

## Escolas multisseriadas e gestão democrática: Possibilidades de resistência na Educação do Campo



Eduardo Carlos Souza Cunha<sup>1</sup>,



Cláudia Vieira Küffer Chagas<sup>2</sup>



Erineu Foerste<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC. Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão. R. Vinte e Dois de Abril, 2440 - São Luiz, São Miguel do Oeste – Santa Catarina - Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. <sup>3</sup> Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [eduardo.cunha@ifsc.edu.br](mailto:eduardo.cunha@ifsc.edu.br)

**RESUMO.** O presente artigo objetiva trazer reflexões acerca das escolas multisseriadas operando aspectos relacionados à sua importância, espacialidade, temporalidade e historicidade no contexto da Educação do Campo, bem como, a crítica e a denúncia ao fechamento de escolas públicas no estado do Espírito Santo a partir de comparações quantitativas a nível nacional e regional. Buscamos também, estabelecer possibilidades de resistência a partir dos princípios da gestão democrática como forma de fortalecimento das escolas e classes multisseriadas em contraposição ao fechamento indiscriminado de escolas públicas no Campo. Por meio de levantamento bibliográfico/documental e análise de dados quantitativos e qualitativos perseguimos evidenciar a potência das multisseriadas e suas possibilidades de resistência por meio da gestão democrática.

**Palavras-chave:** escolas e classes multisseriadas, fechamento de escolas campesinas, gestão democrática, educação do campo, resistência.

# **Multigrade schools and democratic management: Possibilities for resistance in Rural Education**

**ABSTRACT.** The aim of this article is to reflect on multigrade schools, looking at aspects related to their importance, spatiality, temporality and historicity in the context of rural education, as well as criticizing and denouncing the closure of public schools in the state of Espírito Santo, based on quantitative comparisons at national and regional level. We also sought to establish possibilities for resistance based on the principles of democratic management as a way of strengthening schools and multi-grