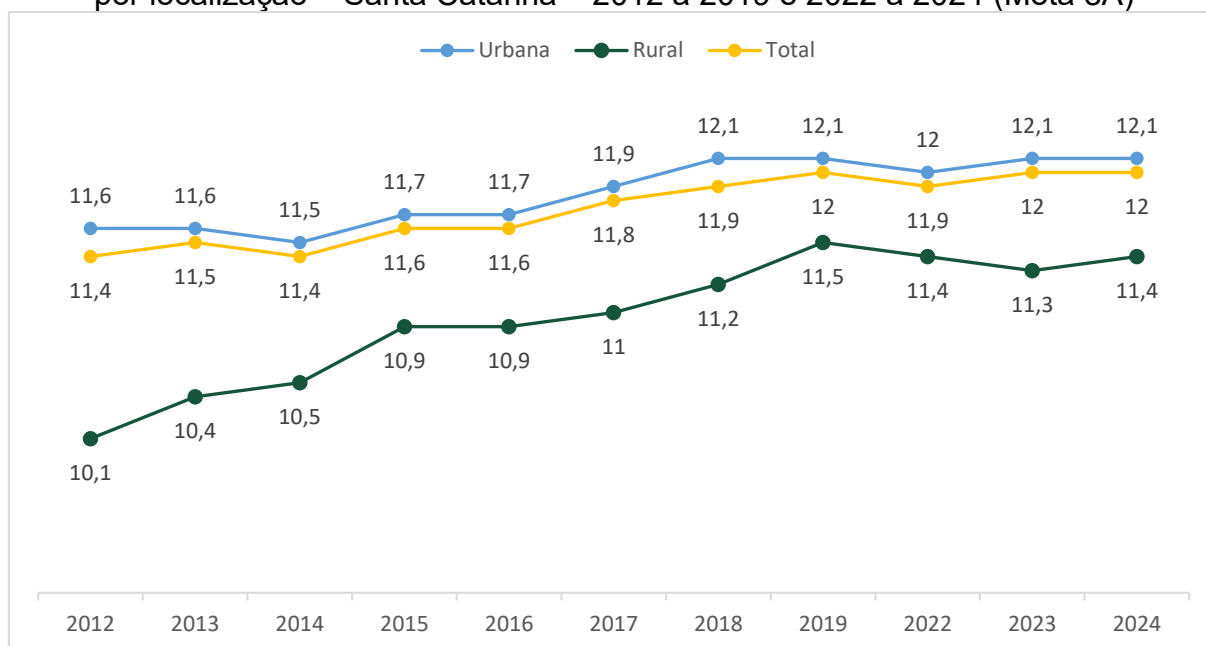
Cabe salientar que a análise demanda atenção às condições estruturais que permeiam a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, de modo a assegurar que esses indicadores se traduzam efetivamente em oportunidades educacionais equitativas e socialmente referenciadas.

O próximo indicador corresponde a escolaridade média em anos de estudo, contemplado na meta 8, por meio das estratégias 8.7; 8.9 e 8.11. Como metas foram estabelecidas que se deve elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência do plano, para as populações do campo, quilombolas, indígenas, comunidades tradicionais e

dos 25% mais pobres, igualando a escolaridade média entre os negros e não negros declarados ao IBGE (Santa Catarina, 2015a).

Em 2012, essa média era de 11,1 anos, e a meta estabelecida pelo PEE/SC determina que até 2024, deveria alcançar a média de 12 anos de escolaridade. O Gráfico 29 apresenta o comportamento do indicador na série histórica de 2012 a 2024 para os estudantes residentes em área rural, urbana e total.

Gráfico 29 – Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 8A)

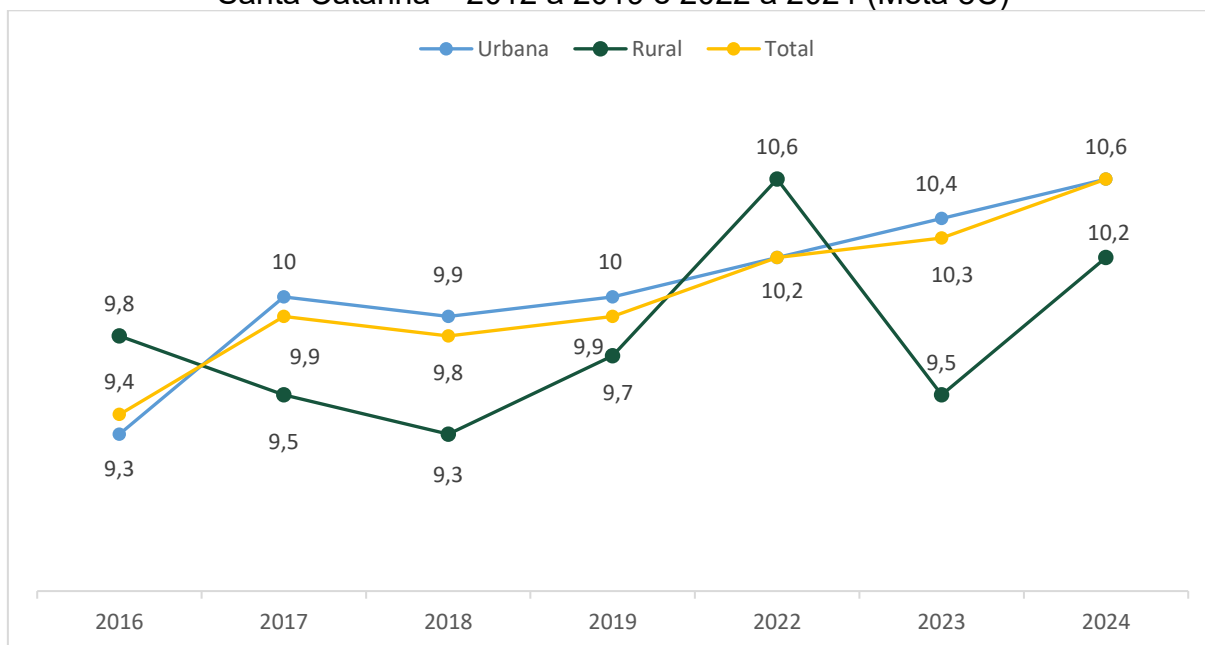


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

A meta estabelecida ainda não foi alcançada para a população residente nas áreas rurais, permanecendo 0,6 anos aquém do previsto (Brasil, 2025b). Esse dado evidencia que a trajetória escolar de parte significativa desses estudantes ainda é interrompida antes do tempo esperado, revelando uma desigualdade que se manifesta de forma mais intensa nas áreas rurais. Além disso, quando o indicador é analisado de maneira agregada, alcançando a média de 12 anos, corre-se o risco de obscurecer as especificidades e os desafios vivenciados pelos povos do campo, das águas e das florestas.

Para o indicador que aborda a escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos pertencente aos 25% mais pobres se observa um comportamento irregular, o Gráfico 30 apresenta os resultados obtidos.

Gráfico 30 – Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos pertencente aos 25% mais pobres (Renda familiar per capita) por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 8C)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

Houve oscilações em relação a população residente nas áreas rurais, chegando a apresentar em 2022, a média de 10,6 anos de estudo, porém em 2023 apresentou uma queda de 1,1 anos, já em 2024 elevou a média para 10,2 anos (Brasil, 2025b). Essa oscilação em um curto intervalo de tempo requer atenção analítica, pois pode refletir tanto inconsistências na coleta dos dados quanto alterações conjunturais – como fluxos migratórios, evasão ou reingresso educacional – que impactam de forma mais intensa as populações rurais.

Esse Eixo até aqui, apresentou indicadores que permitem visualizar a permanência dos estudantes na escola, entretanto para mensurar a qualidade, há poucos indicadores disponíveis. A qualidade perpassa por muitos elementos – infraestrutura, transporte gratuito, alimentação escolar, currículo contextualizado – cujos indicadores não estão disponíveis na análise do PEE/SC. Porém, para alguns elementos serão apresentados dados complementares extraídos dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

A Tabela 6 apresenta as dependências físicas contidas nas 1.020 escolas localizadas em áreas rurais em Santa Catarina no ano de 2024, considerando as dependências administrativas: federal, estadual, municipal e privada.

Tabela 6 – Dependência física escolar⁹¹ por localização rural, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2024

	Descrição	Total de escolas
Dependência física – Serviços	Diretoria	615
	Secretaria	627
	Sala de professor	740
	Almoxarifado	416
	Cozinha	999
	Despensa	643
	Refeitório	745
	Viveiro	28
Espaços recreativos	Nenhuma dependência de serviço selecionada	6
	Quadra de esportes (coberta e/ou descoberta)	521
	Quadra de esportes - coberta	377
	Quadra de esportes - descoberta	199
	Pátio descoberto	724
	Pátio coberto	414
	Parque infantil	709
	Área de vegetação ou gramado	509
	Área de horta, plantio e/ou produção agrícola	249
	Terreirão	256
Instalações sanitárias	Piscina	1
	Banheiro	1.008
	Banheiro/chuveiro	408
	Banheiro educação infantil	461
	Banheiro necessidades especiais	566
Laboratórios	Banheiro funcionários	656
	Ciências	51
	Educação profissional	100
Salas de uso coletivo	Informática	343
	Auditório	64
	Biblioteca	422
	Sala de leitura	152
	Ateliê de artes	52
	Sala de atendimento especializado	189
	Estúdio de dança	3
	Estúdio de gravação	1
	Música/coral	12
	Sala multiuso (música, dança e artes)	69
	Oficinas para educação profissional	6
	Dormitório aluno	25
	Sala de repouso aluno	40
	Dormitório professor	1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

⁹¹ O Apêndice F reúne os anos de referência considerados na coleta e sistematização dos dados sobre infraestrutura escolar.

Nas “Dependência física – Serviços” das escolas localizadas em áreas rurais, identifica-se que não há em muitas dessas instituições espaços importantes para fornecer o suporte para o ensino e aprendizagem. Os dados mostram que das 1.020 escolas localizadas em áreas rurais, 21 não possuem cozinha, além de 393 escolas sem secretaria para atender os estudantes, responsáveis e comunidade. Ademais, seis escolas (municipais) não selecionaram nenhuma das dependências listadas no grupo “Dependência física – serviços” (Brasil, 2025a).

A ausência desses espaços compromete diretamente o cotidiano escolar, tanto na organização pedagógica quanto na gestão. A inexistência de locais adequados, como o preparo da alimentação ou atendimento administrativo restringe a autonomia da escola e fragiliza sua capacidade de acolher e dialogar com a comunidade, especialmente nas localidades em que a escola desempenha também funções sociais e comunitárias centrais.

No que se refere aos “Espaços recreativos”, destaca-se que 377 instituições declararam possuir quadras de esportes cobertas. A ausência desse tipo de estrutura compromete o desenvolvimento de atividades físicas e recreativas, especialmente em dias de chuva, quando não há local adequado para a prática de atividades físicas e para o convívio coletivo dos estudantes. Essa limitação impacta diretamente a organização pedagógica e o cotidiano escolar, restringindo o uso do tempo escolar de forma integral e formativa.

Outro fator de impacto refere-se a “Instalações sanitárias”. De acordo com Borges-Pedro *et al.* (2018, p. 75) “o acesso à água potável, ao saneamento básico e a bons hábitos de higiene são fatores fundamentais para reduzir a incidência de doenças entre crianças em idade escolar”. À luz desse entendimento, a análise das “Instalações sanitárias” das escolas localizadas em áreas rurais evidencia fragilidades importantes: 12 escolas declararam que não possuem banheiros⁹².

Entretanto nas escolas rurais que declararam possuir banheiros, estudantes e profissionais podem vivenciar condições muito diferentes. O uso do banheiro pode se tornar um problema cotidiano, com filas, restrições e dificuldade de manter o espaço em condições adequadas. Esse cenário tende a interferir na rotina escolar e pode comprometer tanto a organização do tempo, especialmente em jornadas

⁹² De acordo com o caderno de conceitos do Censo Escolar da Educação Básica, Banheiros é um “Espaço equipado com instalações sanitárias para higiene pessoal/necessidades fisiológicas” (Brasil, 2025i. p. 25).

ampliadas, quanto a adoção de hábitos básicos de higiene. Por isso, garantir saneamento e infraestrutura nas escolas rurais não é um detalhe, mas parte do direito à educação e uma condição essencial para assegurar um atendimento de qualidade.

No que se refere à espaços físicos “Laboratórios”, observa-se um número reduzido – sejam de ciências, educação profissional ou informática – o que pode limitar o desenvolvimento de práticas experimentais e o fortalecimento do vínculo entre teoria e prática. Quando a escola não dispõe desses espaços, pode perder a possibilidade de realizar atividades que aproximem teoria e prática, o que empobrece a experiência de aprendizagem e limita o uso pedagógico de tecnologias que, como aponta Andrade *et al.* (2021), têm sido tratadas como caminho rápido para melhorar resultados. Assim, mais do que adquirir equipamentos, trata-se de garantir condições reais de uso, infraestrutura, organização e apoio pedagógico, para que esses recursos se convertam em aprendizagem.

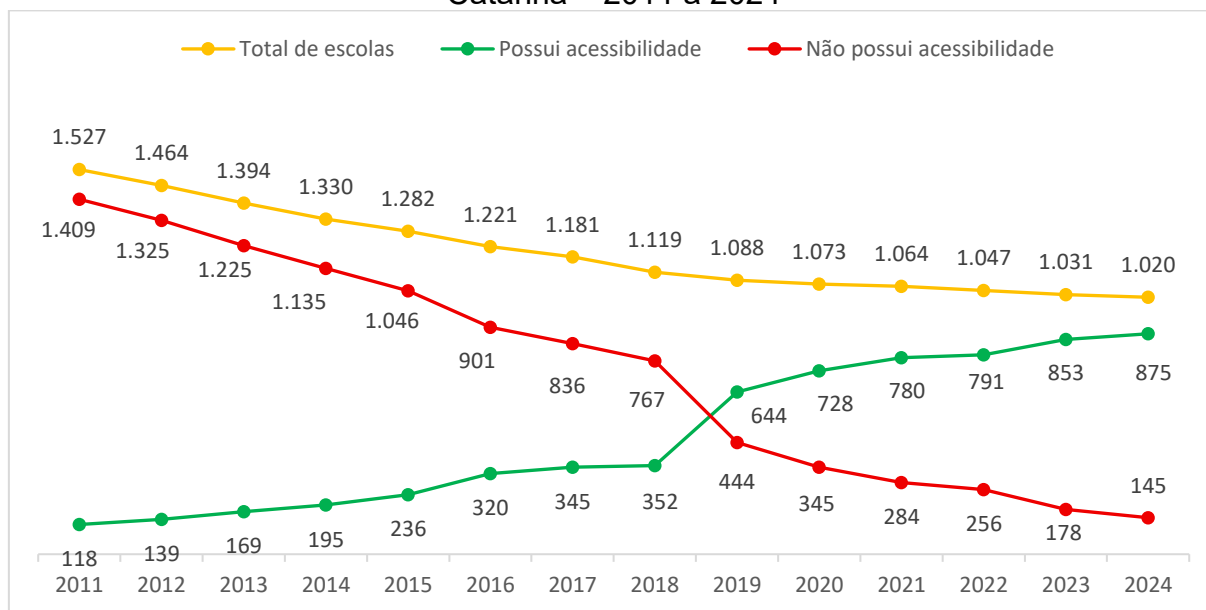
No grupo “Salas de uso coletivo”, evidencia-se uma grande defasagem, sobretudo quando se analisam auditórios, bibliotecas e salas de atendimento especializado, espaços essenciais, cuja presença é restrita em grande parte das escolas localizadas em áreas rurais.

De acordo com Vasconcelos *et al.* (2021), em seu estudo sobre a importância da infraestrutura e investimentos públicos para o desempenho educacional, identificou que a infraestrutura escolar dos municípios brasileiros melhorou entre 2007 e 2017, mas ainda há baixo nível de implementação de itens que assegurem melhor funcionamento das escolas. Embora as desigualdades tenham sido reduzidas, ainda se observa um ambiente pouco equitativo entre as escolas. Essa situação é preocupante porque alimenta um sistema educacional desigual com prejuízo aos alunos desfavorecidos.

Essas carências evidenciam não apenas a insuficiência de recursos materiais, mas também a permanência das desigualdades históricas de investimento entre o campo e a cidade, em que as escolas localizadas em áreas rurais seguem operando com estruturas físicas reduzidas e pouco adaptadas às suas realidades socioterritoriais. Segundo Oliveira e Campos (2012) a precariedade da infraestrutura das escolas do campo, das águas e das florestas expressa a insuficiência histórica das políticas públicas educacionais, o que reforça a necessidade e a urgência de políticas que assumam a equidade educacional como prioridade.

O próximo ponto a ser analisado refere-se a adaptações físicas para o atendimento a estudantes com necessidades especiais. O Gráfico 31 apresenta a série histórica de 2011 a 2024 do total de escolas localizadas em áreas rurais que possuem, ou não, algum tipo de adequação e/ou de recursos de acessibilidade.

Gráfico 31 – Total de escolas localizadas em áreas rurais que possuem recursos de acessibilidade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

A inclusão de recursos de acessibilidade tem aumentado de forma expressiva, em 2024 apenas 145 (14,21%) das escolas localizadas em áreas rurais não possuem nenhum tipo de adequação. Sendo 119 escolas municipais, 24 estaduais, uma federal e uma privada (Brasil, 2025a). Esses dados indicam um movimento de fortalecimento do compromisso com a inclusão por meio da adaptação dos espaços escolares, embora a implementação ainda não tenha se concretizado de forma integral nas instituições situadas no meio rural.

Assim como o aumento dos recursos de acessibilidade foi expressivo nas escolas, as matrículas da educação especial em áreas rurais de Santa Catarina, entre 2011 e 2024, passaram de 1.416 para 4.881 matrículas, com predominância consistente das redes municipais, seguidas pela rede estadual. Conforme Tabela 7.

Tabela 7 – Valor absoluto de matrículas da educação especial localizadas em áreas rurais, por dependência administrativa – Santa Catarina – 2011 a 2024

Ano	Dependência administrativa				Total Geral
	Estadual	Federal	Municipal	Privada	
2011	377	3	1.010	26	1.416
2012	400	3	1.092	31	1.526
2013	427	5	1.117	5	1.554
2014	465	5	1.133	4	1.607
2015	542	5	1.260	8	1.815
2016	519	6	1.365	16	1.906
2017	645	11	1.466	20	2.142
2018	648	9	1.565	24	2.246
2019	631	11	1.773	3	2.418
2020	694	11	1.868	15	2.588
2021	762	15	1.948	14	2.739
2022	892	21	2.268	20	3.201
2023	1.063	17	2.866	43	3.989
2024	1.243	30	3.551	57	4.881

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

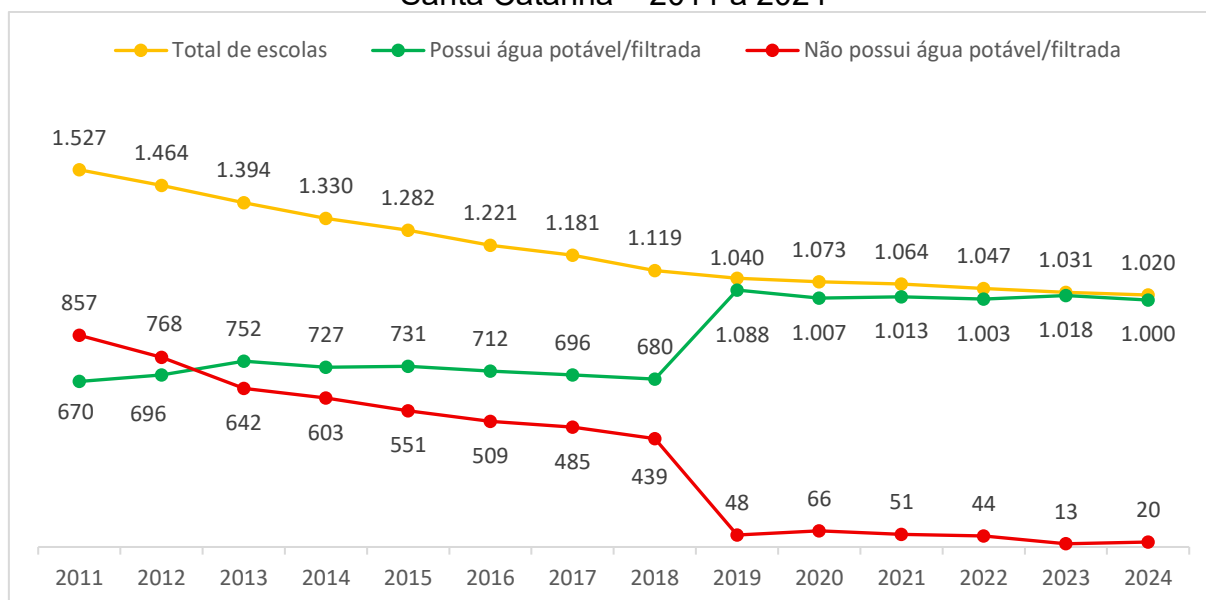
A expansão do atendimento pode ser interpretada como indício de ampliação do acesso a um direito educacional previsto na Constituição Federal. A LDB, em seu artigo 58, reforça a educação especial como uma modalidade, sendo que quando necessário, serviços de apoio especializado devem ser ofertados na escola regular, para atender às peculiaridades do público-alvo da educação especial (Brasil, 1996). Ocorreu ainda um movimento de conscientização acerca dos encaminhamentos para diagnósticos dos estudantes com necessidades especiais (deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação), o que pode estar associado ao aumento expressivo das matrículas do público-alvo da educação especial.

Esse atendimento se estende aos povos do campo, das águas e das florestas que têm por direito adquirido o atendimento ao público-alvo da educação especial em seus territórios, o que reforça a responsabilidade das redes públicas na garantia de acesso, permanência e atendimento educacional em condições de equidade territorial.

Outro aspecto fundamental refere-se ao acesso à água potável/filtrada. A água, reconhecida como um direito humano fundamental, é condição indispensável para o funcionamento adequado de qualquer instituição escolar. O Gráfico 32 apresenta os resultados para as escolas situadas em áreas rurais, indicando a proporção daquelas que dispõem de água potável/filtrada e das que ainda não

possuem esse recurso essencial, condição básica para assegurar um ambiente escolar saudável e adequado ao processo de ensino e aprendizagem.

Gráfico 32 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por fornecimento de água para consumo humano, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Como observa-se no gráfico os dados revelam um cenário preocupante: 20 escolas declararam não dispor de água potável ou filtrada, sendo nove municipais e 11 estaduais (Brasil, 2025a). De acordo com o caderno de conceitos do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025i. p. 21), considera-se:

A água adequada ao consumo humano passa por tratamento físico (filtração), químico (cloro, iodo etc.) ou combinação destes para atender ao padrão de potabilidade. Entretanto, nos casos de água proveniente de poço profundo ou mineral, que não passou por tratamento físico e químico, a qualidade de sua origem poderá ser atestada por um laudo emitido por órgão competente, ou ainda, no caso da água mineral, ter a potabilidade/qualidade atestada pela empresa fornecedora.

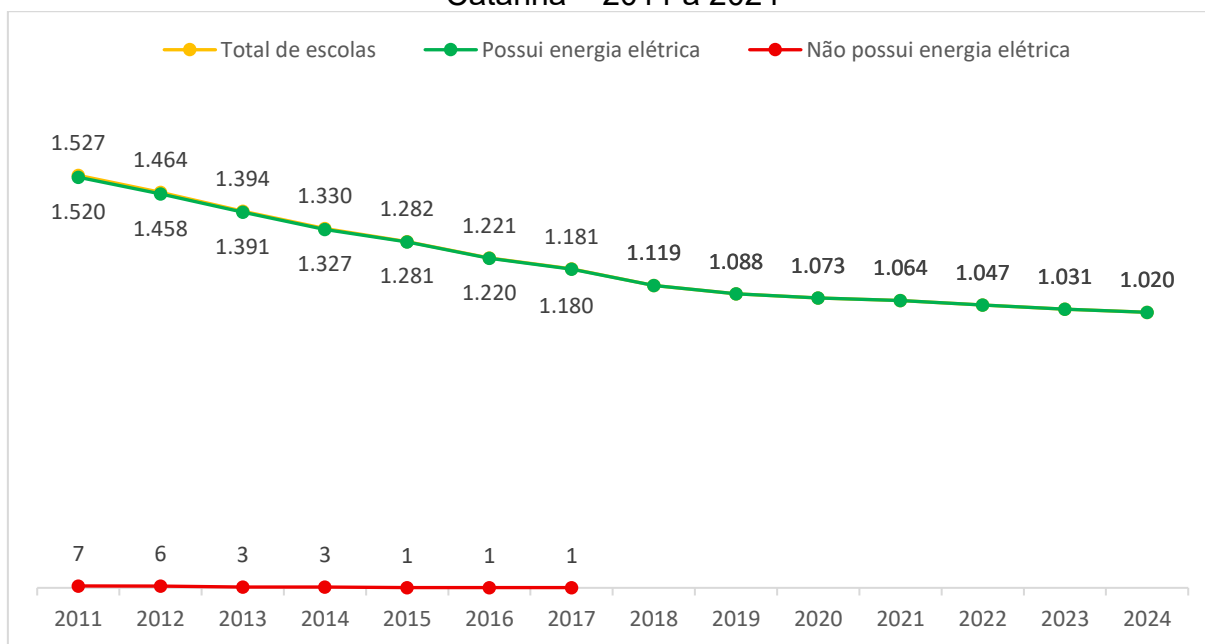
Sendo assim, há escolas que precisam apresentar o laudo de potabilidade, o que pode indicar que a informação está subnotificada. Além disso, cabe ponderar que, por se tratar de um dado proveniente do Censo Escolar da Educação Básica – de caráter autodeclaratório – é necessário investigar mais a fundo a possibilidade de inconsistências no preenchimento das informações por parte das escolas, de modo a compreender se refletem a realidade ou eventuais falhas no processo de declaração.

Outro elemento essencial é o fornecimento de energia elétrica. Segundo Brasil (2025i, p. 22), a fonte de energia elétrica:

Diz respeito à forma como a escola obtém energia elétrica para movimentar equipamentos e máquinas que são utilizadas nas atividades de ensino/aprendizagem e/ou de apoio (atividades administrativas), que contribuam de forma direta ou indireta para o desenvolvimento da sua proposta pedagógica. Mais de uma opção pode ser informada, se for o caso.

Em posse dessa compreensão, o Gráfico 33, apresenta o panorama geral do fornecimento de energia elétrica nas escolas localizadas em áreas rurais de 2011 a 2024.

Gráfico 33 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por fornecimento de energia elétrica, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



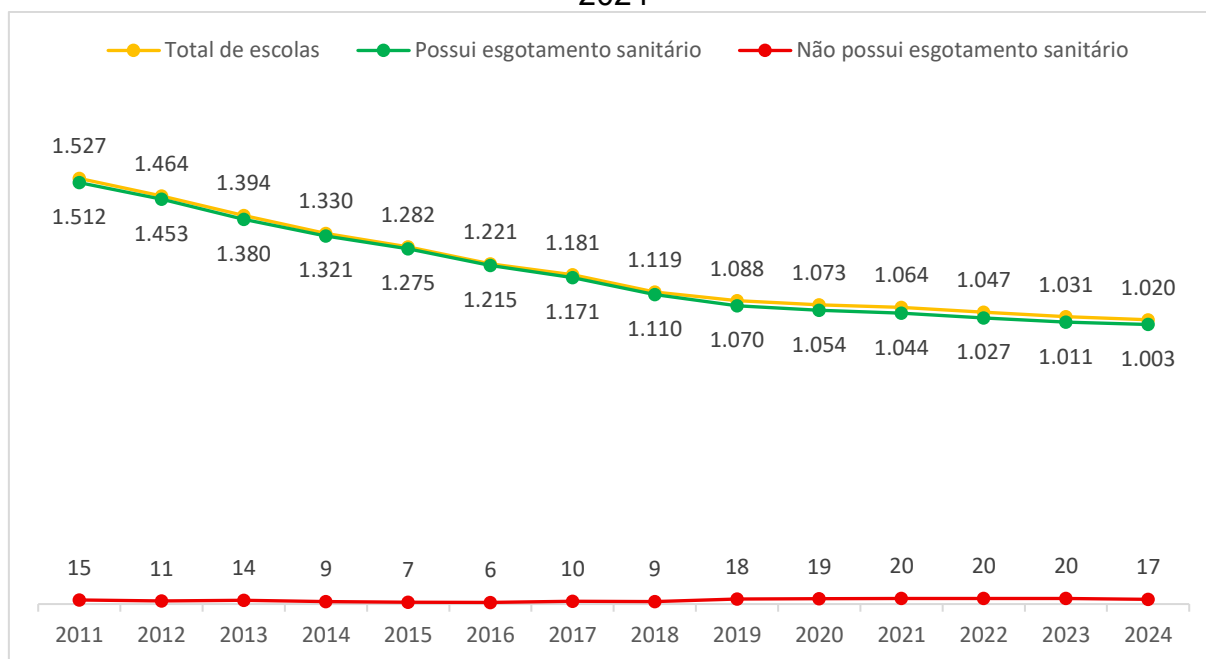
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Assim como esperado, a totalidade das escolas declararam dispor de fornecimento de energia elétrica.

Já o saneamento básico, igualmente reconhecido como um direito fundamental dos cidadãos, apresenta um quadro distinto. O esgotamento sanitário “[...] se refere à infraestrutura e a instalações operacionais para coleta, transporte, atividades de tratamento e disposição final do esgoto produzido pela escola” (Brasil, 2025i). O Gráfico 34 ilustra o panorama geral das escolas localizadas em áreas rurais

quanto à presença de esgotamento sanitário, permitindo compreender a abrangência desse serviço essencial no cotidiano escolar.

Gráfico 34 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por esgotamento sanitário, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024

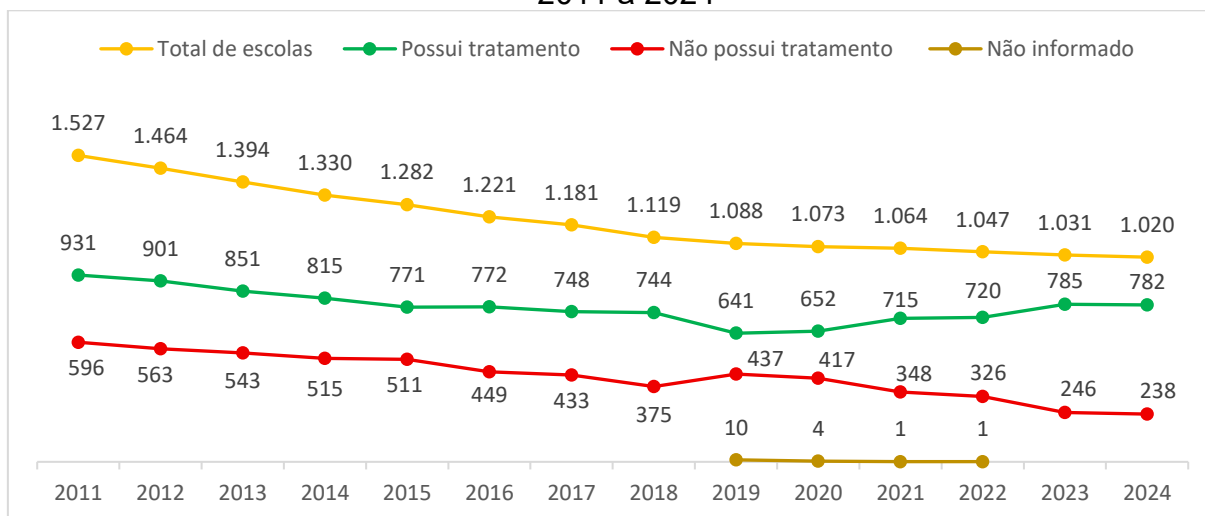


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

O esgotamento sanitário se mostrou um problema persistente nas escolas localizadas em áreas rurais. Em 2024, 17 instituições declararam que não possuíam acesso a esse serviço de saneamento, o que chama a atenção, representando um sinal de alerta no atendimento de um direito básico (Brasil, 2025a).

Além do saneamento básico, outro aspecto essencial é o descarte adequado de lixo e resíduos produzidos pela escola. Segundo Brasil (2025i, p. 23) “entende-se por lixo os restos de atividades humanas, considerados inúteis, indesejáveis ou descartáveis”. O Gráfico 35 apresenta o panorama das escolas localizadas em áreas rurais de Santa Catarina no que se refere a destinação do lixo.

Gráfico 35 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por tratamento de lixo/resíduos, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

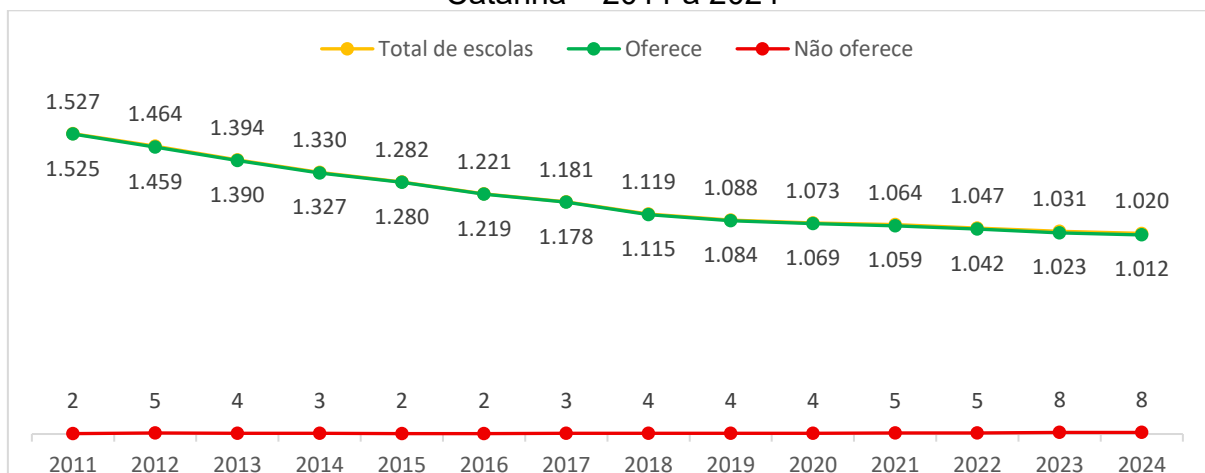
Ainda é necessário avançar com relação ao descarte do lixo e dos resíduos produzidos nas escolas localizadas em áreas rurais, em 2024, 238 escolas ainda não possuem acesso a esse serviço, o que corresponde a 23,3% (Brasil, 2025a). Não se trata apenas da ausência de serviço, é desigualdade territorial na garantia de condições básicas para o funcionamento escolar. Quando não há esse serviço as escolas precisam recorrer a soluções improvisadas, como queima, enterramento, descarte irregular, o que confronta a Política Nacional de Resíduos Sólidos (Lei n. 12.305, de 02 de agosto de 2010) que afirma que a destinação desses lixos/resíduos deve ser ambientalmente adequada e integrada à gestão pública (Brasil, 2010c).

O último aspecto analisado neste Eixo refere-se à alimentação escolar, um fator primordial. De acordo com Brasil (2025i, p. 36):

A alimentação escolar é um programa suplementar ao atendimento ao educando, por meio do qual o Estado cumpre seu dever com a educação escolar pública. Os recursos federais, de caráter suplementar, destinados à alimentação escolar obrigatoriamente ofertada nas escolas de educação básica da rede pública nos 200 dias letivos, são utilizados exclusivamente para a aquisição de gêneros alimentícios.

Ainda de acordo com o documento há duas opções para preencher essa informação na coleta do Censo Escolar da Educação Básica: oferece e não oferece alimentação escolar. O Gráfico 36 apresenta os dados coletados sobre a alimentação nas escolas localizadas em áreas rurais de Santa Catarina.

Gráfico 36 – Total de escolas localizadas em áreas rurais por fornecimento de alimentação escolar, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2011 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

Considerando os dados apresentados, com base no ano de 2024, oito escolas não oferecem a alimentação. Essas instituições pertencem a dependência administrativa privada, indicando que, todas as escolas públicas, na integralidade, ofertam alimentação escolar. Entretanto nos anos de 2021, 2022 e 2023, uma escola por ano da dependência administrativa municipal declarou não oferecer alimentação escolar, deixando de atender a 139 matrículas ao longo desses anos. No entanto, cabe investigar se não houve um erro de preenchimento por parte dessas instituições.

Nesse contexto, ao ampliar a análise para além da oferta de serviços básicos, analisando os indicadores apresentados neste Eixo, a baixa aprendizagem na educação básica não pode ser atribuída a um único fator, mas sim a um conjunto de fragilidades estruturais, pedagógicas e sociais que se inter-relacionam. A precariedade da infraestrutura escolar, aliada à insuficiência de recursos didáticos, compromete as condições mínimas para o ensino de qualidade (Brasil, 2025j).

Dessa forma, ao considerar a permanência e o sucesso dos estudantes, o Eixo III, aborda a Educação Profissional e a EJA. Afinal, para que os estudantes permaneçam e avancem, é preciso que enxerguem a escola e o currículo como espaços vivos, capazes de transformar suas trajetórias e abrir novas possibilidades (Araújo, 2012).

3.2.3 Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Eixo III: Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

No Eixo III, o PEE/SC trata do ensino médio gratuito e a EJA integrados à formação profissional, destacando a necessidade de ações afirmativas que possam assegurar o direito de jovens e adultos à escolarização e ao trabalho. Contudo, essa proposta não deve ser restrita à preparação para o ensino superior, ou para o mercado de trabalho. Como destacam Ciavatta e Ramos (2012, p. 307), a educação precisa ser compreendida em sua totalidade social:

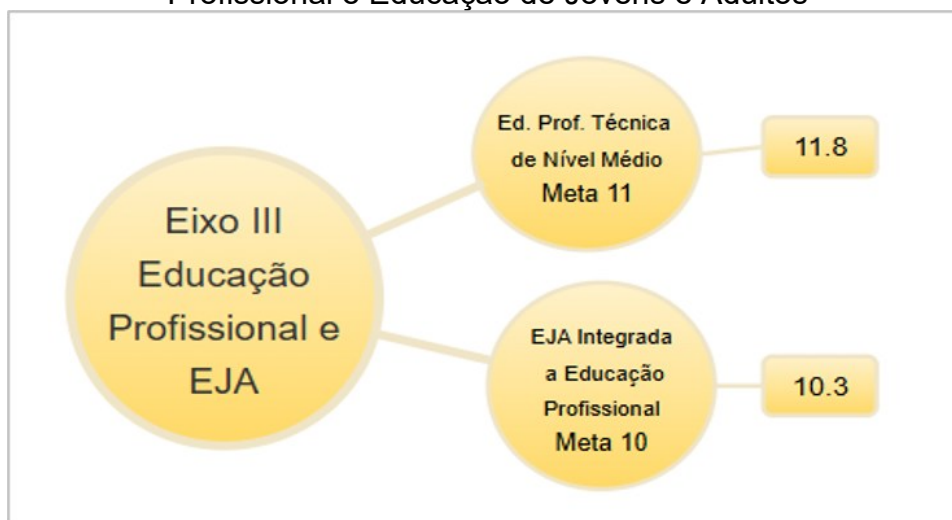
A ideia básica subjacente à expressão tem o sentido de inteiro, de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

Sob esse olhar pode-se perceber que a integração da EJA e do ensino médio à educação profissional não pode se resumir a uma mera destinação para o mercado de trabalho, precisa estar ligada e articulada a uma concepção ampla de formação humana, que leve em consideração os contextos do campo (Araújo, 2012). De acordo com Pereira (2012a, p. 291-292).

há que se ressaltar que a educação profissional reivindicada pela educação do campo não é a mesma coisa que escola agrícola inclui a preparação para diferentes profissões que são necessárias ao desenvolvimento do território camponês, cuja base de desenvolvimento está na agricultura – agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação etc. – e se relaciona ao acesso dos camponeses à educação e particularmente à educação escolar, incluída nela os cursos de educação profissional.

Um ponto de destaque é que as estratégias diretamente vinculadas ao Eixo III, adotam um viés fortemente ligado ao mercado de trabalho, o que tensiona a concepção de totalidade educativa apresentada pelos autores. A Figura 7 apresenta as metas e estratégias do Eixo III:

Figura 7 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo III: Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos



Fonte: Elaborada pela autora no *draw.io*, com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

O Quadro 8 apresenta a descrição das estratégias que compõem o Eixo III:

Quadro 8 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo III: Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos

EIXO III - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EJA	Meta 10	10.3	Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos que atendam às necessidades do mundo do trabalho, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
	Meta 11	11.8	Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

A oferta da educação para EJA é um grande desafio. Os índices de analfabetismo possuem raízes históricas e sociais, Araújo (2012, p. 253) afirma que:

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica, destinada aos sujeitos do campo e da cidade aos quais foi negado ao longo de suas vidas o direito de acesso e de permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência, ou na juventude. As razões para esta negação estão ligadas a vários fatores, como condições socioeconômicas, falta de vagas, sistema de ensino inadequado e outros.

Esse diagnóstico não é distante da realidade catarinense. No estado, de acordo com a meta 9, em 2024 havia uma população de 6.083.722 pessoas com 15 anos ou mais, dessas 485.794 eram analfabetos funcionais o que corresponde a aproximadamente 8,0%. Ao desagregar por localização, percebe-se que na área urbana (população urbana 5.364.745) a taxa era de 7,2% (388.932), e na área rural (população rural 718.977) correspondia a 13,5% (96.863). Ou seja, os números apontam que o analfabetismo funcional é mais expressivo na área rural (Brasil, 2025b).

É nesse cenário que o Eixo III ganha centralidade, pois apresenta informações relacionadas a integração da educação profissional e tecnológica (EPT) para as modalidades da EJA e para o ensino fundamental e médio destinadas às populações rurais. As estratégias 10.3 e 11.8 visam fomentar e expandir a oferta da educação profissional para esse público, alinhadas aos interesses pautados na realidade dos estudantes (Santa Catarina, 2015a).

A Tabela 8, correspondente a meta 10, apresenta um recorte das matrículas da EJA ensino fundamental e médio na forma integrada à educação profissional por localização, urbana e rural.

Tabela 8 – Valor absoluto de matrículas da educação de jovens e adultos anos finais e ensino médio na forma integrada à educação profissional e tecnológica por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024 (Meta 10A)

(continua)

Ano	Rural		Urbana	
	EJA regular	EJA EPT	EJA regular	EJA EPT
2013	423	0	75.819	1.025
2014	531	0	74.902	660
2015	518	0	71.609	426
2016	352	0	72.679	373
2017	733	0	74.856	557
2018	1.017	0	71.907	538
2019	867	0	67.578	825
2020	860	0	59.701	414
2021	845	0	50.637	1.295
2022	770	44	49.756	1.318

(conclusão)

Ano	Rural		Urbano	
	EJA regular	EJA EPT		EJA regular
2023	757	48	46.752	1.279
2024	796	24	45.544	1.258

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

Observando os valores absolutos, conclui-se que de 2013 a 2021 não houve oferta de matrículas da EJA EPT na área rural de Santa Catarina e, a partir de 2022, a presença dessa modalidade foi ínfima diante do total de matrículas ativas. A meta estabelecida pelo PEE/SC consiste em atingir o patamar de 10% até o final da vigência do plano.

Em relação à área rural, observa-se que 2023 concentrou o maior número de matrículas (48) na EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica, sendo o único ano em que houve matrícula pela dependência administrativa municipal para estudantes residentes nessas áreas. Nesse ano, a matrícula se distribuiu entre dependência administrativa municipal (32 matrículas, no município de Rio do Cedro) e federal (16 matrículas, em Santa Rosa do Sul). Nos demais anos, a oferta foi exclusivamente da dependência administrativa federal: em 2022, registraram-se 44 matrículas em Santa Rosa do Sul, e em 2024, 24 matrículas em Rio do Sul.

Para além desses dados, constata-se que não houve matrícula de estudantes residentes em áreas rurais em 292 municípios catarinenses. Esse cenário sugere a necessidade de investigar onde se concentram as escolas que ofertam essas vagas, em que localidades estão situadas, as áreas de formação ofertadas e como se organiza o acesso e o encaminhamento dos estudantes a essa oferta (por exemplo, se há centralização em poucos municípios, deslocamentos para outras localidades, ou critérios administrativos específicos que orientam o direcionamento do atendimento).

De modo geral, a oferta à Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional é baixa, o que pode estar relacionado a múltiplos fatores de ordem estrutural, social e política. De acordo com Brasil (2025j, p. 172-173) as causas críticas são:

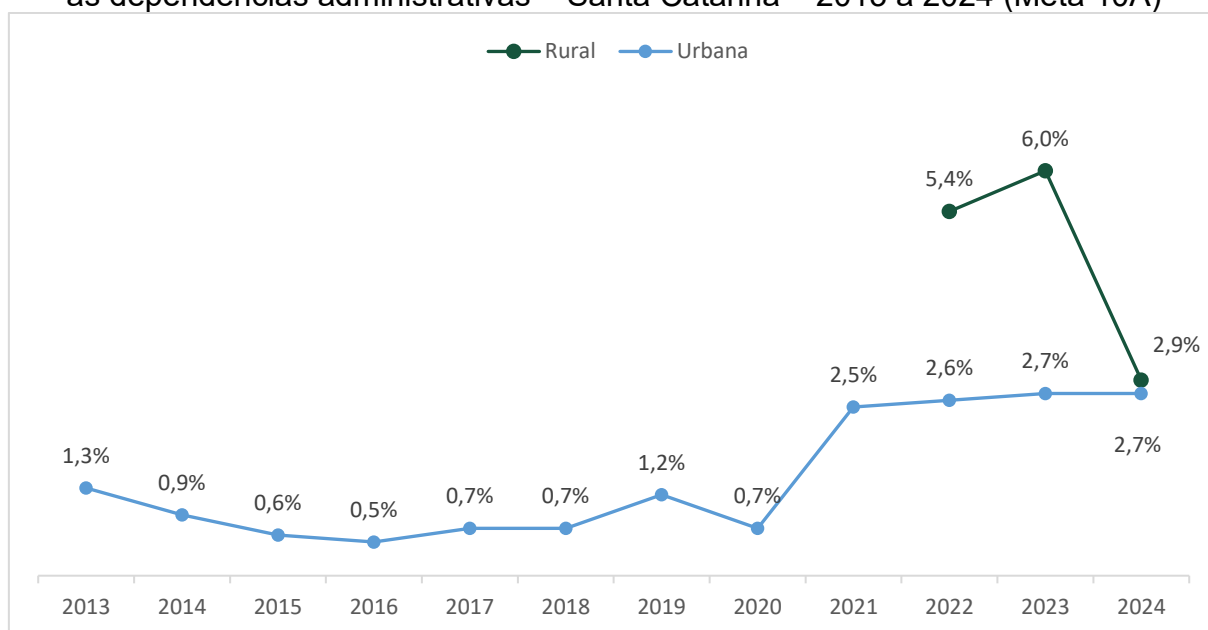
Baixo investimentos em educação profissional e tecnológica [...]; Baixa valorização social da educação profissional [...]; Desalinhamento da oferta de EPT com as necessidades locais e regionais do mercado de trabalho [...]; Distribuição desigual da oferta de cursos de educação profissional no território [...]; Acesso, permanência e conclusão na educação profissional e tecnológica; Pouca integração da oferta de EPT com o ensino médio; Falta

de informação e orientação profissional, já que, muitas vezes, os potenciais estudantes da EPT [...]; A falta de políticas de apoio ao estudante em situação de vulnerabilidade[...].

Vale ressaltar que alguns desses pontos podem influenciar a adesão e as condições reais de ingresso e permanência. A distribuição desigual da oferta, associada a falta de informação e o foco no mercado de trabalho tende a restringir o interesse e, sobretudo, as condições reais de ingresso e permanência, em especial para os estudantes que residem em áreas rurais. Soma-se a isso os obstáculos ligados à conciliação entre trabalho e estudo e à organização da vida cotidiana; no caso das mulheres, com frequência, essas barreiras se ampliam pela sobrecarga de responsabilidades domésticas e de cuidado com filhos e familiares.

O Gráfico 37 apresenta o percentual dessa oferta educacional em relação ao número de atendimento na EJA.

Gráfico 37 – Taxa de matrículas da educação de jovens e adultos anos finais e ensino médio integrada à educação profissional por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024 (Meta 10A)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

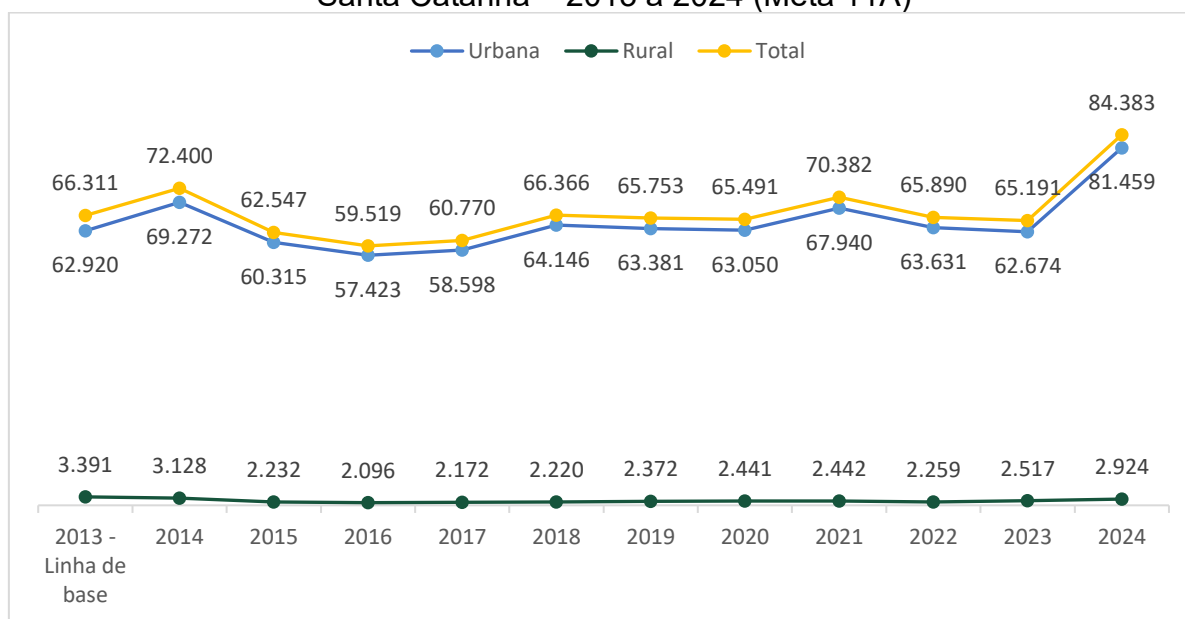
A integração da EJA com a educação profissional foi limitada. De 2013 a 2021, na área rural, não houve matrículas para a EJA nessa modalidade. No ano de 2022, houve 5,4% de matrículas e em 2023, chegou a 6%, ainda assim abaixo da meta de 10% (Santa Catarina, 2015a). Quando analisamos em proporção, temos um destaque para as matrículas em áreas rurais, mesmo com queda de 2023 para 2024, seu

patamar está acima das matrículas em áreas urbanas, mostrando que muitas fragilidades não são exclusivas desse território, mas impactam também nos que residem em áreas urbanas.

É necessário um olhar e ações que venham a romper questões que interferem negativamente na oferta da educação integrada a educação profissional na modalidade da EJA, reforçando a necessidade de políticas mais efetivas.

Para a Meta 11, estabeleceu-se no PEE/SC o objetivo de triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta de no mínimo 60% (Santa Catarina, 2015a). Diante disso, nas áreas rurais, o número de matrículas deveria corresponder a 10.173 no final da vigência do plano. O Gráfico 39 apresenta os dados com a linha de base⁹³ (2013) e a meta definida.

Gráfico 38 – Valor absoluto de matrículas em nível médio para educação profissional e tecnológica por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024 (Meta 11A)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

A área rural apresenta uma tendência de queda ao longo do período, com o número de matrículas reduzindo de 3.391, em 2013 (linha de base)⁹⁴, para apenas 2.924, em 2024 (Brasil, 2025b). A área urbana concentra a quase totalidade das

⁹³ Ano base para o cálculo do indicador é 2013 (Santa Catarina, 2025a).

⁹⁴ “A Linha de Base faz uma contextualização das condições educacionais de cada uma das metas no início da vigência do PNE, considerando os dados disponíveis na data de sua sanção presidencial” (Brasil, 2015, p. 17).

matrículas revelando uma disparidade significativa, sugerindo que as causas críticas informadas pelo Documento Diagnóstico da Educação Nacional se estendem ao ensino médio (Brasil, 2025j).

Ao considerar a participação do segmento público na expansão da EPT de nível médio, Santa Catarina está abaixo do índice nacional, a Tabela 9 apresenta os dados desagregados por localização urbana, rural e total.

Tabela 9 – Participação do segmento público (federal, estadual e municipal) na expansão das matrículas em educação profissional e tecnológica de nível médio⁹⁵ – Santa Catarina – 2014 a 2024 (Meta 11B)

Ano	Urbana	Rural	Total
2014	-0,5%	6,1%	-0,8%
2015	116,0%	71,4%	102,3%
2016	-6,6%	73,9%	8,7%
2017	-67,1%	71,0%	-36,7%
2018	397,5%	69,5%	7.380,0%
2019	822,0%	63,1%	-564,0%
2020	5.008,5%	59,4%	-725,2%
2021	47,9%	59,3%	45,2%
2022	-43,0%	65,9%	249,9%
2023	691,9%	55,8%	195,5%
2024	56,9%	17,3%	58,0%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

Em 2024, para a área rural o percentual correspondeu a 17,3%, calculado pela variação do valor rural entre 2013 e 2024 ($rural_{2013} - rural_{2024}$) em relação à variação do total ($total_{2013} - total_{2024}$) no mesmo período, adotando 2013 como linha de base. O resultado permanece aquém do estabelecido de 60%, entretanto, na urbana atingiu-se 56,9%. Um aspecto que merece destaque são as variações extremas registradas ao longo da série histórica, como em 2018, quando o indicador agregado apresentou um crescimento atípico de 7.380%, e em 2020, quando sofreu uma queda expressiva de -725,2% (Brasil, 2025b). Esses movimentos revelam a falta de estabilidade e de continuidade da política, marcada por avanços pontuais seguidos de retrações abruptas.

⁹⁵ A taxa de participação do segmento público na expansão das matrículas em EPT é calculada pela razão entre a expansão acumulada das matrículas públicas e a expansão acumulada do total de matrículas, tomando 2013 como ano-base. Para isso, subtrai-se do valor do ano analisado o valor da linha de base (2013), tanto para o segmento público (numerador) quanto para o total (denominador). O resultado da divisão entre essas duas expansões, multiplicado por 100, corresponde à taxa de participação.

No que se refere às áreas rurais, o cenário é ainda mais preocupante: o maior percentual foi em 2016 (73,9%), mas em 2024 o indicador apresentou um valor muito baixo (Brasil, 2025b). Isso evidencia que a disparidade entre urbano e rural permanece acentuada, reforçando a exclusão das populações do campo, das águas e das florestas no acesso à Educação Profissional Técnica. Como destaca Fernandes (2012), para os povos do campo o trabalho não se limita a um meio de sobrevivência, mas constitui uma forma de produção de cultura, identidade e vida – dimensões que não podem ser desconsideradas nas políticas de formação profissional.

A baixa adesão não deve ser lida apenas como uma escolha individual do estudante, mas como a expressão das condições concretas de acesso a um direito. Nesse sentido, condição e possibilidade tornam-se decisivas para que a integração entre formação básica e profissional se realize de modo efetivo. Para Ciavatta e Ramos (2012, p. 308) “condição e possibilidade, nesse caso, convergem para a garantia do direito a dois tipos de formação – básica e profissional – no ensino médio, o que assegura, por isso, a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado à educação profissional”.

Para fins desta discussão, destacam-se dois pontos centrais. O primeiro é o desalinhamento entre os cursos ofertados e as necessidades locais e regionais, o que tende a esvaziar o sentido da formação quando ela não dialoga com as vivências, os projetos de vida e as possibilidades concretas dos territórios. O segundo é a valorização social hierarquizada das trajetórias escolares: historicamente, atribui-se maior prestígio à educação básica de caráter propedêutico e ao ensino superior, enquanto a educação profissional é frequentemente posicionada como formação de menor valor, o que pode desestimular a procura e fragilizar seu reconhecimento como direito e como caminho formativo legítimo (Brasil, 2025j).

A Tabela 10 explicita essas oscilações ao apresentar os valores absolutos do número de matrículas na EPT de nível médio, desagregados por setor público, privado e por localização. Os dados mostram que, enquanto em alguns anos houve crescimento nas matrículas da rede pública urbana, as áreas rurais registraram variações mínimas, chegando inclusive a resultados negativos em diversos momentos. Além disso, observa-se que a rede privada foi responsável por expansões significativas.

Tabela 10 – Expansão anual do número de matrículas em educação profissional e tecnológica de nível médio, por setor público (federal, estadual e municipal), privado e por localização – Santa Catarina – 2014 a 2024 (Meta 11B)

Ano	Público		Privado	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
2014	-33	-16	6.385	-247
2015	-2.989	-812	-5.968	-84
2016	3.386	-129	-6.278	-7
2017	2.537	92	-1.362	-16
2018	1.972	51	3.576	-3
2019	-1.083	171	318	-19
2020	2.721	79	-3.052	-10
2021	-4.108	1	8.998	--
2022	-2.709	-183	-1.600	--
2023	-1.396	258	439	--
2024	12.257	407	6.528	--

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

Esse cenário revela que a expansão da EPT em Santa Catarina ocorreu de forma fragmentada, marcada por avanços pontuais, mas sem estabilidade. Além disso, a população rural permaneceu praticamente estagnada, o que evidencia não apenas a ausência de continuidade nas políticas, mas também a reprodução das desigualdades históricas de acesso à educação.

Esse dado reforça a urgência de políticas públicas educacionais que considerem os territórios em suas especificidades, de modo a garantir que a expansão não seja apenas quantitativa, mas efetivamente inclusiva.

Em síntese, o Eixo III evidencia que as metas estabelecidas não foram cumpridas e, ao analisar por localização – urbana e rural – os dados reforçam as desigualdades territoriais. Além disso, não foi possível mensurar a qualidade da oferta destinada a esse público, ainda que as estratégias 10.3 e 11.8 explicitem que a formação deve atender às necessidades do mundo do trabalho, respeitar as características dos estudantes da EJA e dialogar com as reais demandas do ensino médio (Santa Catarina, 2015a).

A ausência desse acompanhamento aprofunda as desigualdades e revela o desafio de transformar metas formais em políticas concretas, gratuitas e vinculadas à realidade, aos interesses e às necessidades dos sujeitos do campo. O que deve ser destacado é que esses números apresentados não são apenas taxas, mas representam pessoas que tiveram mais uma vez, oportunidades negadas.

As limitações traçadas nessa formação inicial repercutem diretamente no acesso à educação superior. O PEE/SC apresenta estratégias que visam à oferta e à descentralização de cursos superiores voltados para atender a população do campo, das águas e das florestas, conforme apresentado a seguir, no Eixo IV.

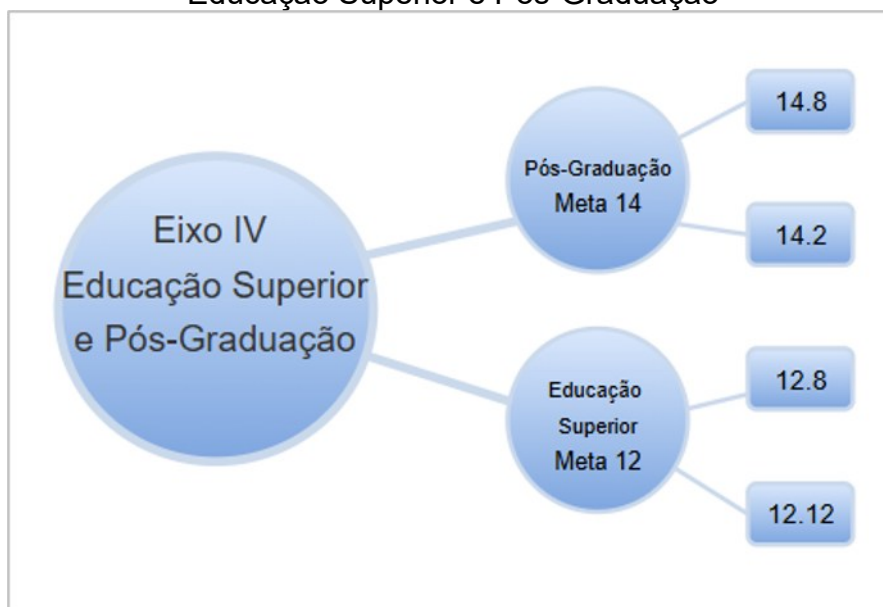
3.2.4 Plano Estadual de Educação de Santa Catarina – Eixo IV: Educação Superior e Pós-Graduação

O Eixo IV aborda a oferta da educação superior e da pós-graduação, destacando a necessidade de descentralização e a criação de cursos específicos, como licenciaturas voltadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Brasil, 2015a). Essa diretriz reafirma a importância de políticas que reconheçam os sujeitos do campo como protagonistas de sua própria formação, rompendo com o modelo centralizador e urbano que historicamente dominou o acesso ao ensino superior. Segundo Arroyo (2012b, p. 361):

Os movimentos sociais inauguram e afirmam um capítulo na história da formação pedagógica e docente. Na diversidade de suas lutas por uma educação do/no campo, que fazem parte de um outro projeto de campo, priorizam programas, projetos e cursos específicos de Pedagogia da Terra, de formação de professores do campo, de professores indígenas e quilombolas.

A descentralização da educação superior em Santa Catarina é um grande desafio. A concentração de instituições de ensino superior, em sua maioria localizadas em áreas urbanas, dificulta o acesso das populações que vivem em territórios rurais. O Eixo IV contempla duas metas: a ampliação da educação superior e da pós-graduação. A Figura 8 apresenta as estratégias que compõem esse Eixo.

Figura 8 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo IV: Educação Superior e Pós-Graduação



Fonte: Elaborada pela autora no *draw.io*, com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

Abaixo, segue a descrição de todas as estratégias que compõem o Eixo IV:

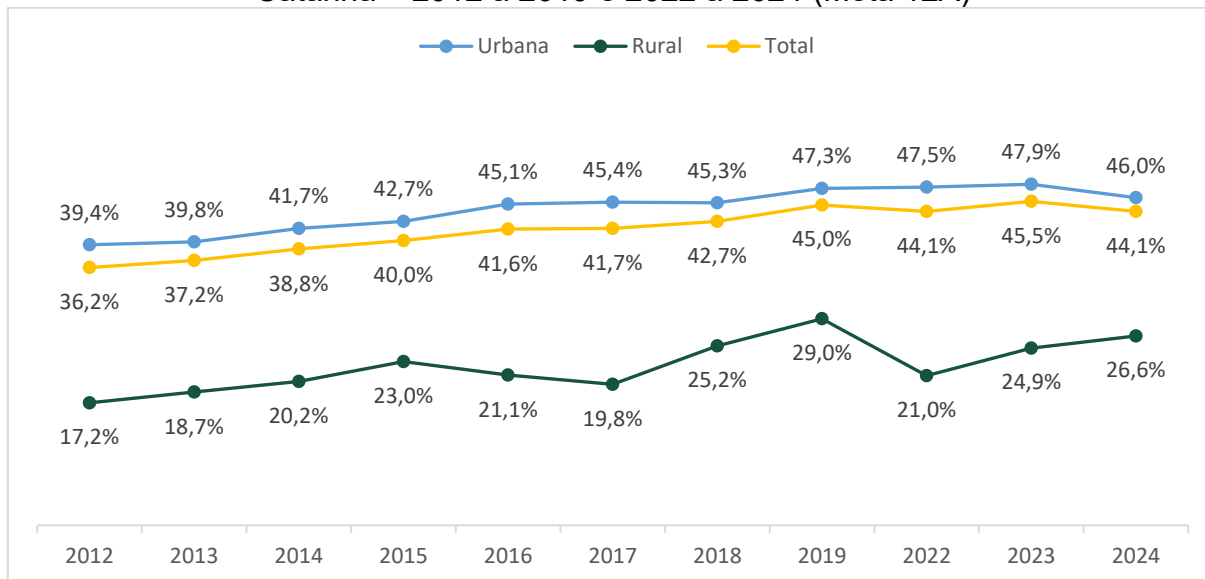
Quadro 9 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo IV: Educação Superior e Pós-Graduação

EIXO IV – EDUCAÇÃO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO	Meta 12	12.8	Adotar e supervisionar, com a participação da União, políticas de inclusão e de ação afirmativa na forma da lei, para o acesso e permanência nos cursos de graduação, de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, egressos da escola pública, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas e para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos.
		12.12	Articular, com a União, a expansão e a descentralização da oferta de educação superior pública e gratuita, atendendo a todas as regiões do Estado, considerando as especificidades das populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas.
	Meta 14	14.2	Colaborar, em articulação com a União, na implementação de políticas de inclusão e de ação afirmativa na forma da lei, para o acesso e permanência nos cursos de pós-graduação stricto sensu, para estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas e para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos.
		14.8	Oferecer, em articulação com a União, financiamento público e específico às políticas de acesso e permanência, para inclusão nos programas de pós-graduação de estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, afrodescendentes, comunidades tradicionais, povos do campo, indígenas, quilombolas, para pessoas, público da educação especial, e outros estratos sociais historicamente excluídos.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

O Gráfico 39 apresenta a razão do total da população catarinense, de 18 a 24 anos, em relação ao total de matrículas na graduação, por localização.

Gráfico 39 – Taxa bruta de matrículas na graduação por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 12A)



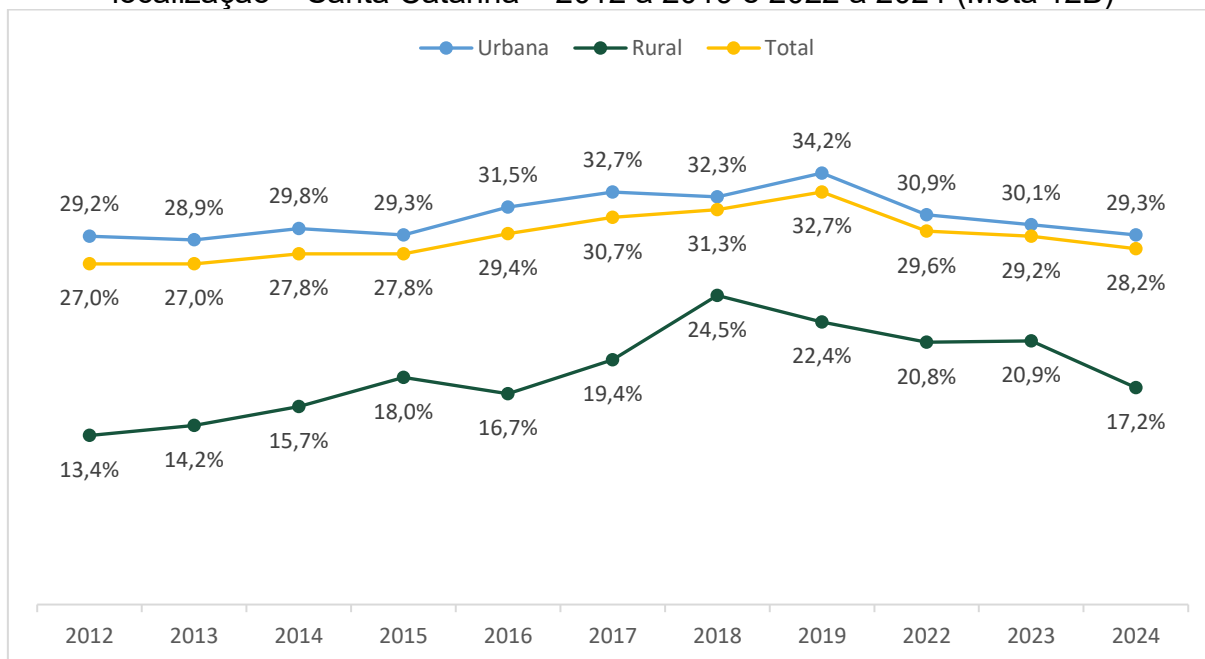
Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

O indicador da taxa bruta de matrículas na graduação tem como meta atingir 55% (Santa Catarina, 2015a). Na área rural a taxa passou de 17,2% em 2012 para 26,6% em 2024, com oscilações no período (Brasil, 2025b). Ao comparar as localizações urbana e rural, observa-se uma diferença de 19,4 p.p. Em 2024, considerando a população residente na área rural, ainda seria necessário ampliar o indicador em 28,4 p.p. para alcançar a meta estabelecida.

Apesar de avanços, o indicador permanece abaixo da meta, sugerindo que o acesso à educação superior, para a população residente em territórios rurais, tende a estar condicionado por fatores que extrapolam a demanda individual e se vinculam à organização da oferta: concentração de instituições em áreas urbanas, distâncias e custo de deslocamento, trabalho precoce, ausência de universidades no território, dependência de políticas de permanência (bolsa, moradia, transporte).

Ao analisar a taxa líquida observa-se uma diferença significativa entre as áreas rurais e urbanas, conforme apresenta o Gráfico 40.

Gráfico 40 – Taxa líquida na expansão de matrículas nos cursos de graduação por localização – Santa Catarina – 2012 a 2019 e 2022 a 2024 (Meta 12B)

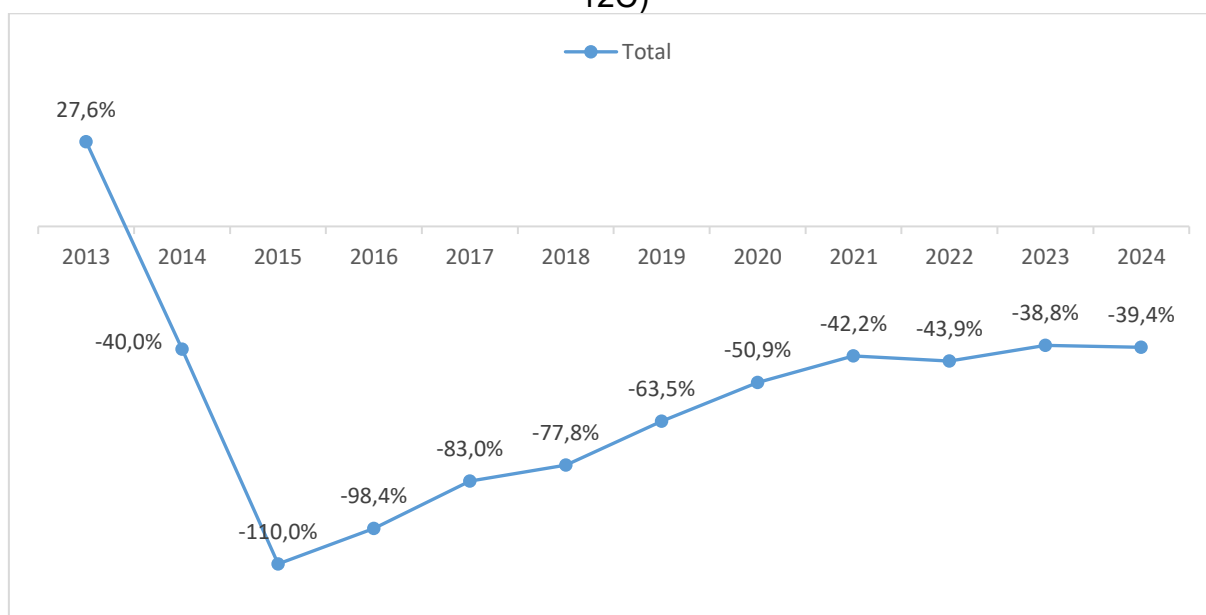


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados dos painéis de monitoramento do PNE e do PEE/SC (Brasil, 2025b, Santa Catarina, 2025a).

As matrículas de graduação nas áreas rurais avançaram 3,8 p.p. entre 2012 e 2024, enquanto nas áreas urbanas o crescimento foi de apenas 1,2 p.p. Embora o avanço rural seja numericamente superior, em 2024, ainda persiste uma diferença de 12,1 p.p. entre as localizações (Brasil, 2025b). O indicador agregado (urbano + rural) alcança 11 p.p., o que evidencia como os resultados podem mascarar desigualdades internas e como ainda há questões estruturais a serem enfrentadas para romper com essa assimetria histórica no acesso à educação superior.

Outro indicador relevante diz respeito à participação do segmento público na expansão das matrículas de graduação, aspecto fundamental para compreender o alcance e a efetividade das políticas de democratização do acesso. O Gráfico 41 apresenta esses resultados, permitindo observar a evolução histórica.

Gráfico 41 – Participação do segmento público⁹⁶ na expansão de matrículas de graduação em relação a 2012 (linha de base) – Santa Catarina – 2013 a 2023 (Meta 12C)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

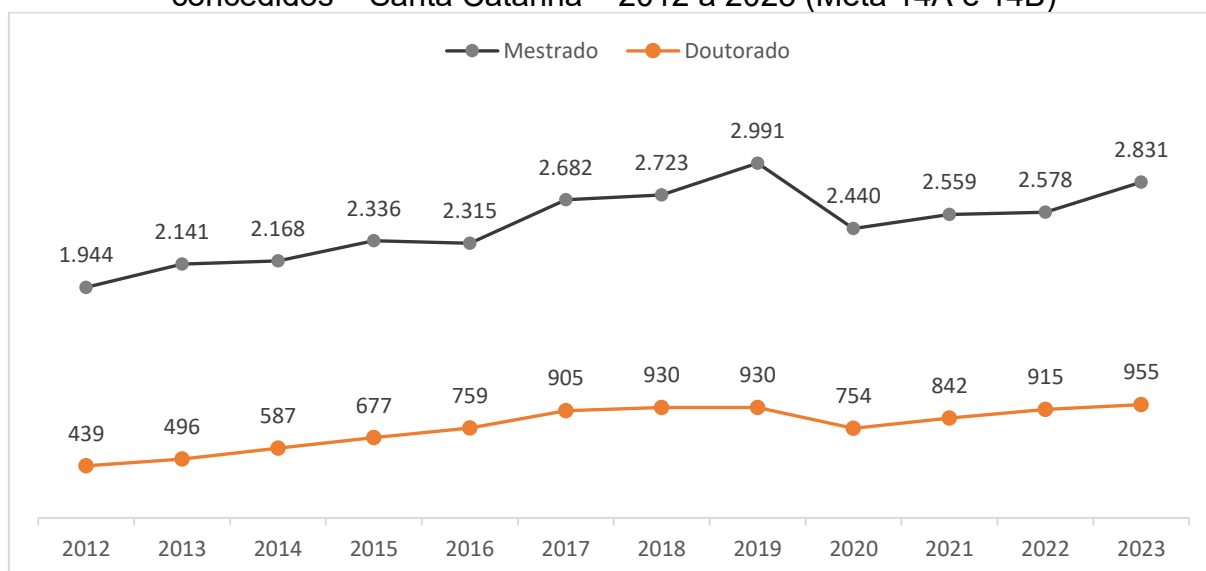
Este indicador não apresenta as informações desagregadas por localização, urbana e rural. Em 2013 houve participação positiva do segmento público na expansão das matrículas de graduação. A partir desse período, observa-se declínio significativo, com destaque para o ano 2015, que apresentou a maior queda: -110% (Brasil, 2025b). Assim, os resultados sugerem perda de fôlego da expansão do ensino superior público em Santa Catarina.

Não foi possível, com base nos dados abertos, identificar se os cursos de graduação estão sendo ofertados aos estudantes em vulnerabilidade socioeconômica, aos negros, às comunidades tradicionais, aos povos do campo, aos indígenas, aos quilombolas, e a outros grupos historicamente excluídos, conforme descrito na estratégia 12.8 (Santa Catarina, 2015a).

⁹⁶ A participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação é calculada pela razão entre a expansão acumulada das matrículas públicas e a expansão acumulada do total de matrículas, tomando 2012 (282.333 total; 130.722 pública) como ano-base. Para isso, subtrai-se do valor do ano analisado o valor da linha de base (2012), tanto para o segmento público (numerador) quanto para o total (denominador). O resultado da divisão entre essas duas expansões, multiplicado por 100, corresponde à taxa de líquida na expansão. Esse indicador não desagrega por localização, urbana e rural (Brasil, 2025b).

Quando se analisam as informações da pós-graduação, não é possível desagregar por localização urbana e rural, sendo assim o Gráfico 42 apresenta as informações do estado de Santa Catarina de 2012 a 2023⁹⁷.

Gráfico 42 – Número de títulos de mestrado e doutorado (acadêmico e profissional) concedidos – Santa Catarina – 2012 a 2023 (Meta 14A e 14B)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

No que se refere ao mestrado, o indicador atingiu a meta estabelecida desde 2017, que previa anualmente, no mínimo a obtenção de 2.400 títulos (Santa Catarina, 2015a). A partir desse ano o indicador apresentou oscilações, mas se manteve acima do patamar estipulado. Para o doutorado, atingiu-se a meta – formar 900 doutores anualmente – nos anos de 2017, 2018, 2019, 2022 e 2023 (Brasil, 2025b).

O grande desafio na análise desses indicadores é que eles não permitem considerar a localização de residência dos pós-graduandos, já que a meta foi definida para o estado em valores absolutos.

O fato de não ser possível desagregar os dados por localização invisibiliza a visualização da realidade educacional do campo, apagando as especificidades e os desafios enfrentados por essa população. Essa lacuna reforça a necessidade de indicadores educacionais que considerem as dimensões territoriais e sociais.

Em síntese, o Eixo IV evidencia uma tensão entre diretriz e materialidade: enquanto o Plano Estadual de Educação de Santa Catarina reafirma a

⁹⁷ No painel do PNE não foram disponibilizados os dados de pós-graduação (mestrado e doutorado) para o ano de 2024 (Brasil, 2025b).

descentralização, a inclusão e cursos específicos para os povos do campo, das águas e das florestas, os indicadores disponíveis permitem observar apenas parcialmente se essa orientação se realiza no território.

A diferença entre urbano e rural na graduação e a ausência de desagregações na participação do segmento público e na pós-graduação indicam que o monitoramento tende a captar a expansão como resultado global, mas não como democratização efetiva. Assim, o desafio não se resume a ampliar matrículas: requer tornar verificáveis, por meio de indicadores e recortes adequados, as condições de acesso e permanência que sustentam ou fragilizam o direito à educação superior para os sujeitos do campo, sem que esse acesso dependa do deslocamento para os centros urbanos.

O último Eixo aborda a formação inicial e continuada de professores e gestão escolar.

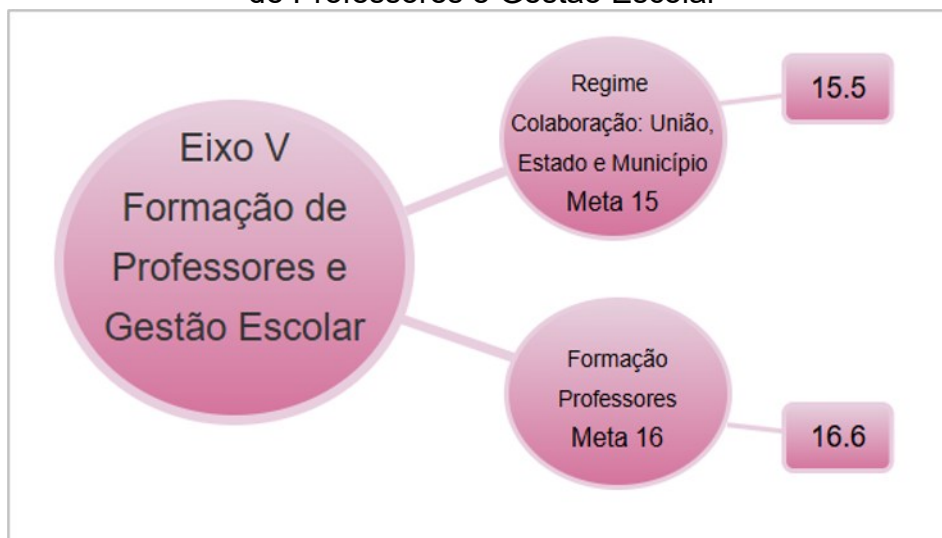
3.2.5 Plano Estadual de Educação de Santa Catarina, Eixo V: Formação de Professores e Gestão Escolar

Este Eixo é fundamental para compreender os desafios da Educação do Campo, das Águas e das Florestas, visto que reúne informações sobre a formação de parte dos professores que atuam nas escolas localizadas em áreas rurais. A formação de professores, tanto inicial quanto a continuada, deve ser garantida em regime de colaboração entre a União, Estado e Municípios (Santa Catarina, 2015a).

Preparar os professores para atuar no campo aplicando uma pedagogia contextualizada é um grande desafio. As autoras Molina e Sá (2012b), reforçam que não basta ampliar a oferta é preciso: assegurar ações afirmativas específicas que contribuam para transformar a realidade existente; investir em formação consistente, instigando que o professor se torne um sujeito político-pedagógico, capaz de propor e implementar transformações ligadas à realidade da comunidade em que atua; organizar o trabalho pedagógico em perspectiva multidisciplinar; ampliar a rede de escolas públicas que ofertam a educação básica do e no campo.

As estratégias do PEE/SC referentes ao Eixo V, apresentam características semelhantes às descritas por Molina e Sá (2012b), conforme se observa na Figura 9 e no Quadro 10.

Figura 9 – Metas e estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo V: Formação de Professores e Gestão Escolar



Fonte: Elaborada pela autora no *draw.io*, com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

Quadro 10 – Descrição das estratégias do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina relacionadas a Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Eixo V: Formação de Professores e Gestão escolar

EIXO V – FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTÃO ESCOLAR	Meta 15	15.5	Implementar cursos de licenciatura, para profissionais que atuam nas escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas, educação especial e, estratos historicamente excluídos, em regime de colaboração com instituições públicas e comunitárias de ensino superior.
	Meta 16	16.6	Diagnosticar, consolidar e garantir políticas públicas que atendam efetivamente as demandas específicas de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado aos professores que lecionam nas escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Plano Estadual de Educação (Santa Catarina, 2015a).

Apesar de conter apenas duas estratégias ligadas à Educação do Campo das águas e das Florestas, uma das bases fundamentais para a qualidade educacional encontra-se neste Eixo. A adequação da formação de professores e uma gestão escolar que reconheça que a escola é parte constitutiva do território, da comunidade e da realidade na qual está inserida, amplia a qualidade da oferta educacional, fortalece vínculos, orienta decisões pedagógicas e possibilita a construção e consolidação de um projeto escolar que respeite e atenda às demandas concretas do contexto local.

Em Santa Catarina, no ano de 2024, o total de professores atuantes em escolas situadas nas áreas rurais era de 9.730, conforme apresenta a Tabela 11.

Tabela 11 – Valor absoluto de professores da educação básica em escolas localizadas nas áreas rurais por nível de escolaridade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024

Ano	Ensino Médio/inferior	Normal Magistério	Superior em Andamento	Ensino Superior Completo	Total de professores
2014	664	336	951	6.490	8.441
2015	819	351	978	6.327	8.475
2016	724	268	809	6.717	8.518
2017	686	221	676	7.001	8.584
2018	737	211	596	7.000	8.544
2019	807	218	--	7.540	8.565
2020	686	192	--	7.687	8.565
2021	837	189	--	9.884	10.910
2022	798	197	--	8.139	9.134
2023	856	139	--	8.444	9.439
2024	847	149	--	8.734	9.730

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

Ao longo da série histórica, observa-se crescimento no número de professores com ensino superior completo. Entre os anos de 2014 e 2018 aparecem registros de professores com ensino superior em andamento, o número de profissionais formados apenas no magistério caiu, porém o número de professores com ensino médio ou inferior permanece alto (Brasil, 2025c).

Evidencia-se assim, uma melhora gradual na formação inicial dos professores, embora aquém da meta estabelecida. Parafraseando Molina e Sá (2012b), não basta ampliar a titulação, ela precisa ser capaz de transformar a prática pedagógica. Isso reforça que a formação do professor precisa incorporar subsídios para o atendimento da Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

A Tabela 12 apresenta a evolução do número de professores na educação básica que atendem a educação escolar indígena e quilombola por nível de escolaridade entre 2014 e 2024.

Tabela 12 – Evolução do número de professores na educação básica – Educação escolar indígena e quilombola por nível de escolaridade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2014 a 2024

Ano	Total de professores da educação escolar indígena	Total de professores da educação escolar indígena com ensino Médio/inferior	Total de professores da educação escolar quilombola	Total de professores da educação escolar quilombola com ensino Médio/inferior
2014	279	89	--	--
2015	247	85	--	--
2016	270	116	--	--
2017	284	148	--	--
2018	307	167	--	--
2019	321	166	7	1
2020	336	160	37	25
2021	332	155	32	20
2022	368	174	78	48
2023	428	198	158	69
2024	487	199	178	86

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

A atuação na educação escolar indígena aponta um crescimento de 279 (2014) para 487 professores (2024), um aumento de 74,6%. Observa-se também que os professores que possuem apenas ensino médio ou inferior correspondem a 31,89% (89) em 2014 e 40,86% (199) em 2024, o que sugere uma ampliação significativa no número de professores, mas não necessariamente com adequação da formação. Além disso, Santa Catarina (2018c, p. 35) afirma que:

[...] o aumento da oferta, bem como a expansão das redes de ensino não significa necessariamente melhoria na qualidade do atendimento. Precisa-se perceber que, junto à ampliação da oferta, outras ações, como formação continuada voltada à modalidade da Educação Escolar Indígena, concurso público específico, produção e aquisição de recursos pedagógicos diferenciados, bem como a institucionalização de espaços consultivos em nível estadual e regional com a participação de representações indígenas, são imprescindíveis para uma educação escolar indígena de qualidade.

Vale ressaltar que a educação escolar indígena⁹⁸, embora incluída no marco do Decreto n. 7.352/2010 e ainda que a maioria de suas escolas esteja localizada em áreas rurais, constitui uma modalidade específica. Assim, a discussão sobre adequação da formação do professor deve considerar diretrizes próprias, conquistas e desafios historicamente construídos por seus povos.

⁹⁸ Nesta dissertação, essa modalidade é mencionada apenas na medida em que integra o recorte normativo adotado, Decreto n. 7.352/2010, não sendo objeto de aprofundamento analítico; para tal, recomenda-se a consulta às diretrizes e aos documentos específicos da Educação Escolar Indígena.

Já os professores atuantes com a educação escolar quilombola crescem de 7 (2019) para 178 (2024), mostrando um avanço expressivo na representatividade, ainda que acompanhado de desafios formativos (Brasil, 2025c). Segundo Molina (2006, p. 10), é necessário compreender esses movimentos à luz das desigualdades históricas do campo, considerando que:

[...] a necessidade da produção de novas pesquisas sobre a correlação entre a precarização das condições de vida e (re)produção dos diferentes sujeitos presentes no espaço rural (agricultores familiares; assentados; ribeirinhos; quilombolas; extrativistas etc.), a perda de seus territórios em consequência do avanço da reorganização capitalista do espaço agrário e o papel da Educação do Campo na construção de políticas públicas que sejam capazes de interferir neste processo histórico.

Durante o período analisado, com base nas lutas das comunidades quilombolas, a educação escolar quilombola conquistou maior reconhecimento institucional. Assim como a educação escolar indígena, a educação escolar quilombola constitui uma modalidade específica, com diretrizes e documentos normativos próprios que a fundamentam.

Nesse contexto, o crescimento no número de professores atuantes nas escolas indígenas e quilombolas pode ser interpretado como um avanço no reconhecimento político e territorial dos povos e comunidades atendidos. Contudo, permanece o desafio de pensar em políticas formativas estruturadas que assegurem a qualificação e a valorização profissional em consonância com os contextos culturais e comunitários. Desse modo, evita-se que a ampliação quantitativa se descole da adequação formativa requerida pelas modalidades e pelos territórios.

A formação é um dos muitos pilares para elevar a qualidade da educação, mas ela não pode ser analisada de forma isolada. Além disso, é necessário que a formação incorpore uma pedagogia comprometida com os territórios e com os sujeitos do campo (Molina; Sá, 2012b).

Nesse contexto, os movimentos sociais dos povos do campo têm buscado tensionar o modo como a docência é concebida e formada. De acordo com Arroyo (2012b), quando se toma a condição docente como única e a formação como um modelo genérico, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas tende a ser tratada apenas por adaptações superficiais, isso mantém a centralidade de uma visão urbana e reforça a circulação de professores sem vínculo com a cultura, os saberes e as temporalidades dos territórios.

Nessa perspectiva, a luta por cursos específicos (como Pedagogia da Terra e Licenciaturas em Educação do Campo) não se reduz a arranjos curriculares, mas afirma uma política de formação vinculada a um projeto de campo e ao reconhecimento dos povos como sujeitos de direitos e de produção de conhecimento (Arroyo, 2012b). Assim, a formação docente passa a exigir diálogo com as experiências do trabalho, da terra, da organização coletiva e das resistências, evitando que a ampliação quantitativa se descole da adequação formativa necessária às escolas e comunidades do campo, das águas e das florestas.

Outro aspecto sobre a formação do professor refere-se à pós-graduação. Com base nos dados, o nível de formação dos professores sem pós-graduação apresentou uma redução de 21,2 p.p. de 2012 a 2024. Conforme apresenta a Tabela 13.

Tabela 13 – Taxa de professores da educação básica da área rural por nível de escolaridade, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina⁹⁹ – 2012 a 2024

Ano	Sem pós-graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2012	54,5%	43,9%	1,3%	0,3%
2013	53,6%	44,6%	1,4%	0,3%
2014	54,7%	43,5%	1,5%	0,3%
2015	55,3%	42,9%	1,5%	0,3%
2016	52,4%	45,2%	1,8%	0,6%
2017	47,0%	50,3%	1,9%	0,8%
2018	44,9%	52,3%	2,0%	0,8%
2019	41,9%	55,1%	2,1%	0,9%
2020	40,1%	56,9%	2,1%	0,9%
2021	41,1%	55,9%	2,2%	0,8%
2022	34,1%	62,3%	2,4%	1,2%
2023	33,5%	63,0%	2,4%	1,1%
2024	33,3%	62,8%	2,6%	1,3%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

Embora os indicadores apontem avanços quantitativos expressivos (66,7%), o resultado ainda não atinge a meta prevista (75,0%). Para que a formação continue avançando, os professores precisam dispor de condições objetivas, como tempo, recursos e estabilidade, o que se configura como um ponto crítico quando se observa a realidade de trabalho nas redes públicas, especialmente nas áreas rurais.

Em geral, professores efetivos conseguem organizar sua carga horária em uma ou duas escolas; já entre os admitidos em caráter temporário (ACTs), a

⁹⁹ Painel PNE meta 16A (Brasil, 2025b).

fragmentação tende a ser maior, há casos de atuação em quatro ou mais unidades para completar a jornada. Essa dispersão do trabalho intensifica deslocamentos e demandas cotidianas e, conseqüentemente, reduz as possibilidades concretas de investimento em formação continuada, como a realização de uma pós-graduação.

A formação inicial e continuada oferece o suporte necessário para que os professores enfrentem os desafios que surgem em seus campos de atuação. Mais do que um requisito formal, ela representa um caminho de fortalecimento e crescimento, tanto pessoal quanto coletivo.

Além do nível de escolaridade, importa considerar a adequação entre formação e atuação do professor. Ter uma formação adequada à área de atuação é essencial, pois é por meio dela que se amplia o olhar sobre a prática e se eleva a qualidade da educação ofertada.

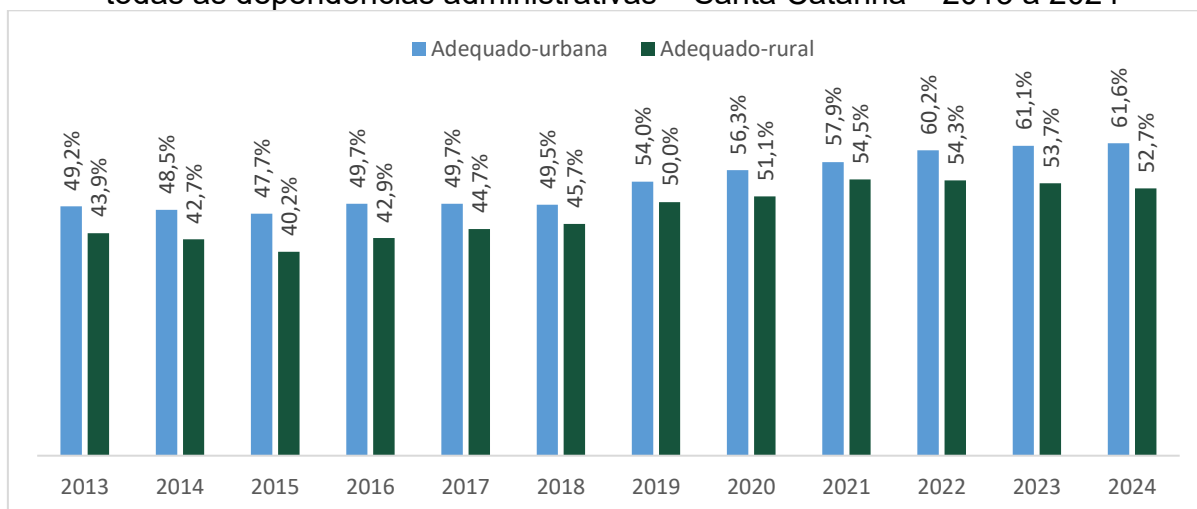
Vale destacar que os indicadores de taxa de adequação da formação dos professores analisam a formação em relação a atuação. De acordo com Brasil (2022, p. 21):

[...] a compreensão de que o indicador considera a vinculação do professor à disciplina que ele atua em dada turma. Ou seja, o mesmo professor que leciona Matemática e Física para uma mesma turma pode ser considerado adequado para Matemática, por exemplo, mas para Física pode ser considerado sem a adequação necessária.

A partir desses esclarecimentos, a análise passa a observar como a adequação entre formação e atuação dos professores se distribui nos diferentes contextos territoriais.

O Gráfico 43 apresenta a taxa de professores da educação infantil com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam por localização urbana e rural.

Gráfico 43 – Taxa de professores da educação infantil com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

O indicador analisado se refere à proporção de docentes com formação superior adequada à área/disciplina em que lecionam, conforme metodologia do Censo Escolar da Educação Básica. Como explicita Brasil (2022, p. 21), o mesmo professor pode ser considerado adequado em uma disciplina e inadequado em outra, a depender da vinculação entre formação e atuação.

No panorama da educação infantil, observa-se que a taxa de professores com formação superior adequada é mais expressiva em todos os anos no atendimento às escolas das áreas urbanas. Ocorreu um aumento de 8,8 p.p. nas áreas rurais, passando de 43,9% em 2013 para 52,7% em 2024. No mesmo período, para as áreas urbanas, a taxa aumentou 12,4 p.p., sendo 49,2% em 2013 para 61,6% em 2024 (Brasil, 2025c).

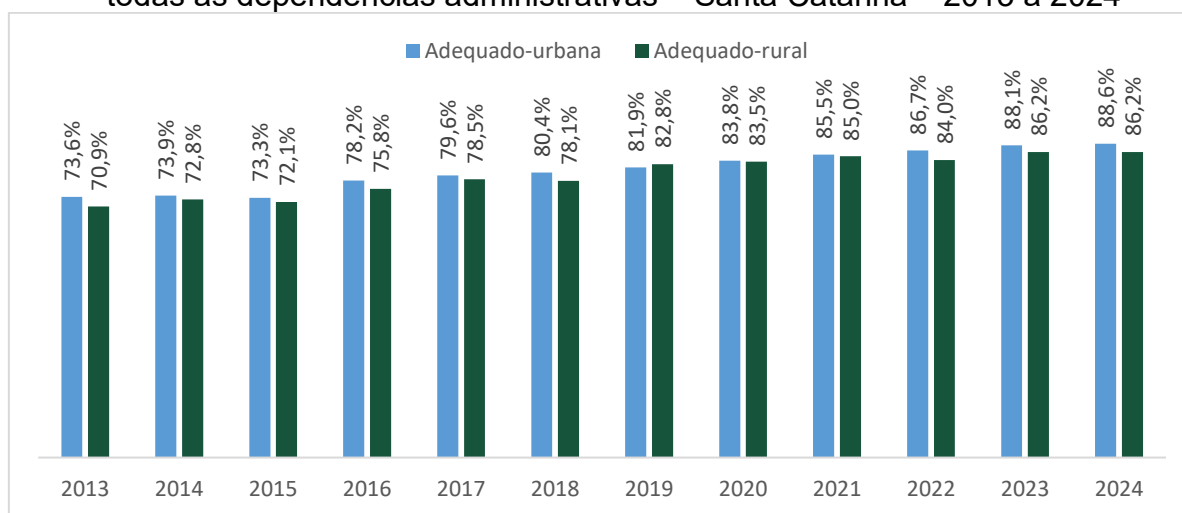
Outro ponto de destaque é o tipo de contratação dos professores¹⁰⁰. Os dados disponíveis pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2024, apontam que, na educação infantil da rede pública de ensino, 56,6% (17.884) possuem vínculo concursado/efetivo/estável, 39,1% (12.350) são admitidos em caráter temporário (ACT), 0,3% (91) correspondem a contratação temporária e, por fim, 4,0% (1.268) estão sob regime consolidação das leis de trabalho (CLT). Diante desse panorama, infere-se que a maior parte dos professores mantém vínculo mais duradouro com a

¹⁰⁰ Na análise da forma de contratação por rede de ensino, consideram-se as dependências administrativas municipal, estadual e federal, ou seja, a rede pública.

escola e com a comunidade. Um fator que favorece a qualidade da educação e a identidade das escolas.

Analisando a etapa dos anos iniciais do ensino fundamental, constata-se que a discrepância entre as áreas urbanas e rurais não é tão acentuada quanto na educação infantil. O Gráfico 44 apresenta a taxa de professores dos anos iniciais cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Gráfico 44 – Taxa de professores dos anos iniciais cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

Para as escolas localizadas nas áreas rurais, nos anos iniciais as taxas apresentam decréscimo nos anos de 2015, 2018, 2022 em relação ao ano anterior, em 2024 se manteve estável. Ainda assim, observa-se um crescimento significativo ao se considerar os anos de 2013 e 2024: 15,3% para as áreas rurais e 15,0% para as urbanas (Brasil, 2025c). Apresenta-se um movimento contínuo de qualificação profissional nessa etapa de ensino.

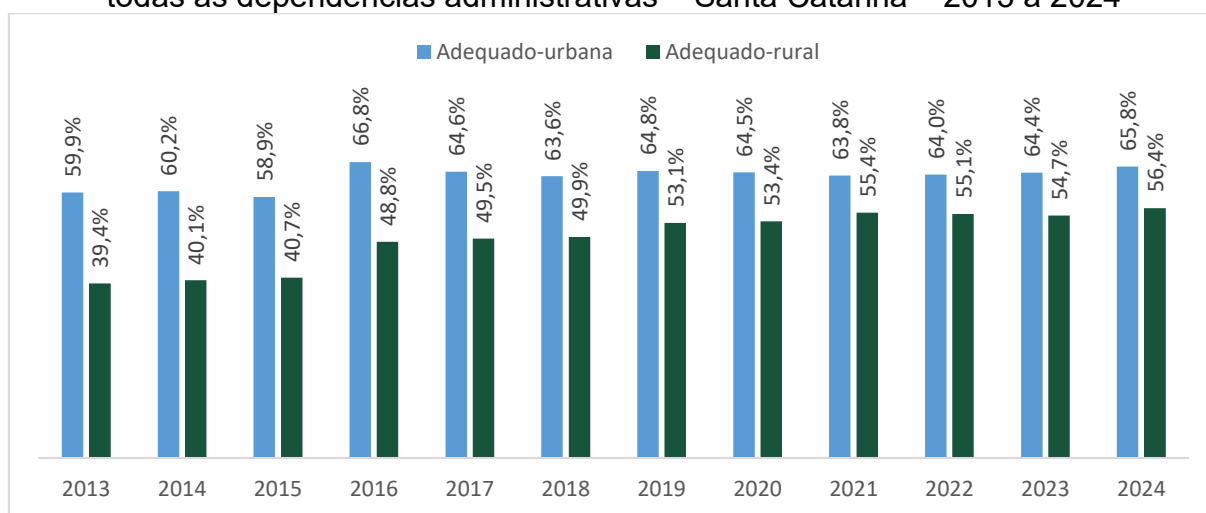
No que se refere ao tipo de contratação dos professores observa-se que 44,8% (12.403) possuem vínculo concursado/efetivo/estável, 52,2% (14.443) são ACT, 0,2% (59) correspondem à contratação temporária e, por fim, 2,8% (778) estão sob regime CLT.

A adequação docente nos anos iniciais apresenta leve aumento, com relativa estabilidade ao longo do período. Contudo, a forma de contratação revela um ponto crítico: vínculos instáveis tendem a produzir descontinuidade do trabalho pedagógico,

pois a rotatividade pode impedir que o mesmo professor acompanhe a turma no ano seguinte. Essa instabilidade não é apenas um aspecto administrativo; ela interfere nas condições de planejamento, acompanhamento das aprendizagens e consolidação de vínculos, fragilizando a qualidade da oferta e a efetivação do direito à educação.

Analisando os anos finais do ensino fundamental o panorama revela uma diferença acentuada entre as taxas registradas nas áreas urbanas e rurais. O Gráfico 45 apresenta a taxa de professores dos anos finais cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam.

Gráfico 45 – Taxa de professores dos anos finais cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

O que mais chama a atenção, nos anos finais do ensino fundamental, são as baixas taxas registradas nas áreas rurais no início do período analisado – apenas 39,4%, número muito inferior ao observado nos anos iniciais (70,9%) e abaixo da educação infantil (43,9%) (Brasil, 2025c).

Entretanto, houve melhora significativa nas áreas rurais: em 2024, a taxa chegou a 56,4%, superando também a obtida na educação infantil (52,7%).

Considerando a variação entre 2013 e 2024, nas áreas urbanas o crescimento foi mais discreto, de 5,9 p.p., enquanto no meio rural o aumento foi de 17 p.p. (Brasil, 2025c).

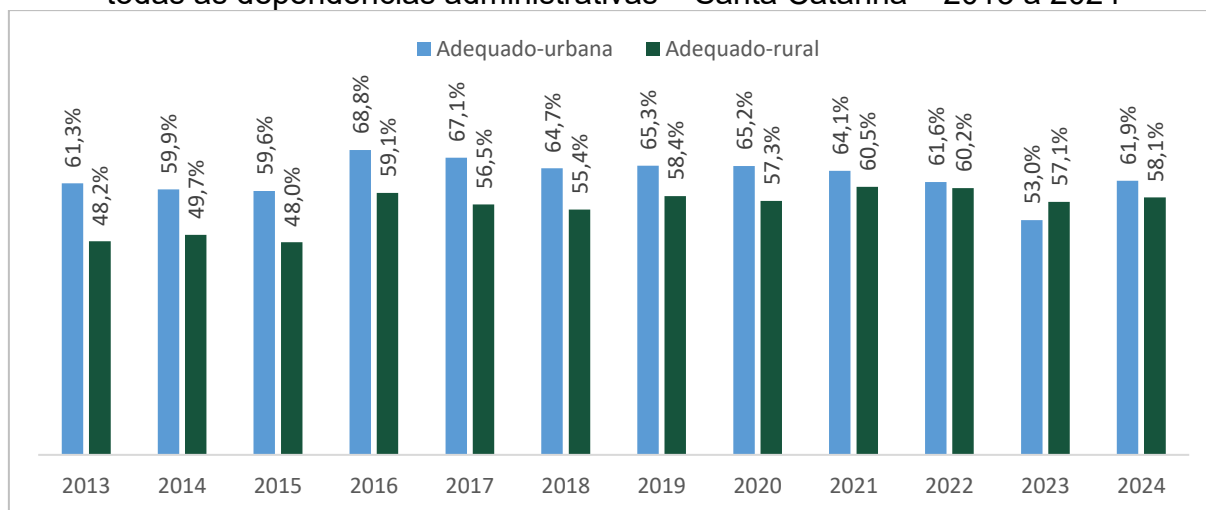
A forma de contratação de professores para os anos finais com vínculo concursado/efetivo/estável é de 39,6% (10.060), ACT corresponde a 58,7% (14.409),

sendo 0,1% (36) e 1,5% (386) respectivamente à contratação temporária e ao regime CLT.

Com base nesses resultados, observa-se que, apesar do avanço expressivo na adequação da formação nas áreas rurais, a composição dos vínculos de trabalho nos anos finais, que está marcada pela predominância de contratações de ACT, pode comprometer a continuidade do trabalho pedagógico e a consolidação de projetos formativos no território. Assim, o desafio não se limita à elevação das taxas, mas envolve também a criação de condições de permanência, valorização e formação docente capazes de sustentar, no longo prazo, a qualidade da oferta nessas escolas.

A última taxa de professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam corresponde ao ensino médio. O Gráfico 46 apresenta os dados.

Gráfico 46 – Taxa de professores do ensino médio cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

Para o ensino médio, assim como para a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental, a área rural apresentou taxas inferiores às da área urbana, exceto em 2023 para o ensino médio e 2019 para os anos iniciais.

A adequação da formação dos professores no ensino médio durante o período analisado revelou oscilações significativas: em 2015, nas áreas rurais, a taxa registrou seu menor valor, 48%, enquanto em 2021 alcançou o maior, 60,5% e em 2024, 58,1% (Brasil, 2025c). Apesar das variações, ocorreu um avanço gradual na adequação da

formação do professor, ainda que persistam desigualdades entre os contextos rurais e urbanos.

Ao direcionar o foco para o tipo de contratação, ou seja, o vínculo do professor com a escola no ensino médio temos 29,7% (5.302) com vínculo concursado/efetivo/estável, 70,2% (12.546) como ACT, e por fim, 0,1% (11) estão sob regime CLT.

Considerando todas as etapas de ensino (educação infantil ao ensino médio), o percentual de professores com contratação em caráter temporário é ainda maior no ensino médio. Isso sugere maior rotatividade e menor estabilidade das equipes docentes nessa etapa. Essa configuração pode afetar a continuidade do trabalho pedagógico ao longo dos anos, com impactos no planejamento, no acompanhamento das aprendizagens e na consolidação de projetos formativos e vínculos escolares.

A escola está em permanente transformação, moldada pelas mudanças nas políticas públicas educacionais, pelas características dos estudantes, pela organização dos espaços escolares, pela equipe pedagógica, pelo corpo de professores, pela gestão escolar e pela comunidade à qual pertence. Diante desse cenário, é importante lembrar que, enquanto educadores, a busca pela formação continuada torna-se essencial e necessária.

A formação do professor não se encerra com a conclusão da graduação; ela está presente ao longo da trajetória profissional, acompanhando as novas demandas e os contextos que emergem no cotidiano escolar. Parafraseando D'Agostini *et al.* (2012), a formação do professor deve ser compreendida como um processo permanente, que articula saberes, experiências e práticas no movimento vivo do ensinar e aprender.

A formação continuada, nesse sentido, constitui um processo fundamental para que o professor compreenda os novos cenários educativos, adeque suas práticas pedagógicas e desenvolva ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Essa perspectiva é reforçada pelos dados da Tabela 14, que evidenciam o aumento progressivo da participação dos professores em cursos de formação continuada, especialmente nas áreas rurais, onde os índices superam os da área urbana.

Tabela 14 – Taxa de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada por localização, considerando todas as dependências administrativas – Santa Catarina – 2013 a 2024 (Meta 16B)

Ano	Urbana	Rural	Total
2013	47,7%	54,3%	48,1%
2014	48,4%	56,0%	48,9%
2015	49,7%	56,4%	50,1%
2016	49,4%	55,4%	49,8%
2017	57,7%	61,9%	57,8%
2018	60,2%	64,4%	60,3%
2019	62,7%	68,3%	62,9%
2020	64,5%	68,6%	64,6%
2021	65,6%	69,3%	65,7%
2022	66,8%	70,2%	66,9%
2023	66,5%	71,2%	66,7%
2024	66,5%	71,4%	66,7%

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

Embora o indicador não mensure diretamente o impacto na qualidade da oferta educacional, ele sinaliza maior adesão dos professores da educação básica em curso de formação continuada, sendo destaque nas áreas rurais.

As ações propostas representam avanços importantes para a melhoria da oferta, do acesso e da permanência da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Contudo, ao analisarmos o PEE/SC, evidencia-se a necessidade da existência de uma meta específica voltada para essa modalidade, de modo a orientar de forma clara e efetiva as políticas públicas. Na prática, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas ainda se apresenta de forma fragmentada nas metas do plano, pois só é possível identificar na maioria dos indicadores urbano e rural o que é insuficiente para o acompanhamento e avaliação dos impactos das políticas educacionais.

A desigualdade de atendimento é a negação de um direito e se torna um obstáculo ao processo de democratização do país. Os dados ecoam a invisibilidade que recai sobre o atendimento dos povos do campo, das águas e das florestas, em comparação com os povos residentes nas áreas urbanas. Como apontam Silva *et al.* (2012) a escola rural, quando existe, apresenta infraestrutura precária e uma visível desqualificação profissional, derivada da baixa priorização do Estado, com pouco ou nenhum investimento e definição.

Além da formação do professor, a gestão escolar tem um papel fundamental na organização da escola, na execução do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na condução dos aspectos administrativo-financeiros e relacionais, ela é um princípio constitucional. Brasil (2025j, p. 264) afirma “[...] com base no documento final da Conae 2010, a qualidade da educação, à gestão democrática e os processos de avaliação educacional, contextualizados, formam o tripé conceitual na busca pela melhoria da educação no País”.

Diante disso, considera-se essencial que o diretor escolar esteja integrado à realidade da comunidade, comprometido com o fortalecimento do vínculo entre escola e território e com a construção coletiva de uma educação de qualidade.

A Tabela 15 apresenta a evolução do número de vínculos de diretores segundo a forma de acesso ao cargo, considerando as escolas localizadas em áreas rurais.

Tabela 15 – Evolução do número de vínculos de diretores segundo a forma de acesso ao cargo por localização rural, considerando as dependências administrativas federal, estadual e municipal – Santa Catarina – 2019 a 2024

Ano	Processo seletivo e eleição participativa ¹⁰¹	Processo seletivo e escolha da gestão ¹⁰²	Eleição participativa ¹⁰³	Escolha da gestão ¹⁰⁴	Outro
2019	157	26	41	570	35
2020	144	21	48	566	42
2021	186	21	40	576	15
2022	154	36	31	577	57
2023	226	182	40	351	65
2024	285	174	80	269	58

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do painel de estatísticas do Censo escolar da Educação Básica (Brasil, 2025c).

¹⁰¹ “Combina a realização de um processo seletivo que considera critérios claros e objetivos de seleção (como provas, títulos, participação em cursos, currículo, entre outros) e a escolha por meio de eleição, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. Opção exclusiva para escolas públicas” (2025i, p.84).

¹⁰² “Combina a realização de um processo seletivo que considera critérios claros e objetivos de seleção (provas, avaliação de títulos, participação em cursos, currículo, entre outros) e a escolha direta do proprietário da escola ou do gestor de maior cargo da rede de ensino. Opção para escolas públicas e privadas” (2025i, p.84).

¹⁰³ “Indica como único critério para acessar o cargo de gestor a escolha por meio de eleição, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar, com critérios definidos por legislação, tais como: voto direto, secreto, quórum mínimo, constituição de comissão eleitoral, entre outros. Opção exclusiva para escolas públicas” (2025i, p.84).

¹⁰⁴ “A indicação do responsável pela escola se deu por escolha direta do proprietário da escola ou do gestor de maior cargo da rede de ensino, sem considerar outros critérios. Opção para escolas públicas e privadas” (2025i, p.84).

Observa-se que ao longo dos anos ocorreu um aumento progressivo no processo seletivo e na eleição participativa, isso representa um avanço importante para a democratização escolar, “o diretor é visto como ator fundamental para que as instâncias de participação da escola funcionem” (Brasil, 2025j). A eleição participativa é um ponto positivo, pois permite que a comunidade escolar se envolva na escolha do plano de gestão escolar que mais se adequa à sua realidade.

Por outro lado, a escolha do diretor sem a comunidade fragiliza os vínculos entre a escola e as famílias, causando distanciamento. O gestor que conhece o território e mantém diálogo contínuo com estudantes, responsáveis, professores, comunidade e demais trabalhadores da escola, fortalece a confiança entre os envolvidos e a corresponsabilidade pelo projeto educativo, consolidando a escola como espaço público enraizado na comunidade em que está inserida. Assim, uma gestão escolar centrada no acompanhamento pedagógico e articulada entre as etapas de ensino contribui para a melhoria do processo de aprendizagem (Brasil, 2025j).

Diante do percurso analítico apresentado, observam-se profundas desigualdades estruturais, processos de resistência e a necessidade de uma educação construída de forma coletiva. Ainda que as políticas públicas tenham se ampliado e se consolidado em alguns aspectos, as conquistas alcançadas são resultado direto da mobilização dos sujeitos que fazem da escola um espaço vivo de luta e de transformação social. Então, compreender essa trajetória é reconhecer que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas não é apenas uma política pública em construção, mas um movimento histórico que segue afirmando identidades, saberes e modos de vida, reinventando a esperança a cada conquista.

Em síntese, os indicadores evidenciam avanços, mas também revelam que formação e adequação docente dependem de condições institucionais e de trabalho que garantam continuidade pedagógica e vínculo com o território. A predominância de contratações temporárias, somada à ausência de indicadores específicos para a Educação do Campo, das Águas e das Florestas, tende a limitar o acompanhamento dos impactos das políticas e a manter invisibilidades.

A escola exerce um papel fundamental e central. Ela traz uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. De acordo com Molina e Sá (2012, p. 327-328):

[...] a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural.

Assim, a identidade da escola deve estar enraizada no seio da comunidade, sendo construída pela comunidade – com os sujeitos que a compõem – e no território. Gestores e professores que desconhecem o território, a comunidade e a realidade tendem a reproduzir práticas educativas que destoam desse contexto.

O Eixo V reforça a necessidade de integrar formação, valorização e reconhecimento institucional, articulados a uma pedagogia comprometida com os sujeitos e os territórios, como condição para a efetivação do direito à educação nessas realidades.



Imagem gerada por ChatGPT/SORA

O que não desagrega se dilui. O que é classificado em excesso se distorce. E quando as normas não dialogam, o território fica sem voz (Elaborado pela autora, 2026).

4 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

A pesquisa busca rigor metodológico, apesar disso, algumas limitações ocorrem em relação à natureza dos dados e escolhas analíticas.

Foram utilizadas as fontes de dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2024) para identificação das escolas do campo, das águas e das florestas – de acordo com o Decreto n. 7.352/2010 – para complementar as informações e para subsidiar as análises realizadas nos indicadores do PEE/SC.

No que se refere aos indicadores do painel de monitoramento do PNE, observa-se que nem sempre há desagregação por localização urbana e rural, categoria administrativa pública (federal, estadual e municipal) e privada, e por dependência administrativa federal, estadual e municipal e privada. O quadro 11, apresenta a desagregação disponível.

Quadro 11 – Indicadores do Plano Nacional de Educação e identificação de desagregação por localização, categoria administrativa e dependência administrativa (continua)

Meta	Descrição dos indicadores	Desagregação
1A	Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche	localização
1B	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche	localização
2A	Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada)	localização
2B	Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído	localização
3A	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica	localização
3B	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa	localização
5A	Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no Saeb	Localização e categoria administrativa
5B	Proficiência média na avaliação do 2º ano do ensino fundamental em Matemática no Saeb	Localização e categoria administrativa
6A	Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral	Localização e dependência administrativa
6B	Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral	Localização e dependência administrativa
7A	Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental	Categoria e dependência administrativa

(conclusão)

Meta	Descrição dos indicadores	Desagregação
7B	Ideb dos anos finais do ensino fundamental	Categoria e dependência administrativa
7C	Ideb do ensino médio	Categoria e dependência administrativa
8A	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade	localização
8B	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade residente no campo (área rural)	localização
8C	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita)	localização
8D	Razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos	localização
9A	Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade	localização
9B	Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade	localização
10A	Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional	Localização e dependência administrativa
11A	Número absoluto de matrículas em EPT de nível médio	Localização e dependência administrativa
11B	Participação do segmento público na expansão da EPT de nível médio	Localização e dependência administrativa
11C	Expansão acumulada da EPT de nível médio pública	Localização e dependência administrativa
12A	Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM)	localização
12B	Taxa líquida de escolarização na educação superior (TLE)	localização
12C	Participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação	Categoria administrativa
14A	Títulos de mestrado concedidos por ano em Santa Catarina	Não possui
14B	Títulos de doutorado concedidos por ano em Santa Catarina	Não possui
15A	Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	localização
15B	Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	localização
15C	Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	localização
15D	Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	localização
16A	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu	localização
16B	Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada	localização

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

Além disso, adotou-se as seguintes decisões analíticas:

- a) Indicadores referente a Qualidade da Educação Básica (7A, 7B e 7C): não apresentam resultados por unidade da federação no painel de monitoramento do PNE; optou-se por indicadores baseados no Censo Escolar da Educação Básica (taxa de aprovação, abandono e reprovação; nota de proficiência em língua portuguesa e matemática);
- b) Indicador referente a Escolaridade Média (8D): por se tratar de um recorte específico (razão entre escolaridade média de negros e não negros), não foi utilizado nesta análise;
- c) Indicadores referentes a Formação Inicial e Continuada dos professores (15A, 15B, 15C e 15D): ausência de desagregação por unidade da federação, impede a identificação de resultados específicos de Santa Catarina, optou-se por indicadores baseados no Censo Escolar da Educação Básica (nível de escolaridade dos professores por etapa de ensino);
- d) Indicador referente a Formação dos Professores da Educação Básica em nível de Pós- Graduação (16a): não há desagregação por nível de formação; optou-se por indicadores baseados no Censo Escolar da Educação Básica (taxa de professores com formação superior adequada à área de atuação, evolução do número de vínculos de diretores segundo a forma de acesso ao cargo).

Cumprir destacar que uma das questões investigadas é a invisibilidade estatística das populações do campo, das águas e das florestas. Nesse sentido, como o painel do PEE/SC não permite aplicar filtros de localização (urbana/rural), recorreu-se – em sua grande maioria – às informações disponíveis no painel do PNE e, quando necessário, aos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, a fim de viabilizar recortes coerentes com o objeto da pesquisa.

A Política da Educação do Campo, das Águas e das Florestas instituída pelo Decreto n. 7.352/2010 e alterada pela Portaria n. 538/2025, identifica escolas do campo como aquelas localizadas em áreas rurais e as que atendem de forma predominante os povos do campo (Brasil, 2010b, 2025d). Contudo, a Portaria de 2025 promoveu alterações na definição desses povos, ampliando e atualizando as categorias que compõem a população do campo, das águas e das florestas.

Diante disso, a identificação das escolas do campo, das águas e das florestas, nesta pesquisa seguiu o que estabelece o Decreto n. 7.352/2010¹⁰⁵, com base no que foi possível mapear no banco de dados do Censo Escolar da Educação Básica, uma vez que os períodos de análise antecedem a publicação da Portaria. Todavia, adotou-se, sempre que possível, a nova denominação da Política, substituindo Educação e Escolas do Campo por Educação e Escolas do Campo, das Águas e das Florestas.

Embora a política esteja instituída, não existem variáveis padronizadas nas bases oficiais que permitam identificar todos esses povos. No Censo Escolar, por exemplo, não há coleta específica que permita reconhecer ribeirinhos ou caiçaras, entre outros. Assim, ao analisar os sujeitos, a forma de identificação se concentrou na localização de residência do estudante – urbana ou rural. Como resultado, uma parcela substancial desse público permanece invisibilizada nas estatísticas, restringindo diagnósticos e, conseqüentemente, prejudicando o planejamento, o financiamento e a definição de políticas realmente adequadas às populações do campo, das águas e das florestas.

Outro fator refere-se às variações de classificação decorrentes da aplicação do Decreto n. 7.352/2010. Uma escola de localização urbana que não é reconhecida como “do campo, das águas e das florestas” em um ano pode passar a ser no ano seguinte, dependendo do total de matrículas de estudantes residentes em área rural, em relação aos residentes em área urbana. Esse movimento pode criar um problema identitário para a escola: a classificação pode oscilar ao longo do tempo e, se olharmos ano a ano, essa predominância pode mudar de um para outro, gerando instabilidade no reconhecimento da sua identidade enquanto escola do campo, das águas e das florestas.

Por fim, há limitação decorrente da sobreposição normativa. Tomando a população quilombola como exemplo: o Decreto n. 7.352/2010 a inclui entre os povos do campo (Brasil, 2010b), enquanto a Resolução CNE/CEB n. 4/2010 estabelece a Educação Escolar Quilombola como modalidade específica (cap. II). Na prática, isso cria uma dupla ancoragem – campo e quilombola – sendo assim, contabilizou-se as

¹⁰⁵ No que diz respeito à identificação das populações do campo, o Decreto n. 7.352/2010 define como povos do campo: “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” e escolas do campo aquelas localizadas em áreas rurais ou as que atendem de forma predominante as populações do campo Brasil (2010b).

escolas quilombolas e indígenas, como sendo escolas do campo, das águas e das florestas.

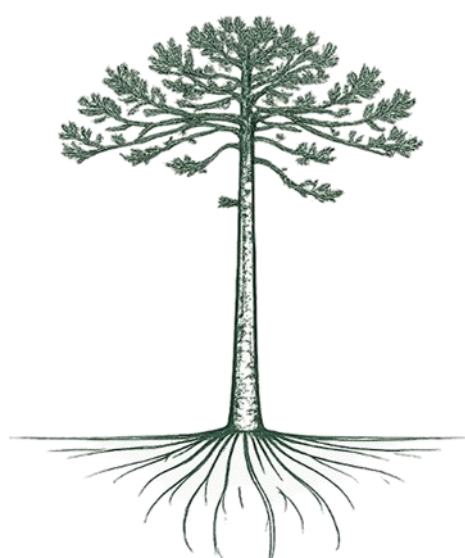


Imagem gerada por ChatGPT/SORA

Indicadores medem. Territórios sustentam. A araucária, árvore nativa, simboliza o território catarinense e, com ele, as escolas do campo, das águas e das florestas. Se a copa e o tronco são dados e indicadores, aquilo que se registra, as raízes são os povos e seus territórios, aquilo que sustenta. E é das raízes que nasce a exigência de visibilidade: não apenas estatística, mas digna (Elaborado pela autora, 2026).

5 CONCLUSÃO

A presente pesquisa definiu como objetivo geral analisar os indicadores de acompanhamento e monitoramento, relacionados de forma direta à Educação do Campo, das Águas e das Florestas, do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) considerando sua relação com o fortalecimento da identidade dessas escolas. Para isso, apresentou como questão norteadora: “Os indicadores de acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) revelam fragilidades, invisibilidade ou potencialidades para o fortalecimento da identidade das escolas do campo, das águas e das florestas, em consonância com os marcos legais e diretrizes da modalidade?”.

Para atingir o objetivo geral e responder à questão norteadora, estabeleceu-se quatro objetivos específicos: caracterizar as escolas do campo, das águas e das florestas de Santa Catarina (2011 a 2024), com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, segundo o que preconiza o Decreto n. 7.352/2010; examinar a distribuição e a evolução das escolas do campo, das águas e das florestas (2011 a 2024), identificando permanências, avanços e lacunas; confrontar os dados do Censo Escolar da Educação Básica com as metas e estratégias do PEE/SC voltadas à Educação do Campo, das Águas e das Florestas; e analisar os indicadores de acompanhamento e monitoramento do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (2016 a 2025) quanto ao fortalecimento, ou não, da identidade dessas escolas.

Para atingir os objetivos, foram realizadas análises documentais e de dados secundários, principalmente da legislação nacional e estadual, dos dados do Censo Escolar da Educação Básica e dos indicadores utilizados no acompanhamento e monitoramento do PEE/SC. Como principal ferramenta, utilizou-se o *Power BI Desktop*, que possibilitou realizar os cruzamentos dos dados do Censo Escolar da Educação Básica para identificar as escolas do campo, das águas e das florestas com base no que preconiza o Decreto n. 7.352/2010. Adicionalmente, estruturou-se um agrupamento em cinco Eixos entre as metas do PEE/SC com estratégias diretamente vinculadas à modalidade.

Os indicadores de acompanhamento e monitoramento do PEE/SC (2016 a 2025) analisados nesta pesquisa revelam fragilidades e produzem invisibilidades na identidade dessas escolas. Ainda que existam potencialidades, estas permanecem

condicionadas à adoção de desagregações obrigatórias e de um indicador oficial que identifique escolas com atendimento predominantemente rural, inclusive quando situadas administrativamente em área urbana, indicador este desenvolvido nesta pesquisa.

Essa fragilidade manifesta-se no próprio contexto do PEE/SC (2016 a 2025), cujos mecanismos de acompanhamento se mostram insuficientes. Há ausência de indicadores específicos e regulares capazes de identificar as escolas do campo, das águas e das florestas, especialmente aquelas situadas em áreas urbanas, mas com atendimento majoritariamente voltado a estudantes do campo. Soma-se a isso a baixa desagregação das informações, que compromete a mensuração da presença dos diferentes grupos que compõem a diversidade camponesa, como extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e demais grupos da diversidade camponesa. Em consequência, parcela expressiva dessa realidade permanece invisível nas estatísticas educacionais.

Os resultados indicam que o reconhecimento e a visibilidade da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina permanecem desiguais ao longo do período de 2011 a 2024. Apesar dos avanços – como a formulação de políticas públicas específicas para as modalidades de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, Educação Escolar Indígena e Quilombola, e a criação de núcleos de atendimento na Secretaria de Estado da Educação – tais iniciativas ainda não se consolidam em indicadores sistemáticos e sensíveis à diversidade territorial e social dos sujeitos dessas populações.

A dicotomia urbano/rural é insuficiente para identificar essas escolas e compreender a diversidade do perfil da população que atendem, o que fragiliza sua identidade institucional e dificulta o acesso a políticas e ações específicas para a modalidade. Em contrapartida, destaca-se o avanço na identificação da Educação Escolar Quilombola após a instituição da política estadual de 2018, contrastando com a redução expressiva de escolas em áreas de assentamento, o que sugere retração na oferta e risco de descaracterização identitária desses territórios.

A governança de dados aparece como ponto crítico. A ausência de coleta direcionada para identificar os povos do campo, das águas e das florestas e a falta de rotinas de acompanhamento e monitoramento impedem que o conjunto das políticas seja acompanhado em sua integralidade. Sem indicadores sensíveis à territorialidade, os dados não se convertem plenamente em garantia de direito. Esses indicadores

devem estar articulados a informações sobre distâncias, transporte escolar, alimentação, profissionais e condições dos espaços.

Outra fragilidade refere-se à sobreposição normativa, uma vez que os documentos legais nem sempre estabelecem diálogo entre si. O Decreto n. 7.352/2010 articula critérios territoriais e de público, o que, associado a modalidades específicas como a Educação Escolar Indígena e Quilombola, resulta em sobreposições classificatórias que dificultam a identificação precisa dessas escolas.

Como contribuição prática, a pesquisa apresenta métricas replicáveis e um painel interativo em BI com indicadores que monitoram localização, localização diferenciada, dependência administrativa, número de estudantes residentes em áreas rurais em relação à área urbana – identificando se a escola se caracteriza como pertencente a essa modalidade por atender predominantemente à população do campo – modalidades e o número de escolas que se mantiveram em atividade durante o período observado, reduzindo a invisibilidade. Essa proposta constitui também uma contribuição metodológica, ao apresentar um caminho possível de identificação das escolas do campo, das águas e das florestas que não aparecem diretamente nas bases oficiais quando consideradas apenas as classificações administrativas tradicionais.

Nesse sentido, as principais contribuições desta pesquisa se articulam em quatro dimensões complementares. A primeira consiste na visibilização de escolas, sujeitos e territórios que permanecem pouco evidentes nos dados oficiais, especialmente quando a leitura se restringe à localização urbana ou rural da unidade escolar. A segunda refere-se ao método proposto para identificação dessas escolas, com base no cruzamento de variáveis do Censo Escolar da Educação Básica e na leitura do atendimento predominante à população do campo, das águas e das florestas. A terceira situa-se no monitoramento crítico das políticas educacionais, ao demonstrar que indicadores agregados podem revelar avanços, mas também ocultar desigualdades territoriais, reafirmando que os dados não são neutros e precisam ser interpretados à luz dos sujeitos, dos territórios e das condições concretas de escolarização. A quarta contribuição diz respeito à produção de subsídios para a gestão pública, o planejamento educacional e novas pesquisas, sobretudo aquelas que possam incorporar a escuta dos sujeitos que vivem, estudam e trabalham nessas escolas.

A relação identificada para o fortalecimento da identidade dessas escolas está diretamente vinculada à articulação entre reconhecimento normativo, visibilidade estatística e análise desagregada dos indicadores educacionais. Quando os critérios estabelecidos pelo Decreto n. 7.352/2010 são aplicados de forma consistente e os dados são analisados considerando a localização territorial, torna-se possível evidenciar especificidades, permanências e desigualdades que, de outro modo, permaneceriam invisíveis. Assim, um ponto fundamental para o fortalecimento da identidade ocorre na medida em que a escola é reconhecida juridicamente, identificada nos sistemas de informação e analisada em sua materialidade territorial.

A extensa análise de dados construída na dissertação pode favorecer estudos futuros sobre a evolução das políticas públicas educacionais destinadas a esta modalidade, além de oferecer informações úteis ao planejamento de ações. Desse modo, a pesquisa não se limita à produção de um diagnóstico, mas oferece elementos que podem orientar decisões mais territorializadas e comprometidas com o direito à educação.

Essa possibilidade se fortalece pelo fato de a pesquisadora atuar na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, especificamente com dados e indicadores educacionais, o que viabiliza a reprodutibilidade do painel e dos indicadores para o uso na gestão da Educação do Campo, das Águas e das Florestas em Santa Catarina.

A pesquisa evidenciou, desde a justificativa pessoal, que a experiência escolar não se resume ao “estar matriculado na escola”. Há também a qualidade que nasce do reconhecimento, quando a escola acolhe, conecta o currículo ao cotidiano e faz o estudante sentir que “cabe” ali. Esse pertencimento não aparece diretamente nos dados e indicadores, mas aparece no que eles deixam ver quando confrontados com a literatura e com a vida real: a ruptura causada por deslocamentos longos, mudanças bruscas de rotina, filas, aceleração do tempo e relações marcadas por preconceito e distanciamento pedagógico. Nesse ponto, a pesquisa evidencia algo central: a desigualdade educacional não é só acesso; é também cabimento, reconhecimento e sentido.

A análise dos indicadores educacionais e a extensa literatura sobre as obras que retratam a história, as lutas e as conquistas da Educação do Campo, das Águas e das Florestas não produziram apenas um retrato estatístico. Produziram um novo direcionamento no olhar: do número isolado para a pergunta ética e política que o

número carrega. Com isso, a pesquisa reafirmou que o dado só se torna evidência quando é capaz de nomear sujeitos, localizar territórios e revelar condições concretas de escolarização; sem isso, o direito permanece formal, mas incompleto.

O que está em jogo não é apenas a escola enquanto unidade administrativa; é a escola como lugar de pertencimento, de tempo próprio, de relação com o território e de garantia concreta do direito à educação.

A identidade da escola do campo, das águas e das florestas nasce no campo e a partir dele, com seus estudantes e comunidades. Portanto, fortalecer essa identidade requer, antes de tudo, reconhecer quem são, onde estão e quais são as características socioterritoriais das escolas e dos sujeitos do campo. Ausentes do olhar estatal, permanecem sem reconhecimento; por vezes, as próprias comunidades escolares não se dão conta de que se caracterizam como escolas do campo, das águas e das florestas.

Como desdobramento desta pesquisa, propõe-se um olhar que ultrapasse os números e alcance o cotidiano das escolas do campo, das águas e das florestas. Entrevistar gestores, coordenadores e professores pode revelar como eles reconhecem (ou não) a identidade da escola da qual fazem parte, de que modo traduzem o pertencimento em práticas pedagógicas e se o PPP reflete, de fato, a vida do território. Essa escuta ampliaria a leitura dos resultados apresentados aqui, conectando o indicador estatístico à experiência concreta da escola – onde a política vira prática e a identidade se constrói entre o papel e a terra.

A partir das análises realizadas, observa-se que a institucionalização dos indicadores de escola do campo, das águas e das florestas desenvolvidos nesta pesquisa, associada à publicação do painel¹⁰⁶ construído com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, constitui uma possibilidade de aprimoramento do acompanhamento das políticas educacionais. Assim, a gestão passa a enxergar onde essas escolas realmente estão (e onde ainda faltam), possibilitando que tome decisões com base em evidências e avance de forma concreta rumo à justiça territorial – menos invisibilidade, mais presença, permanência e sentido.

Fortalecer a identidade dessas escolas requer melhor desenho de indicadores, desagregações consistentes, validação periódica e integração de bases

¹⁰⁶ Como desdobramento, está prevista, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, a publicação do painel de indicadores construído nesta pesquisa, favorecendo seu uso no acompanhamento e planejamento das políticas educacionais.

que articulem educação e território. Somente assim os dados poderão sustentar decisões que convertam evidência em direito, garantindo condições reais de pertencimento e aprendizagem nesses territórios. Embora revelem o panorama educacional, os dados ainda não contemplam plenamente as especificidades da modalidade da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. Por isso, tornar visíveis essas escolas nos dados constitui condição central para fortalecer políticas públicas educacionais mais justas, territorializadas e comprometidas com o direito à educação.

REFERÊNCIAS

- ALENTEJANO, Paulo. Estrutura Fundiária. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 355 - 360. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.
- ANDRADE, Raphael Rodrigues de; CAMPOS, Luís Henrique Romani de; COSTA, Heitor Victor Veiga da. Infraestrutura escolar: uma análise de sua importância para o desempenho de estudantes de escolas públicas. **Ciência & Trópico**, [S. l.], v. 45, n. 1, 2021. DOI: 10.33148/cetropicov45n1(2021)art9. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1973>. Acesso em: 09 mar. 2026.
- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. P. 252 - 259. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 04 set. 2025.
- ARROYO, Miguel G. Marília. Diversidade. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 231 - 238. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- ARROYO, Miguel G. Marília. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 361 - 367. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- ARROYO, Miguel G. Marília. Pedagogia do Oprimido. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012c. p. 555 - 563. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 13 out. 2025.
- BORGES-PEDRO, João Paulo; MÜLLER, Patrícia; NUNES, Andreza Pinheiro; GOMES, Maria Cecília R. L. **Assessment of WASH scenarios in urban and rural schools of a small city in the Brazilian Amazon**. Acta Amazonica, Manaus, v 48: 75-82. 2018. DOI: 10.1590/1809-4392201600263. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aa/a/P5d6HRYjpgdvTWB74dcrptM/?lang=en>. Acesso em: 09 mar. 2026.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 27.833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB n. 36 de 4 de dezembro de 2001. Que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, seção, Brasília, DF, p. 11. de 13 mar. 2002a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 1 de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Associação Brasileira de Mantenedoras de ensino Superior (ABMES). **Portaria n. 931 de 21 de março de 2005**. Que institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. 2005. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/489/portaria-mec-n-931>. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 2 de 28 de abril de 2008**. Que Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de

Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.861, de 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6861-27-maio-2009-588516-publicacaooriginal-113090-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução n. 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. MEC; Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica, 2010a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Ministério da educação - MEC; Ministério Do Desenvolvimento Agrário – MDA, 2010b. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7352&ano=2010&ato=93bQ7Q65EMVpWT612>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 12.305, de 02 de agosto de 2010**: Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, DF. 2010c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador do PRONACAMPO**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 a 2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 23 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília: INCRA, 2016a. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República. 2016b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2018: Caderno de instruções**. Inep, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_escolar_da_educacao_basica_2018_caderno_de_instrucoes.pdf. Acesso em: 12 out. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb). **Cartilha SAEB 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021a. 23 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 03 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Nota Informativa do Ideb**. Brasília, DF: Inep. 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2021/nota_informativa_ideb_2021.pdf. Acesso em: 03 mar. 2026

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Mapeamento da adequação docente no Brasil**. Brasília: MEC/SEB. 2022. 184 p. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoes/MapeamentodaAdequaoDocentenoBrasil_111220221_compressed.pdf. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 14.767, de 22 de dezembro de 2023: Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 22 dez. 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14767.htm. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Outros Documentos: Nota informativa do Ideb 2023**. Brasília: Inep, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/outros-documentos>. Acesso em: 5 set. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024: Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado

por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, p. 1, 26 jul. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14934.htm. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais: Contribuições ao novo Plano Nacional de Educação III- Redução das Desigualdades**. Brasília: Inep, 2024b. Vol. 10. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/issue/view/603/294>. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Projeto de Lei n. 2.614, encaminhado em 27 de julho de 2024**: Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2024-2034. 2024c. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2443764>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação 2024-2034**. Brasília, 2024d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 5º ciclo de Monitoramento do PNE**. Brasília, DF: Inep, 2024e. 625 p. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/estudos-educacionais/inep-lanca-relatorio-do-5o-ciclo-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Painel de monitoramento PNE**. Brasília: Inep, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/painel-de-monitoramento-do-pne>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Novo painel de Estatísticas Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2025c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>. Acesso em: 31 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 538, de 24 de julho de 2025. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 2025d. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-538-de-24-de-julho-de-2025-644409910>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação Intersectorial com os Sistemas de Ensino (SASE). **Guia Metodológico para Elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação Documento Diagnóstico da Educação Nacional**. Brasília: DF. Anpae, 2025e. 48 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: Inep, 2025f. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso em: 09 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **IDEB**. 2025g. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 05 set. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Etapas de coleta: Censo Escolar**. Brasília: Inep, 2025h. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/etapas-da-coleta>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Caderno de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2025: 1ª Etapa da Coleta**. Brasília: Inep, 2025i. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/caderno-de-conceitos-e-orientacoes-do-censo-escolar-2025-1a-etapa-da-coleta>. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: documento diagnóstico da educação nacional**. [livro digital]. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Articulação Intersectorial com os Sistemas de Ensino; Fundação Joaquim Nabuco; Editora Anpae, 2025j. 290 p. ISBN 978-65-87561-56-1. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/diagnostico-educacao-nacional.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indicadores Educacionais**. Brasília: DF. 2025k. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/diagnostico-educacao-nacional.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2025.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular. 3ª edição. 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo: Campo - Políticas Públicas - Educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 67-87.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica

de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 259-267 p. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 788 p. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CAMPOS, Maria Malta; BHERING, Eliana Bahia; ESPOSITO, Yara; GIMENES, Nelson; ABUCHAIM, Beatriz; VALLE, Raquel; UNBEHAUM Sandra. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p.15-33. 2011. DOI: 10.1590/S1517-97022011000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vhL4FGMRF6pbyHPb6SsdLkv/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2026.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 307-314 p. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CIMI. **Conselho Indigenista Missionário**. 2 mar. 2017. Disponível em: <https://cimi.org.br/o-cimi/>. Acesso em: 12 mar. 2026.

COGO, Luciana Nagel Simon; ROCHA, Luciano Daudt da. A educação escolar indígena em Santa Catarina, em uma perspectiva decolonial e da interculturalidade crítica. **Revista Reflexão**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 2, p. 325-349, maio 2024. DOI: 10.17058/rea.v32i2.19675. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-99492024000200325&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 14 mar. 2026.

CORTEZE, Miguelângelo. Educação Popular e cooperação na escola pública. **Contexto & Educação**, Ijuí: Ed. Injuí, ano XXVI, N.85, p. 137-156, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/447/261>. Acesso em: 03 ago. 2025

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e Comunidades Tradicionais. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 596 - 602. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2026.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; JÚNIOR, Claudio de Lira Santos. Escola Ativa. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de

Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 315 - 326. Disponível em:
<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 06 out. 2025.

FABRIN, Alexsandra Schmidt. **Machine learning aplicado à predição do abandono escolar dos alunos no ensino médio da rede estadual de ensino de Santa Catarina**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão de Unidades de Informação) – Universidade do Estado de Santa Catarina Udesc, Florianópolis, SC, 2025. Disponível em: <https://repositorio.udesc.br/handle/UDESC/22154>. Acesso em: 16 out. 2025.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. São Paulo: SRV Editora LTDA, 2017. E-book. ISBN 9788502636552. Disponível em:
<https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788502636552/>. Acesso em: 05 set. 2025.

FÁVERO, Leonor Lopes. Heranças - a educação no Brasil Colônia. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 1, n. 8, 2000. DOI: 10.18309/anp.v1i8.351. Disponível em:
<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/351>. Acesso em: 08 jun. 2025.

FONSECA, Izabel da Costa; RODRIGUES, Clarissa Guimarães; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; MACANA, Esmeralda Correa; SOARES, José Francisco. **Monitoramento da permanência na educação básica com o indicador de regularidade de trajetórias educacionais**. 2023. [Versão preprint]. Disponível em:
<https://osf.io/k2mb9/>. Acesso em: 26 fev. 2026.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999)**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em:
https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/nera/tese_bmf.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. p. 28 – 39. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em:
https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. 746 -750 p. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.).

Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 645 - 652. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique De; GONÇALVES NETO, Wenceslau. Federalismo e educação no Brasil republicano: dilemas da organização educacional (1889-1930). **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 2, p. 109, 2016. DOI: 10.4025/actascieduc. v38i2.26897. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26897>. Acesso em: 14 jun. 2025.

FONEC. O Fórum Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas. **FONEC: Nota pública de denúncia contra o fechamento de escolas do campo, das águas e das florestas no Brasil.** 2026. Disponível em: <https://fonec.org/wp-content/uploads/2026/01/FONEC-NOTA-PUBLICA-DE-DENUNCIA-FECHAR-ESCOLA-E-CRIME.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.

FRANCISCO, Wagner Cerqueira e. **Aspectos da população de Santa Catarina.** Brasil Escola. [S. l.], [202?]. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/aspectos-populacao-santa-catarina.htm>. Acesso em: 24 set. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ayanrafael.com/wp-content/uploads/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217 - 224. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas** / IBGE, Departamento de Geografia. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=22269>. Acesso em: 23 set. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Agropecuário 2017.** Brasília. 2017. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-agropecuario/censo-agropecuario-2017/resultados-definitivos#caracteristicas-produtores>. Acesso em: 24 set. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico.** Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2022/universo-unidades-de-conservacao-caracteristicas-pessoas-e-domicilios>. Acesso em: 20 jul. 2025.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sc.html>. Acesso em: 24 set. 2025.

KUHN. Ednizia Ribeiro Araujo. GERMANI. Guiomar Inez. Entre o PRONERA e o PRONACAMPO: onde fica a reforma agrária? *In*: SANTOS, Arlete Ramos do. *et al.* (orgs.). **Educação do Campo: políticas e Práticas**. Ilhéus, BA: Editus, 2020. P. 117-123. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://books.scielo.org/id/rpy48/pdf/santos-9786586213201.pdf?utm_source. Acesso em: 17 ago. 2025.

MAAITAH, Tamara. The Role of Business Intelligence Tools in the Decision Making Process and Performance. **Journal of Intelligence Studies in Business**, [S. l.], ano 2023, v. 13, n. 1, p. 43-52, 28 mar. 2023. DOI:10.37380/jisib. v13i1.990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370944107_The_Role_of_Business_Intelligence_Tools_in_the_Decision_Making_Process_and_Performance. Acesso em: 08 ago. 2025.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura Maciel; NETO, Alexandre Shigunov. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 465–476, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000300003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. Fundamentos de **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india/view. Acesso em: 05 mai. 2025.

MICROSOFT. **O que é a análise integrada do Power BI**. 2025a. Disponível em: <https://learn.microsoft.com/pt-br/power-bi/developer/embedded/embedded-analytics-power-bi>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MICROSOFT. **Exibir e interagir com dashboards do Power BI**. 2026. <https://learn.microsoft.com/pt-br/power-bi/explore-reports/end-user-dashboard-open>. Acesso em: 16 jun. 2026.

MICROSOFT. **O que é Power BI Desktop**. 2025b. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfndmkaj/https://learn.microsoft.com/pdf?url=https%3A%2F%2Flearn.microsoft.com%2Fpt-br%2Fpower-bi%2Ffundamentals%2Ftoc.json>. Acesso em: 08 set. 2025.

MICROSOFT. **Referência de expressões de análise de dados (DAX)**. 2025c. Disponível em: <https://learn.microsoft.com/pt-br/dax/>. Acesso em: 08 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). *Ciência, Técnica: O Desafio da Pesquisa Social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio. Romeu Gomes:

Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão. *In:* MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão.** p. 10 – 15. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 587- 595. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 453-459. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 326 - 333. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 468 - 474. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2025.

MUNARIM, Antonio. Elementos para uma política de educação do campo. *In:* MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão.** p. 16 – 26. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

MUNARIM, Antônio; OLIVEIRA, Marcos de; BELTRAME, Sônia 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 ago. 2025.

ND MAIS. **SC está entre os três estados com melhor qualidade de vida do Brasil, aponta IPS 2025**. R7, 04 jun. 2025. Disponível em:
<https://noticias.r7.com/santa-catarina/nd-mais/sc-esta-entre-os-tres-estados-com-melhor-qualidade-de-vida-do-brasil-aponta-ips-2025-04062025>. Acesso em: 24 set. 2025.

OLIVEIRA, Cesar José de. SANTOS, Clarice Aparecida dos. Educação na perspectiva de um novo modelo de desenvolvimento na reforma agrária. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Por uma educação do campo: Campo - Políticas Públicas - Educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008. p. 11-31. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em: 20 out. 2025

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 239 - 246. Disponível em:
<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

OLIVEIRA, Tamires Aparecida Batista de; COSTA, José Eloízio da; MENDONÇA, Luciana Chagas Uchôa de; BATISTA, Júlio César Pereira. O PRONERA e a luta por uma educação emancipatória nos assentamentos rurais. **Revista Campo-Território**, Uberlândia, v. 12, n. 26 abr. ,2018. DOI: 10.14393/RCT122609. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/38275>. Acesso em: 14 jun. 2025.

PALUDO, Conceição. Educação popular. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 282 - 287. Disponível em:
<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PALUDO, Conceição. Educação popular como resistência e emancipação humana. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015. DOI:10.1590/CC0101-32622015723770. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/CK6NyrM6BhKXbMmhjrmB3jP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. [s.l.]: Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: 10.11606/9786587596334. Disponível em:
<https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932>. Acesso em: 08 jun. 2025.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 288 - 295. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Crédito Fundiário. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 166 - 172. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295 - 301. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz; NEUBERT, Patrícia da Silva. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2023. DOI: 10.5007/978-65-5805-082-7. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/249681/Introducao_a_pesquisa_a_bibliografica-Ebook-24ago2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 set. 2025.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva; MARQUES, Dayana Ferreira; RODRIGUES Adriège Matias; Dias, Gilvania Lima. **Nucleação de escolas no campo: conflitos entre nucleação e desenraizamento**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728. 2017. DOI:10.1590/2175-623657687. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqpjp/?lang=pt>. Acesso em: 26 fev. 2026.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Lei Complementar n. 170, de 7 de agosto de 1998**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/12409>. Acesso em: 24 out. 2025

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n. 17, de 13 de abril de 1999**. Estabelece diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Florianópolis: CEE-SC, 1999. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/680-680>. Acesso em: 18 ago. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Parecer n. 405, de 14 de dezembro de 2004**. Diretrizes para elaboração do Projeto Político-Pedagógico. 2004a. Disponível em: https://amnoroste.org.br/uploads/sites/566/2023/05/1755450_Parecer_405_CEE_2004.pdf. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Lei Complementar n. 263, de 23 de janeiro de 2004**. Altera a Lei Complementar nº 170, de 1998, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação. 2004b. Disponível em: <https://leis.alesc.sc.gov.br/ato-normativo/14590>. Acesso em: 18 out. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base/>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SANTA CATARINA. Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015: Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015 a 2024 e estabelece outras providências. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 20.205, p. 1, 15 dez. 2015a. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2015/20151215/Jornal/1328.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Plano Estadual de Educação Santa Catarina 2015 – 2024**: Documentos: Fundamentação Legal, Histórico dos Planos e Análise Situacional. Florianópolis, 2015b. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/consultas/plano-estadual-de-educacao-sc/?utm_source. Acesso em: 23 ago. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da educação. **Portaria n. 2.385, de 23 de setembro de 2016**. Criar a Coordenação de Políticas nas Diversidades, vinculado à Gerência de Políticas e Planejamento Educacional. 2016. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2016/20160926/Jornal/1513.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Educação do Campo**. 2018a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/orientacoes-e-cadernos-de-politicas-nas-diversidades/>. Acesso em: 02 jul. de 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação Escolar Quilombola**. 2018b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/orientacoes-e-cadernos-de-politicas-nas-diversidades/>. Acesso em: 02 jul. de 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Política a Secretaria de Estado da educação de Educação Escolar Indígena**. 2018c. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/conselhos-foruns-e-nucleos/orientacoes-e-cadernos-de-politicas-nas-diversidades/>. Acesso em: 02 jul. de 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Fazenda. **Agricultura familiar responde por metade do faturamento da agropecuária em SC**. 2019a. Disponível em: <https://www.sef.sc.gov.br/noticias/agricultura-familiar->

responde-por-metade-do-faturamento-da-agropecuaria-em-sc?/. Acesso em: 10 ago. de 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. 2019b. Disponível em: <http://uaw.com.br/pagflip/pdf.php?pag=portfolio&cod=35>. Acesso em: 25 fev. de 2026.

SANTA CATARINA. Lei n. 18.755, de 29 de novembro de 2023: Altera a Lei n. 16.794, de 2015, que “Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências”. **Diário Oficial do Estado de Santa Catarina**, Florianópolis, SC, n. 22.154-A, p. 1, 30 nov. 2023. Disponível em: <https://portal.doe.sea.sc.gov.br/repositorio/2023/20231130/Jornal/22154-A.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Propostas Curriculares de Santa Catarina e Currículo Base**. 2024. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base/>. Acesso em: 18 ago. de 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Painel de Monitoramento do Plano Estadual de Santa Catarina**. 2025a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 18 ago. de 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Painel Educação Escolar Quilombola**. 2025b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/educacao-na-palma-da-mao/>. Acesso em: 18 ago. de 2025.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Portaria n. 3. 152, de 24 de outubro de 2025**. Estabelece as diretrizes do sistema de avaliação da Educação básica de Santa Catarina (SEAESC). 2025C. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2025/11/Portaria-no-3163-de-27-de-outubro-2025-SEAESC.pdf>. Acesso em: 26 out. 2026.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes para atualização do PPP das escolas da rede estadual de ensino. Catarina**. 2026. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/gestao-escolar/>. Acesso em: 26 fev. de 2026.

SANTOS, Claudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9059>. Acesso em: 30 jul. 2025

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil;

ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a. p. 631 – 639. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SANTOS, Renato Emerso dos. Quilombos. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 652 – 658. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 12 out. 2025.

SECCHI, Leonardo; NUNES, Gissele S. de F.; CHAVES, Thiago José de. **O Plano Nacional de Educação: Análise do Processo de Construção de uma Política Pública tipicamente Brasileira**. 2021. vol. 13, núm. 4, Outubro-Diciembre, ISSN: 2175-5787. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=351568433010>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SILVA, Maria Socorro da. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. p. 60 – 95. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Ana Paula Soares da; FELIPE, Eliana da Silva; RAMOS, Márcia Mara. Infância do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 419 – 426. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Giovana. Entranhados no Lato Ventre do Latifúndio. *In*: MARTINS, Maria de Fátima Almeida; RODRIGUES, Sônia da Silva (org.). **PRONERA: experiências de Gestão de uma Política Pública**. p.17 – 34. São Paulo: [s.n.], 2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcjpcglclefindmkaj/https://www.gov.br/incra/pt-br/centrais-de-conteudos/publicacoes/pronera-experiencias-de-gestao.pdf>. Acesso em: 19 de ago. 2025.

SILVA, Sadi José Rodrigues da. **A Política Curricular e o Currículo Escolar nas Escolas do Campo: concepções e práticas em Santa Catarina**. 2022. 343 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234731>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SOUZA, Rodrigo Diego. **A Historicidade das Políticas Educacionais da Formação de Professores e do Ensino de Ciências e Biologia: Algumas Considerações**. 2019. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215177>. Acesso em: 02 abr. 2025.

SOUZA, Daniele Cristina; ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Panorama dos Assentamentos Rurais em Santa Catarina**. Revista Grifos, [S. l.], v. 30, n. 54, p. 267–291, 2021. DOI: 10.22295/grifos.v30i54.5921. Disponível em: <https://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/article/view/5921>. Acesso em: 16 set. 2025.

SOUZA, Andreliza Cristina de. Políticas educacionais: legislação e desafios contemporâneos. **Repositório digital Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. 1. ed. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/8355>. Acesso em: 08 jun. 2025.

TAFAREL, Celi Zulke. MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 571 - 578. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

VASCONCELOS, Joyciane Coelho; LIMA, Patrícia Verônica Pinheiro Sales; ROCHA, Leonardo Andrade; KHAN, Ahmad Saeed. **Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 874-898, out./dez. 2021. DOI: 10.1590/S0104-40362020002802245. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/w9HwRXMQ3FVZ9fzJJKBgLLt/?lang=pt>. Acesso em: 09 mar. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e projeto político- pedagógico**. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. v. 1. ISBN 85-85819-07-3. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf. Acesso em: 08 ago. 2025.

VASSOLER, Márcia Cecília. **Dinâmicas, Discursos e estratégias dos atores atuantes no processo de monitoramento e avaliação do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, Santa Catarina. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/M%C3%A1rcia%20Cecilia%20Vassoler%202019.pdf?utm_source. Acesso em: 17 set. 2025.

VILAS BOAS, Mariana Lubarino; ABBIATI, Andréia Silva. A educação (em tempo) integral no brasil: um olhar sobre diferentes experiências. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1573-1597, set./dez. 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i3.13545. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766245023/html/>. Acesso em: 03 mar. 2026

APÊNDICE A – EVENTOS, LEIS, DECRETOS, RESOLUÇÕES E PORTARIAS

(continua)

Ano	Eventos/Leis/Decretos/Pareceres/Resoluções/Portarias	Objetivos
1988	Constituição da República Federativa do Brasil	Constituição Federal de 1988 representou o marco inaugural para o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado.
1990	Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
1996	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
1997	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA)	Institui a expressão “Educação do Campo”, marcado pelo Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Discussões sobre o direito a educação dos povos do Campo.
1998	I Conferência Nacional de Educação do Campo (I CNEC)	O I CNEC, ocorreu na cidade de Luziânia, Goiás, consolidando as discussões sobre o direito a educação dos povos do campo desenhada no I ENERA.
1999	Resolução n. 17, de 13 de abril de 1999 - Santa Catarina	Estabelece diretrizes para a elaboração do projeto político-pedagógico das Escolas de Educação Básica e Profissional integrantes do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina.
2001-2002	Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001 e Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo - Regulamenta o atendimento às especificidades da educação no campo, como currículo, calendário escolar e formação docente.
2003	Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003	Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.
2004	Lei n. 10.880, de 9 de junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar - PNATE - e dá outras providências, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos estudantes da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios.
2005	Portaria n. 931, de 21 de março de 2005	Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB
2006	II Conferência Nacional de Educação do Campo (II CNEC)	Reafirma o que foi definido na I CNEC e no I ENERA, seria tarefa do poder assumir políticas públicas educacionais de maneira mais explícita, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta”.
	Parecer CNE/CEB n. 1, de 1 de fevereiro de 2006	Reconhece dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
	Decreto n. 5.840, 14 de julho de 2006	Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

(continuação)

Ano	Eventos/Leis/Decretos/Pareceres/Resoluções/ Portarias	Objetivos
2007	Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007	Fundo Nacional para o desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Estabelece ponderação diferenciada para as escolas do campo.
2008	Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à educação básica do campo.
2009	Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
	Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências
2010	Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e reconhece a educação do campo como modalidade específica da educação básica.
	Decreto n. 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. O decreto estabeleceu diretrizes, estratégias e procedimentos para a ampliação da oferta e a qualificação da educação básica à educação superior, destinadas aos povos do campo.
2013	Portaria MEC n. 86, de 1 de fevereiro de 2013 (PRONACAMPO)	O PRONACAMPO oferece apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para a implementação do acesso e qualificação da oferta da educação básica e superior, desenvolvido pela União em regime de colaboração com os entes federados, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.
2014	Lei n. 12.960, de 27 de março de 2014	Altera a Lei n. 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.
	Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014	Define metas para universalização da educação básica e ampliação do atendimento ao campo. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
	Proposta Curricular de Santa Catarina	Documento norteador para o currículo da Educação Básica em Santa Catarina

(conclusão)

Ano	Eventos/Leis/Decretos/Pareceres/Resoluções/ Portarias	Objetivos
2015	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (II ENERA)	Ocorreu em Luziânia - GO, com vinculação direta ao trabalho do MST, expresso no documento norteador do evento. A luta, naquele momento, teve como anseio a universalização do direito à escola pública de qualidade social, desde a educação infantil até a universidade, com base num projeto socialista.
	Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015-Santa Catarina	Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015 a 2024 e estabelece outras providências.
2016	Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
2018	Política de Educação do Campo para Rede Estadual de Ensino	Política de Educação do Campo para a Rede Estadual de Educação de Santa Catarina
	Resolução CEE/SC 063	Dispõe sobre normas complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Santa Catarina, e estabelece outras providências.
2023	Lei n. 14.767, de 22 de dezembro de 2023	Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996
2024	Lei n. 14.934, de 25 de julho de 2024	Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.
	Projeto de Lei n. 2.614, encaminhado em 27 de julho de 2024	Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2024-2034
2025	Portaria n. 538, de 24 de julho de 2025	Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Caldart (2006); Brasil (1988,1990,1996, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006a, 2006b, 2007, 2008, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b), Santa Catarina (2015, 1999)

APÊNDICE B – INDICADORES, METAS E RESULTADOS POR LOCALIZAÇÃO – URBANA, RURAL E TOTAL.

(continua)

Indicador	Descrição dos indicadores	Meta(a)	Rural	Urbano	Total	Ano
1A	Percentual da população de 4 a 5 anos que frequenta a escola/creche	100,0%	91,0%	95,8%	95,2%	2024
1B	Percentual da população de 0 a 3 anos que frequenta a escola/creche	50,0%	34,7%	56,0%	53,3%	2024
2A	Percentual de pessoas de 6 a 14 anos que frequentam ou que já concluíram o ensino fundamental (taxa de escolarização líquida ajustada)	100,0%	93,5%	94,5%	94,3%	2024
2B	Percentual de pessoas de 16 anos com pelo menos o ensino fundamental concluído	95,0%	77,2%	84,5%	83,7%	2024
3A	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta a escola ou já concluiu a educação básica	100,0%	93,7%	95,2%	95,0%	2024
3B	Percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa	90,0%	67,3%	79,3%	77,8%	2024
5A	Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa no Saeb	100,0%	75,8%	65,1%	65,9%	2023
5B	Percentual de estudantes alfabetizados até o final do 2º ano do ensino fundamental em Matemática no Saeb	100,0%	--	--	--	2023
6A	Percentual de alunos da educação básica pública que pertencem ao público-alvo da ETI e que estão em jornada de tempo integral	40,0%	18,2%	16,4%	16,6%	2024
6B	Percentual de escolas públicas da educação básica que possuem, pelo menos, 25% dos alunos do público-alvo da ETI em jornada de tempo integral	65,0%	28,8%	41,1%	38,6%	2024
7A	Ideb dos anos iniciais do ensino fundamental	6,50			6,4	2023
7B	Ideb dos anos finais do ensino fundamental	6,20	--	--	5,2	2023
7C	Ideb do ensino médio	5,60	--	--	4,2	2023
8A	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade	12	11,4	12,1	12	2024
8B	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade residente na área rural	12	11,4	--	--	2024
8C	Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita)	12	10,2	10,6	10,6	2024
8D	Razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos	100,0%	90,6%	91,3%	91,4%	2024

(conclusão)

Indicador	Descrição dos indicadores	Meta(a)	Rural	Urbano	Total	Ano
9A	Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade	98,0%	96,6%	98,2%	98,1%	2024
9B	Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade	5,55%	13,5%	7,2%	8,0%	2024
10A	Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional	10,0%	2,9%	2,7%	2,7%	2024
11A	Número absoluto de matrículas em EPT de nível médio	198.933	2.924	81.459	84.383	2024
11B	Participação do segmento público na expansão da EPT de nível médio	60,0%	17,3%	56,9%	58,0%	2024
11C	Expansão acumulada da EPT de nível médio pública	NA	-2,7%	37,0%	33,2%	2024
12A	Taxa bruta de matrículas na graduação (TBM)	55,0%	26,6%	46,0%	44,1%	2024
12B	Taxa líquida de escolarização na educação superior (TLE)	40,0%	17,2%	29,3%	28,2%	2024
12C	Participação do segmento público na expansão de matrículas de graduação	40,0%	--	--	-38,8%	2023
14A	Títulos de mestrado concedidos por ano em Santa Catarina	2.400	--	--	2.831	2023
14B	Títulos de doutorado concedidos por ano em Santa Catarina	900	--	--	955	2023
15A	Proporção de docências da educação infantil com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	100,0%	52,7%	61,6%	61,0%	2024
15B	Proporção de docências dos anos iniciais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	100,0%	86,2%	88,6%	88,3%	2024
15C	Proporção de docências dos anos finais do ensino fundamental com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	100,0%	56,4%	65,8%	64,9%	2024
15D	Proporção de docências do ensino médio com professores cuja formação superior está adequada à área de conhecimento que lecionam	100,0%	58,1%	61,9%	61,8%	2024
16A	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação lato sensu ou stricto sensu	75,0%	66,7%	64,1%	64,1%	2024
16B	Percentual de professores da educação básica que realizaram cursos de formação continuada	100,0%	71,5%	66,5%	66,7%	2024

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do painel de monitoramento do PNE (Brasil, 2025b).

APÊNDICE C – NOTA TÉCNICA: INDICADOR DE IDENTIFICAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS E VARIAÇÃO DO TOTAL DE MATRÍCULAS

Indicador

Identificação das escolas do campo, das águas e das florestas e variação do total de matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AI- EF), Anos Finais do Ensino Fundamental (AF- EF), Ensino Médio (EM- EF), Educação de Jovens e Adultos (EJA- AI; EJA-AF e EJA- EM), Curso Técnico Concomitante /Subsequente (ET- CS), Ensino Médio Integrado a Educação Profissional (EMIEP) e Curso de Formação Inicial Continuada (FIC).

Fórmula de Cálculo

Sendo:

- ρ – Total de matrículas dos estudantes residentes na área rural
- b – Total de matrículas dos estudantes residentes na área urbana
- r – Total de escolas localizada na área rural
- u – Total de escolas localizada na área urbana
- i – Escola indígena
- q –Unidade descentralizada quilombola
- a –Escola de assentamento
- s - Sustentável

*Se i for verdadeira, então escola do campo, das águas e das florestas;
 Se q for verdadeira, então escola do campo, das águas e das florestas;
 Se a for verdadeira, então escola do campo, das águas e das florestas;
 Se a for verdadeira, então escola do campo, das águas e das florestas;
 Se s for verdadeira, então escola do campo, das águas e das florestas;
 Se $\rho > b$ então for verdadeira, então escola do campo, das águas e das florestas.*

Abrangência

Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina
 Estado, Municípios e Unidades Escolares.

Fonte

Base de dados INEP/ Censo Escolar.

Série Histórica

A série histórica de 2011 a 2024.

Descrição do Indicador

Esse indicador expressa o total de escolas do campo, das águas e das florestas e a variação do total de matrículas dessas unidades, ao longo da série histórica.

Procedimentos para o Cálculo do Indicador

O cálculo do indicador baseia-se em observações anuais e considera o público atendido, incluindo escolas indígenas, unidades descentralizadas quilombolas, escolas de assentamento, escolas situadas em áreas rurais e aquelas que atendem majoritariamente estudantes residentes no meio rural.

A Tabela 1 apresenta a lista de variáveis utilizadas para o cálculo do indicador.

Tabela 1 – Lista de variáveis utilizadas para o cálculo do indicador

Código	Descrição do Código	Valores	Descrição Valores
NU_ANO_CENSO	Ano letivo de referência	Ano	2011 a 2024
DEPENDENCIAADMINISTRATIVA	Identificação	1, 2, 3, 4	1 - Federal 2 - Estadual 3 - Municipal 4 - Privada
TP_LOCALIZAÇÃO	Localização da escola	1, 2	1 - Urbana 2 - Rural
TP_ZONA_RESIDENCIAL	Código da matrícula do aluno	Todos	Considera-se o total de alunos por ano
TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA	Localização da escola	0,1,2,3,4,5,6	0 - Escola não está em área de localização diferenciada 1 - Área de assentamento ¹⁰⁷ 2 - Terra indígena ¹⁰⁸ 3 - Comunidade quilombola ¹⁰⁹ 4 - Unidade de uso sustentável ¹¹⁰

¹⁰⁷ Área de terra na qual uma população está instalada, destinada à exploração agrícola, obtida ou conquistada por meio de programas de reforma agrária (Brasil, 2025i).

¹⁰⁸ Territórios tradicionalmente ocupados por um ou mais povos indígenas. As terras indígenas ocupadas por povos indígenas podem ter localização rural ou urbana e, para efeitos do Censo Escolar da Educação Básica, não correspondem às diferentes situações de regularização fundiária, ou seja, não precisam estar homologadas ou demarcadas (Brasil, 2025i).

¹⁰⁹ Territórios tradicionalmente ocupados por comunidades que abrigam os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada à resistência à opressão histórica sofrida. Essas comunidades são reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (Brasil, 2025i).

¹¹⁰ Espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes. Está legalmente instituído pelo poder público, com objetivos de conservação e limites definidos, em regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção, a fim de compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela de seus recursos naturais. De acordo com a Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, constituem o grupo das unidades de uso sustentável as seguintes categorias: I) Área de proteção ambiental. II) Área de relevante interesse ecológico. III) Floresta nacional. IV) Reserva extrativista. V) Reserva de fauna. VI) Reserva de desenvolvimento sustentável. VII) Reserva particular do patrimônio natural (Brasil, 2018)

			5 - Unidade de uso sustentável em terra indígena ¹¹¹ 6 - Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos ¹¹² 8 – Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais ¹¹³
MATRICULA_TOTAL	Total de matrículas por escola	--	--
NO_ESCOLA	Identifica a Escola	--	--
NOM_MUNICIPIO	Identifica o município catarinense	--	295 municípios

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2025i)

Cálculo do Indicador

Colunas calculadas. Condicionando a identificação por nome as escolas indígenas e as unidades descentralizadas (UDs) quilombola.

```
(1) escola_indigena =
  SWITCH (
    TRUE (),
    LEFT (fat_censo_escolar[NO_ENTIDADE], 4) = "EIEF", "Indígena",
    LEFT (fat_censo_escolar[NO_ENTIDADE], 4) = "EIEB", "Indígena",
    LEFT (fat_censo_escolar[NO_ENTIDADE], 4) = "EEBI", "Indígena",
    LEFT (fat_censo_escolar[NO_ENTIDADE], 4) = "EIEM", "Indígena",
    LEFT (fat_censo_escolar[NO_ENTIDADE], 11) = "UD INDIGENA", "Indígena", "NI")
```

Considerar paralelamente se a escolas está em COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA "2 ou 5

COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = código 2 TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = Terra Indígena

COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = código 5 TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = unidade de uso sustentável em terra indígena

```
(2) escola_quilombola =
  SWITCH (
    TRUE (), LEFT (fat_censo_escolar[NO_ENTIDADE], 6) = "UD QUI", "Quilombola", "NQ")
```

Considerar paralelamente se a escolas está em COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA 3 ou 6

COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = código 3

¹¹¹ Área demarcada como terra indígena e instituída como unidade de uso sustentável (Brasil, 2018).

¹¹² Área demarcada como remanescente de quilombos e instituída como unidade de uso sustentável (Brasil, 2018).

¹¹³ Área onde se localizam povos e comunidades tradicionais que se caracterizam por grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, ocupam ou usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. Consideram-se como povos e comunidades tradicionais os seguintes grupos: ribeirinhos, extrativistas, extrativistas costeiros e marinhos, caiçaras, pescadores artesanais, quebradeiras de coco babaçu, comunidades de fundos e fechos de pasto, povos ciganos, povos e comunidades de terreiro/povos e comunidades de matriz africana, faxinalenses, benzedeiros, ilhéus, raizeiros, geraizeiros, catingueiros, vazanteiros, veredeiros, pantaneiros, apanhadores de flores sempre vivas, morroquiano, povo pomerano, catadores de mangaba, retireiros do Araguaia, cipozeiros, andirobeiros, caboclos. São áreas protegidas que permitem a presença humana, com o objetivo de conservar a natureza sem impedir o uso sustentável dos recursos naturais pelas populações tradicionais ali residentes (Brasil, 2025i).

TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = “área remanescente de quilombo (2011 - 2018)”; “áreas onde se localizam área remanescente de quilombo (2019 a 2022). “comunidade quilombola (2023 - 2024).

COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = código 6

TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = “unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombo (2012 - 2018)

(3) **escola_assentamento** = IF (fat_censo_escolar [LOCALIZACAODIFERENCIADA]= 1

COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = código 1

TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = “área de assentamento” (2012 - 2018)

(4) **escola_sustentável**= IF (fat_censo_escolar [LOCALIZACAODIFERENCIADA]= 4

COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = código 4

TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = “unidade de uso sustentável” (2012 - 2018)

(5) **escola_povos_comunidades_tradicionais**= IF (fat_censo_escolar [LOCALIZACAODIFERENCIADA]= 8

COD_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = código 8

TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA = “área onde se localizam os povos e comunidades tradicionais” (a partir de 2023)

(6) **escolas_area_rural** = IF((fat_censo_escolar[TP_LOCALIZACAO]= 2, “escola em loc. Rural”, “Urbana”

Tabela calculada. Condição estabelecida para identificar o total de estudantes residentes em área rural e urbana, condicionando a identificar, em uma coluna, as escolas que atendam majoritariamente os estudantes residentes em área urbana:

```
fat_escolas_classificadas = ADDCOLUMNS(SUMMARIZE(
    'fat_censo_escolar',
    'fat_censo_escolar'[NU_ANO_CENSO],
    'fat_censo_escolar'[CO_ENTIDADE],
    'fat_censo_escolar'[NO_ENTIDADE],
    'fat_censo_escolar'[NO_MUNICIPIO],
    'fat_censo_escolar'[DEPENDENCIAADMINISTRATIVA] ), "TotalAlunos",
    CALCULATE(SUM('fat_censo_escolar'[MATRICULA_TOTAL])), "AlunosRurais",
    CALCULATE(SUM('fat_censo_escolar'[MATRICULA_TOTAL]),fat_censo_escolar'[TP_ZONA_RESID
NCIAL]2), "AlunosUrbanos",
    CALCULATE(SUM('fat_censo_escolar'[MATRICULA_TOTAL]),fat_censo_escolar'[TP_ZONA_RESID
ENCIAL]=1), "LocalizacaoEscola", CALCULATE (MAX('fat_censo_escolar'[TP_LOCALIZACAO])))
```

(7) **escola_majoritariamente_estudantes_rurais** = IF([LocalizacaoEscola] = 2 || [AlunosRurais] > [TotalAlunos] / 2, "Escola do Campo", "Não é Escola do Campo")

Fórmula para o cálculo do total de escolas do campo, das águas e das florestas:

total de escolas do campo, das águas e das florestas = (1) + (2) + (3) + (4) + (5) + (6) + (7)

Escolas que se enquadram em uma condição previamente analisada não são consideradas nas etapas seguintes da análise

Observações importantes

Os municípios de Balneário Rincão e Pescaria Brava possuem informações de escolas a partir de 2013.

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS nº 510/16*, bem como suas complementares, e conforme esta portaria, como pesquisadora responsável do projeto intitulado:

“EDUCAÇÃO DO CAMPO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE SANTA CATARINA E O USO DE *BUSINESS INTELLIGENCE* (BI) PARA A TOMADA DE DECISÃO”.

Comprometo-me a:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Data: 24/ 06/ 2025

Nome do(a) Pesquisador(a)	Função na Pesquisa
1.Graziella Aparecida Haverot Steffen	Pesquisadora (Mestranda)
2.Maria Carolina Machado Magnus	Professora Orientadora

**APÊNDICE E – DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS¹¹⁴ LOCALIZADAS EM
ÁREAS RURAIS, CONSIDERANDO AS ESCOLAS DE ASSENTAMENTO,
INDÍGENAS E QUILOMBOLAS, EM 2024 POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA
(FEDERAL, ESTADUAL, MUNICIPAL E PRIVADA) – SANTA CATARINA**

(continua)

Município	Dependência Administrativa				Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Abelardo Luz	1	4	4		9
Agrolândia			3		3
Agronômica			4		4
Água Doce		1	5		6
Águas de Chapecó		1	3		4
Águas Frias			1		1
Águas Mornas			1		1
Alfredo Wagner			5		5
Anchieta		2	2		4
Angelina		1	7		8
Anita Garibaldi		1	4		5
Apiúna			8		8
Araquari		3	4	1	8
Araranguá		5	9	3	17
Armazém			8		8
Atalanta			2		2
Aurora			3		3
Balneário Arroio do Silva			1		1
Balneário Barra do Sul			1		1
Balneário Gaivota			2		2
Bandeirante			2		2
Barra Bonita			3		3
Barra Velha			2		2
Bela Vista do Toldo			7		7
Belmonte			2		2
Biguaçu		5	2		7
Blumenau		1	8		9
Bocaina do Sul			2		2
Bom Jardim da Serra			1		1
Bom Retiro			3		3
Braço do Norte		2	3	1	6
Braço do Trombudo			2		2
Brunópolis		1	2		3
Brusque		1	4		5
Caçador			1		1
Caibi		1	2		3
Calmon			2		2
Camboriú			3		3
Capão Alto			1		1
Campo Alegre			1		1
Campo Belo do Sul			3		3
Campo Erê		1	2		3
Campos Novos		3	17		20

¹¹⁴ Nesse Apêndice estão sendo contabilizadas todas as escolas localizadas em áreas rurais, incluindo as localizadas em áreas de assentamento, indígenas e quilombolas.

(continuação)

Município	Dependência Administrativa				Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Canelinha		2	9		11
Canoinhas		1	13		14
Capinzal			5		5
Capivari de Baixo			3		3
Caxambu do Sul		1	1		2
Celso Ramos			1		1
Cerro Negro			5		5
Chapecó		4	16		20
Concórdia		3	4	1	8
Cordilheira Alta			1		1
Coronel Freitas		2	3		5
Correia Pinto			4		4
Criciúma		1	15	3	19
Cunha Porã		1	1		2
Cunhataí			1		1
Curitibanos			2		2
Descanso		1	2		3
Dionísio Cerqueira		3	4		7
Dona Emma		1	1		2
Entre Rios		3	3		6
Ermo			1		1
Faxinal dos Guedes		1	1		2
Florianópolis			6		6
Forquilha		1			1
Fraiburgo		1	8		9
Garopaba			7		7
Garuva		1	3		4
Gaspar			1		1
Grão-Pará		1	1		2
Gravatal		2	4		6
Guabiruba			2		2
Guaraciaba		3	1		4
Guarujá do Sul			2		2
Guatambú		1	2		3
Herval d'Oeste			1		1
Ibipiranga			1		1
Içara			15		15
Ilhota			8		8
Imaruí		3	7		10
Imbituba		3	1	1	5
Imbuia			4		4
Indaial			2		2
Ipiranga			2		2
Iporã do Oeste		1	3		4
Ipuanga		5	6		11
Ipumirim		2	3		5
Iraceminha		2	2		4
Irati			1		1
Irineópolis			8		8
Itá		1	2		3
Itaiópolis		3	8		11
Itajaí		1	18	3	22
Itapema			2		2

(Continuação)

Município	Dependência Administrativa				Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Itapiranga		4	4		8
Itapoá			1		1
Ituporanga			3		3
Jacinto Machado		2	4		6
Jaguaruna			4		4
Jaraguá do Sul		1	2	1	4
Joaçaba		1	1		2
Joinville		2	21		23
José Boiteux		3	5		8
Lages			15		15
Laguna		3	21	1	25
Lauro Müller			1		1
Lebon Régis		1	3		4
Leoberto Leal			5		5
Lindóia do Sul			1		1
Lontras			3		3
Luiz Alves			3		3
Macieira			1		1
Mafra			12		12
Major Gercino		2	2		4
Major Vieira			2		2
Maracajá			2		2
Massaranduba		2	12	1	15
Meleiro			1		1
Mirim Doce			4		4
Mondaí		1	2		3
Monte Carlo			2		2
Monte Castelo		1	4		5
Morro Grande			2		2
Navegantes			5		5
Nova Itaberaba			1		1
Nova Trento			2		2
Nova Veneza			2		2
Orleans			3		3
Otacílio Costa			1		1
Ouro		1	1		2
Painel			1		1
Palhoça		2	5		7
Palma Sola		1	2		3
Palmeira			1		1
Palmitos		2	3		5
Papanduva		1	4		5
Paraíso			3		3
Passo de Torres			1		1
Passos Maia			3		3
Paulo Lopes			3		3
Pedras Grandes			1		1
Pescaria Brava		2	9		11
Petrolândia			3		3
Balneário Piçarras			2		2
Pinhalzinho			1		1
Piratuba			3		3
Pomerode			1		1

(continuação)

Município	Dependência Administrativa				Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Ponte Serrada			1		1
Porto Belo			2	1	3
Porto União			5		5
Pouso Redondo			3		3
Praia Grande		1	1		2
Presidente Castello Branco			1		1
Presidente Getúlio		2	6		8
Quilombo		2	3		5
Rancho Queimado		2	1		3
Rio do Campo		1	3		4
Rio do Oeste			2		2
Rio dos Cedros			2		2
Rio do Sul	1		1		2
Rio Fortuna		1			1
Rio Negrinho			2		2
Rio Rufino			4		4
Riqueza		1	1		2
Romelândia		2	2		4
Salete		1	1		2
Saltinho		1	2		3
Sangão			3		3
Santa Cecília			1		1
Santa Rosa do Sul	1		4		5
Santa Terezinha		1	6		7
Santa Terezinha do Progresso			4		4
Santo Amaro da Imperatriz		1	3		4
São Bento do Sul			1		1
São Bonifácio			4		4
São Carlos			2		2
São Domingos		3	3		6
São Francisco do Sul		2	12		14
São João do Oeste		2	4		6
São João Batista		1	4		5
São João do Itaperiú			4		4
São João do Sul			1		1
São Joaquim			13		13
São José		2	1		3
São José do Cedro		3	4		7
São José do Cerrito		3	13		16
São Lourenço do Oeste			3		3
São Ludgero		1	1		2
São Martinho		1			1
São Miguel do Oeste		1	2		3
São Pedro de Alcântara			1		1
Saudades		3	2		5
Schroeder			2		2
Seara		3	4		7
Siderópolis			2		2
Sombrio			8		8
Sul Brasil		1	1		2
Taió		2	6		8
Tangará			1		1
Tijucas		2	7		9
Timbó			2		2

(conclusão)

Município	Dependência Administrativa				Total Geral
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Timbó Grande			3		3
Três Barras			2		2
Treze de Maio			3		3
Trombudo Central			2		2
Tubarão		4	12		16
Tunápolis		1	2		3
Turvo		1	3		4
Urubici			9		9
Urupema			2		2
Urussanga		2	5		7
Vargeão			1		1
Vidal Ramos		2	4		6
Videira		2	4		6
Vitor Meireles			3		3
Witmarsum			2		2
Xanxerê		1			1
Xavantina		1	2		3
Xaxim		1	2		3
Balneário Rincão			3		3
Total	3	181	819	17	1.020

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

**APÊNDICE F – ANO REFERÊNCIA DE COLETA DAS INFORMAÇÕES DO
CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A INFRAESTRUTURA E
SUPORTE PARA ENSINO E APRENDIZAGEM – SANTA CATARINA**

(continua)

	Dependências físicas existentes e utilizadas nas escolas	Intervalo de coleta
Dependência física serviço	Cozinha	A partir de 2007
	Nenhuma das dependências relacionadas	A partir de 2007
	Sala de Diretoria	A partir de 2007
	Sala de professores	A partir de 2007
	Almoxarifado	A partir de 2012
	Despensa	A partir de 2012
	Refeitório	A partir de 2012
	Sala de secretaria	A partir de 2012
	Viveiro/criação de animais	A partir de 2019
	Lavanderia	De 2012 a 2018
Espaços recreativos	Parque infantil	A partir de 2007
	Quadra de esportes coberta ou descoberta	A partir de 2007
	Quadra de esportes Coberta	A partir de 2011
	Quadra de esportes Descoberta	A partir de 2011
	Área Verde	A partir de 2012
	Pátio Coberto	A partir de 2012
	Pátio Descoberto	A partir de 2012
	Piscina	A partir de 2019
Instalações Sanitárias	Terreirão (área para prática desportiva e recreação sem cobertura, sem piso e sem edificações)	A partir de 2019
	Banheiro acessível, adequado ao uso de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida	A partir de 2007
	Banheiro adequado à educação infantil	A partir de 2009
	Banheiro ou vestiário com chuveiro	A partir de 2012
	Banheiro	A partir de 2019
	Banheiro exclusivo para os funcionários	A partir de 2019
	Banheiro dentro do prédio	Coletado até 2018
Laboratório	Banheiro fora do prédio	Coletado até 2018
	Laboratório de ciências	A partir de 2007
	Laboratório de informática	A partir de 2007
Sala de uso coletivo	Laboratório específico para a educação profissional	A partir de 2022
	Biblioteca e/ou Sala de leitura	A partir de 2007
	Sala de recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	A partir de 2007
	Biblioteca	A partir de 2009
	Sala de Leitura	A partir de 2009
	Auditório	A partir de 2012
	Dormitório de Aluno (a)	A partir de 2012
	Dormitório de professor (a)	A partir de 2012
	Sala de música/coral	A partir de 2019

(conclusão)

Dependências físicas existentes e utilizadas nas escolas		Intervalo de coleta
	Sala de repouso para aluno(a)	A partir de 2019
	Sala multiuso (música, dança e artes)	A partir de 2019
	Sala/ateliê de artes	A partir de 2019
	Sala/estúdio de dança	A partir de 2019
	Salas de oficinas da educação profissional	A partir de 2022
	Estúdio de gravação e edição	A partir de 2023
	Berçário	De 2009 a 2018

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

**APÊNDICE G – DISTRIBUIÇÃO DO TOTAL DE ESCOLAS POR
MUNICÍPIOS, CONSIDERANDO AS ESCOLAS LOCALIZADAS EM ÁREAS
URBANAS QUE ATENDEM MAJORITARIAMENTE ESTUDANTES QUE RESIDEM
EM ÁREAS RURAIS – DESCONSIDERA-SE AS ESCOLAS INDÍGENAS,
QUILOMBOLAS E DE ASSENTAMENTO – SANTA CATARINA – 2024**

(continua)

Município	Total de escolas
Água Doce	1
Águas Frias	1
Águas Mornas	1
Alto Bela Vista	1
Angelina	1
Araquari	1
Atalanta	1
Bandeirante	1
Barra Bonita	1
Bela Vista do Toldo	1
Bom Jardim da Serra	1
Brunópolis	1
Caçador	1
Campo Alegre	1
Campos Novos	1
Canoinhas	1
Cerro Negro	1
Coronel Martins	1
Entre Rios	1
Forquilha	1
Gaspar	1
Grão Pará	1
Guatambú	1
Ibicaré	1
Irati	1
Irineópolis	1
Itapiranga	1
Jaborá	1
Joinville	1
Macieira	1
Massaranduba	1
Matos Costa	1
Morro Grande	1
Nova Itaberaba	1
Nova Trento	1
Novo Horizonte	1

(continuação)

Município	Total de escolas
Orleans	1
Ouro Verde	1
Palhoça	1
Paraíso	1
Ponte Serrada	1
Pouso Redondo	1
Praia Grande	1
Presidente Castello Branco	1
Presidente Getúlio	1
Princesa	1
Rancho Queimado	1
Rio do Sul	1
Rio Rufino	1
Saltinho	1
Sangão	1
Santa Rosa do Sul	1
Santa Terezinha	1
São Bernardino	1
São Bonifácio	1
São João do Itaperiú	1
Sombrio	1
Timbé do Sul	1
Tunápolis	1
Urussanga	1
Aurora	2
Botuverá	2
Braço do Trombudo	2
Cordilheira Alta	2
Cunhataí	2
Ermo	2
Flor do Sertão	2
Guaraciaba	2
Ibiam	2
Imbuia	2
Iomerê	2
Itaiópolis	2
José Boiteux	2
Leoberto Leal	2
Mafra	2
Paial	2
Planalto Alegre	2
Porto União	2
Rio das Antas	2

(conclusão)

Rio do Campo	2
Riqueza	2
Santa Terezinha do Progresso	2
Saudades	2
Xavantina	2
Alfredo Wagner	3
Anitápolis	3
Antônio Carlos	3
Arabutã	3
Arvoredo	3
Bocaina do Sul	3
Bom Jesus do Oeste	3
Gravatal	3
Ituporanga	3
Marema	3
Pedras Grandes	3
Presidente Nereu	3
Rio Fortuna	3
Rio Negrinho	3
Santa Rosa de Lima	3
São João do Oeste	3
São Miguel da Boa Vista	3
Treze de Maio	3
Vargem	3
Witmarsum	3
Chapadão do Lageado	4
Concórdia	4
Frei Rogério	4
Tigrinhos	4
Vidal Ramos	4
Vitor Meireles	4
Abdon Batista	5
São João do Sul	5
São Martinho	5
Benedito Novo	6
Petrolândia	6

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

**APÊNDICE H – TOTAL DE ESCOLAS E MATRÍCULAS POR MUNICÍPIO
QUE NÃO POSSUÍAM ESCOLAS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS
EM 2024 – SANTA CATARINA.**

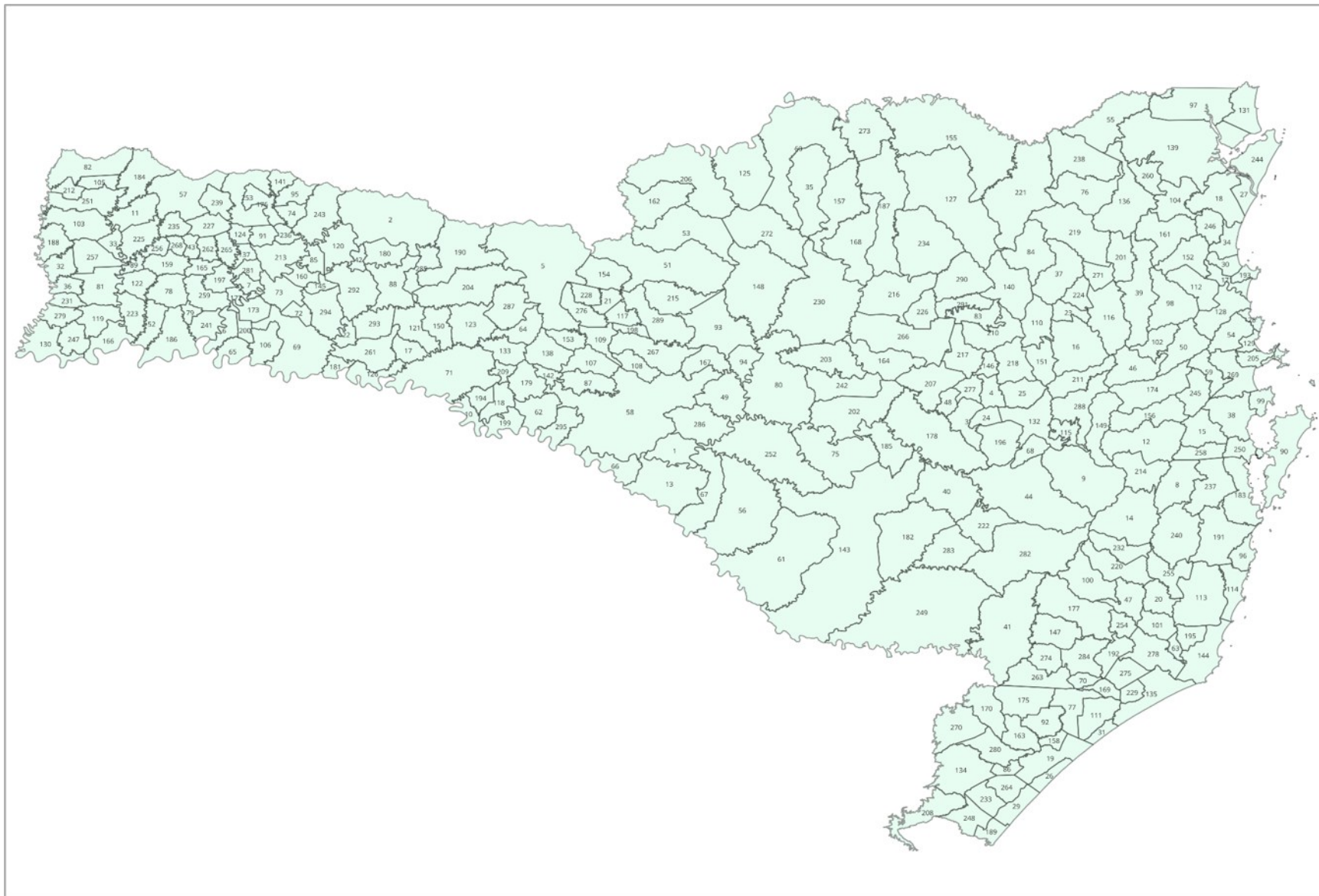
Municípios sem escolas do campo, das águas e das florestas	Total de escolas em 2024	Localização de residência dos estudantes			% de matrículas (rural/total)
		Urbano	Rural	Total	
Arroio Trinta	4	481	188	669	28,1%
Ascurra	8	1.961	194	2.155	9,0%
Balneário Camboriú	89	28.491	92	28.583	0,3%
Bombinhas	16	5.810	7	5.817	0,1%
Bom Jesus	4	381	209	590	35,4%
Catanduvas	9	2.238	347	2.585	13,4%
Cocal do Sul	17	3.105	365	3.470	10,5%
Corupá	12	2.745	499	3.244	15,4%
Doutor Pedrinho	5	559	156	715	21,8%
Erval Velho	3	552	305	857	35,6%
Formosa do Sul	3	334	207	541	38,3%
Galvão	4	542	133	675	19,7%
Governador Celso Ramos	18	3.666	124	3.790	3,3%
Guaramirim	36	10.075	594	10.669	5,6%
Irani	9	1.775	322	2.097	15,4%
Jardinópolis	3	244	95	339	28,0%
Jupiá	3	297	164	461	35,6%
Lacerdópolis	3	234	179	413	43,3%
Lajeado Grande	3	202	154	356	43,3%
Laurentino	7	1.233	314	1.547	20,3%
Luzerna	4	1.618	279	1.897	14,7%
Maravilha	27	5.547	891	6.438	13,8%
Modelo	5	650	229	879	26,1%
Morro da Fumaça	19	4.089	393	4.482	8,8%
Nova Erechim	3	794	248	1.042	23,8%
Penha	32	8.925	65	8.990	0,7%
Peritiba	3	454	190	644	29,5%
Pinheiro Preto	4	513	249	762	32,7%
Ponte Alta	8	875	153	1.028	14,9%
Ponte Alta do Norte	5	744	52	796	6,5%
Rodeio	12	1.999	72	2.071	3,5%
Salto Veloso	5	795	144	939	15,3%
Santa Helena	3	303	171	474	36,1%
Santiago do Sul	3	224	119	343	34,7%
São Cristóvão do Sul	9	1.430	132	1.562	8,5%
Serra Alta	3	446	189	635	29,8%
Treviso	5	383	300	683	43,9%
Treze Tílias	7	1.460	526	1.986	26,5%
União do Oeste	3	332	224	556	40,3%
Vargem Bonita	6	737	246	983	25,0%
Zortéa	4	948	165	1.113	14,8%

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

APÊNDICE I – TOTAL DE MATRÍCULAS (2011 A 2024) NOS MUNICÍPIOS DE SANTA CATARINA QUE NÃO POSSUEM NENHUMA ESCOLA CLASSIFICADA COMO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS DESTA PESQUISA

		Municípios												
		Arroio Trinta	Ascurra	Balneário Camboriú	Bom Jesus	Bombinhas	Erval Velho	Luzerna	Nova Erechim	Ponte Alta do Norte	Rodeio	Salto Veloso	São Cristóvão do Sul	Zortéa
2011	Rural	318	190	160	252	21	403	352	297	94	134	238	141	210
	Urbana	500	1.756	21.613	379	3.508	649	1.850	755	700	1.773	907	1.168	626
2012	Rural	277	175	170	255	26	379	369	262	95	144	227	137	175
	Urbana	445	1.699	22.168	357	3.581	597	2.100	774	762	1.766	911	1.116	629
2013	Rural	261	152	260	244	31	342	321	249	96	152	212	132	191
	Urbana	437	1.671	22.149	354	3.709	581	2.189	751	740	1.672	830	1.134	609
2014	Rural	251	153	284	246	40	342	310	261	90	138	196	95	225
	Urbana	417	1.681	23.311	368	3.780	555	1.730	727	708	1.708	751	1.030	573
2015	Rural	272	122	207	226	11	346	279	251	103	135	189	91	197
	Urbana	426	1.710	22.675	361	3.968	547	1.337	687	839	1.725	755	1.091	578
2016	Rural	224	167	145	182	5	317	275	233	74	139	170	91	213
	Urbana	394	1.683	23.583	389	4.122	590	1.246	702	780	1.814	797	1.314	641
2017	Rural	215	155	317	177	32	281	282	227	63	143	175	83	203
	Urbana	388	1.784	23.286	372	4.457	604	1.251	676	790	1.752	848	1.654	602
2018	Rural	212	162	139	171	5	320	272	214	55	132	174	105	208
	Urbana	398	1.928	24.721	374	4.593	618	1.326	664	768	1.785	871	1.416	617
2019	Rural	197	174	189	178	7	312	285	213	55	110	159	123	181
	Urbana	376	1.849	24.962	386	4.838	592	1.471	691	757	1.856	844	1.562	698
2020	Rural	194	206	115	202	21	313	296	212	45	89	150	119	178
	Urbana	383	1.870	25.952	408	5.049	557	1.611	694	766	1.849	760	1.654	744
2021	Rural	176	159	89	172	12	310	317	213	43	75	148	118	183
	Urbana	396	1.829	26.730	374	5.155	532	1.592	749	704	1.892	766	1.494	776
2022	Rural	202	172	110	201	6	320	288	210	38	93	153	147	177
	Urbana	423	2.023	27.478	376	5.590	567	1.699	729	742	1.990	739	1.581	822
2023	Rural	203	211	95	208	3	306	310	237	36	76	153	131	168
	Urbana	447	1.846	28.272	379	5.699	535	1.599	755	790	2.018	771	1.265	857
2024	Rural	188	194	92	209	7	305	279	248	52	72	144	132	165
	Urbana	481	1.961	28.491	381	5.810	552	1.618	794	744	1.999	795	1.430	948

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

APÊNDICE J – MAPA DE SANTA CATARINA ENUMERADO COM LEGENDA

Fonte: Elaborada pela autora no QGIS, a partir de arquivo. JSON, 2026.

LEGENDA DO MAPA DE SANTA CATARINA

(continua)

Legenda do mapa	Código do MEC do município	Nome do município
1	4200051	Abdon Batista
2	4200101	Abelardo Luz
3	4200200	Agrolândia
4	4200309	Agronômica
5	4200408	Água Doce
6	4200507	Águas De Chapecó
7	4200556	Águas Frias
8	4200606	Águas Mornas
9	4200705	Alfredo Wagner
10	4200754	Alto Bela Vista
11	4200804	Anchieta
12	4200903	Angelina
13	4201000	Anita Garibaldi
14	4201109	Anitápolis
15	4201208	Antônio Carlos
16	4201257	Apiúna
17	4201273	Arabutã
18	4201307	Araquari
19	4201406	Araranguá
20	4201505	Armazém
21	4201604	Arroio Trinta
22	4201653	Arvoredo
23	4201703	Ascurra
24	4201802	Atalanta
25	4201901	Aurora
26	4201950	Balneário Arroio Do Silva
27	4202057	Balneário Barra Do Sul
28	4202008	Balneário Camboriú
29	4202073	Balneário Gaivota
30	4212809	Balneário Piçarras
31	4220000	Balneário Rincão
32	4202081	Bandeirante
33	4202099	Barra Bonita
34	4202107	Barra Velha
35	4202131	Bela Vista Do Toldo
36	4202156	Belmonte
37	4202206	Benedito Novo
38	4202305	Biguaçu
39	4202404	Blumenau
40	4202438	Bocaina Do Sul
41	4202503	Bom Jardim Da Serra

(continuação)

Legenda do mapa	Código do MEC do município	Nome do município
42	4202537	Bom Jesus
43	4202578	Bom Jesus Do Oeste
44	4202602	Bom Retiro
45	4202453	Bombinhas
46	4202701	Botuverá
47	4202800	Braço Do Norte
48	4202859	Braço Do Trombudo
49	4202875	Brunópolis
50	4202909	Brusque
51	4203006	Caçador
52	4203105	Caibi
53	4203154	Calmon
54	4203204	Camboriú
55	4203303	Campo Alegre
56	4203402	Campo Belo Do Sul
57	4203501	Campo Erê
58	4203600	Campos Novos
59	4203709	Canelinha
60	4203808	Canoinhas
61	4203253	Capão Alto
62	4203907	Capinzal
63	4203956	Capivari De Baixo
64	4204004	Catanduvás
65	4204103	Caxambu Do Sul
66	4204152	Celso Ramos
67	4204178	Cerro Negro
68	4204194	Chapadão Do Lageado
69	4204202	Chapecó
70	4204251	Cocal Do Sul
71	4204301	Concórdia
72	4204350	Cordilheira Alta
73	4204400	Coronel Freitas
74	4204459	Coronel Martins
75	4204558	Correia Pinto
76	4204509	Corupá
77	4204608	Criciúma
78	4204707	Cunha Porã
79	4204756	Cunhataí
80	4204806	Curitibanos
81	4204905	Descanso
82	4205001	Dionísio Cerqueira
83	4205100	Dona Emma

(continuação)

Legenda do mapa	Código do MEC do município	Nome do município
84	4205159	Doutor Pedrinho
85	4205175	Entre Rios
86	4205191	Ermo
87	4205209	Erval Velho
88	4205308	Faxinal Dos Guedes
89	4205357	Flor Do Sertão
90	4205407	Florianópolis
91	4205431	Formosa Do Sul
92	4205456	Forquilha
93	4205506	Fraiburgo
94	4205555	Frei Rogério
95	4205605	Galvão
96	4205704	Garopaba
97	4205803	Garuva
98	4205902	Gaspar
99	4206009	Governador Celso Ramos
100	4206108	Grão Pará
101	4206207	Gravatal
102	4206306	Guabiruba
103	4206405	Guaraciaba
104	4206504	Guaramirim
105	4206603	Guarujá Do Sul
106	4206652	Guatambú
107	4206702	Herval D'Oeste
108	4206751	Ibiam
109	4206801	Ibicaré
110	4206900	Ibirama
111	4207007	Içara
112	4207106	Ilhota
113	4207205	Imaruí
114	4207304	Imbituba
115	4207403	Imbuia
116	4207502	Indaial
117	4207577	Iomerê
118	4207601	Ipira
119	4207650	Iporã Do Oeste
120	4207684	Ipuaçu
121	4207700	Ipumirim
122	4207759	Iraceminha
123	4207809	Irani
124	4207858	Irati
125	4207908	Irineópolis

(continuação)

Legenda do mapa	Código do MEC do município	Nome do município
127	4208104	Itaiópolis
128	4208203	Itajaí
129	4208302	Itapema
130	4208401	Itapiranga
126	4208005	Itá
131	4208450	Itapoá
132	4208500	Ituporanga
133	4208609	Jaborá
134	4208708	Jacinto Machado
135	4208807	Jaguaruna
136	4208906	Jaraguá Do Sul
137	4208955	Jardinópolis
138	4209003	Joaçaba
139	4209102	Joinville
140	4209151	José Boiteux
141	4209177	Jupia
142	4209201	Lacerdópolis
143	4209300	Lages
144	4209409	Laguna
145	4209458	Lajeado Grande
146	4209508	Laurentino
147	4209607	Lauro Muller
148	4209706	Lebon Régis
149	4209805	Leoberto Leal
150	4209854	Lindóia Do Sul
151	4209904	Lontras
152	4210001	Luiz Alves
153	4210035	Luzerna
154	4210050	Macieira
155	4210100	Mafra
156	4210209	Major Gercino
157	4210308	Major Vieira
158	4210407	Maracajá
159	4210506	Maravilha
160	4210555	Marema
161	4210605	Massaranduba
162	4210704	Matos Costa
163	4210803	Meleiro
164	4210852	Mirim Doce
165	4210902	Modelo
166	4211009	Mondaí
167	4211058	Monte Carlo

(continuação)

Legenda do mapa	Código do MEC do município	Nome do município
168	4211108	Monte Castelo
169	4211207	Morro Da Fumaça
170	4211256	Morro Grande
171	4211306	Navegantes
172	4211405	Nova Erechim
173	4211454	Nova Itaberaba
174	4211504	Nova Trento
175	4211603	Nova Veneza
176	4211652	Novo Horizonte
177	4211702	Orleans
178	4211751	Otacílio Costa
179	4211801	Ouro
180	4211850	Ouro Verde
181	4211876	Paial
182	4211892	Painel
183	4211900	Palhoça
184	4212007	Palma Sola
185	4212056	Palmeira
186	4212106	Palmitos
187	4212205	Papanduva
188	4212239	Paraíso
189	4212254	Passo De Torres
190	4212270	Passos Maia
191	4212304	Paulo Lopes
192	4212403	Pedras Grandes
193	4212502	Penha
194	4212601	Peritiba
195	4212650	Pescaria Brava
196	4212700	Petrolândia
197	4212908	Pinhalzinho
198	4213005	Pinheiro Preto
199	4213104	Piratuba
200	4213153	Planalto Alegre
201	4213203	Pomerode
202	4213302	Ponte Alta
203	4213351	Ponte Alta Do Norte
204	4213401	Ponte Serrada
205	4213500	Porto Belo
206	4213609	Porto União
207	4213708	Pouso Redondo
208	4213807	Praia Grande
209	4213906	Presidente Castello Branco

(continuação)

Legenda do mapa	Código do MEC do município	Nome do município
210	4214003	Presidente Getúlio
211	4214102	Presidente Nereu
212	4214151	Princesa
213	4214201	Quilombo
214	4214300	Rancho Queimado
215	4214409	Rio Das Antas
216	4214508	Rio Do Campo
217	4214607	Rio Do Oeste
218	4214805	Rio Do Sul
219	4214706	Rio Dos Cedros
220	4214904	Rio Fortuna
221	4215000	Rio Negrinho
222	4215059	Rio Rufino
223	4215075	Riqueza
224	4215109	Rodeio
225	4215208	Romelândia
226	4215307	Salete
227	4215356	Saltinho
228	4215406	Salto Veloso
229	4215455	Sangão
230	4215505	Santa Cecília
231	4215554	Santa Helena
232	4215604	Santa Rosa De Lima
233	4215653	Santa Rosa Do Sul
234	4215679	Santa Terezinha
235	4215687	Santa Terezinha Do Progresso
236	4215695	Santiago Do Sul
237	4215703	Santo Amaro Da Imperatriz
238	4215802	São Bento Do Sul
239	4215752	São Bernardino
240	4215901	São Bonifácio
241	4216008	São Carlos
242	4216057	São Cristovão Do Sul
243	4216107	São Domingos
244	4216206	São Francisco Do Sul
245	4216305	São João Batista
246	4216354	São João Do Itaperiú
247	4216255	São João Do Oeste
248	4216404	São João Do Sul
249	4216503	São Joaquim
250	4216602	São José
251	4216701	São José Do Cedro

(continuação)

Legenda do mapa	Código do MEC do município	Nome do município
252	4216800	São José Do Cerrito
253	4216909	São Lourenço Do Oeste
254	4217006	São Ludgero
255	4217105	São Martinho
256	4217154	São Miguel Da Boa Vista
257	4217204	São Miguel Do Oeste
258	4217253	São Pedro De Alcântara
259	4217303	Saudades
260	4217402	Schroeder
261	4217501	Seara
262	4217550	Serra Alta
263	4217600	Siderópolis
264	4217709	Sombrio
265	4217758	Sul Brasil
266	4217808	Taió
267	4217907	Tangará
268	4217956	Tigrinhos
269	4218004	Tijucas
270	4218103	Timbé Do Sul
271	4218202	Timbó
272	4218251	Timbó Grande
273	4218301	Três Barras
274	4218350	Treviso
275	4218400	Treze De Maio
276	4218509	Treze Tilias
277	4218608	Trombudo Central
278	4218707	Tubarão
279	4218756	Tunápolis
280	4218806	Turvo
281	4218855	União Do Oeste
282	4218905	Urubici
283	4218954	Urupema
284	4219002	Urussanga
285	4219101	Vargeão
286	4219150	Vargem
287	4219176	Vargem Bonita
288	4219200	Vidal Ramos
289	4219309	Videira
290	4219358	Vitor Meireles
291	4219408	Witmarsum
292	4219507	Xanxerê
293	4219606	Xavantina

(conclusão)

Legenda do mapa	Código do MEC do município	Nome do município
294	4219705	Xaxim
295	4219853	Zortéa

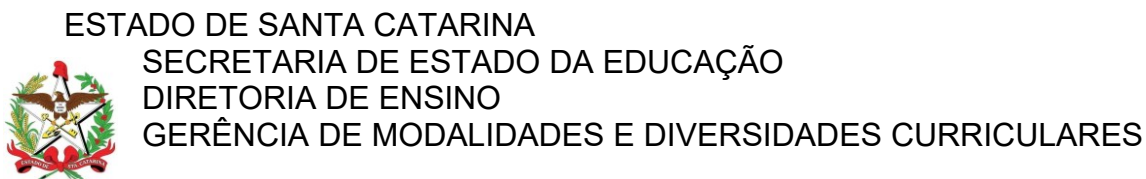
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2025a).

**ANEXO A – FOTOS DO ACERVO HISTÓRICO MUNICIPAL DA ESCOLA
RURAL EM ANITÁPOLIS (DÉCADA DE 1980-1990) – SANTA CATARINA**



Fonte: Acervo histórico Municipal de Anitápolis (1980).

ANEXO B – TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado *Educação do Campo na Rede Estadual de Santa Catarina e o Uso de Business Intelligence (BI) para a Tomada de Decisão*, da pesquisadora Graziella Aparecida Haverot Steffen, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) após as alterações recomendadas anteriormente.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Assim sendo, autorizamos a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

Outrossim, colocamo-nos à disposição durante a realização da pesquisa, visto que a temática auxiliará a consolidar os dados das Escolas do Campo em Santa Catarina.

Florianópolis, 14 de agosto de 2025.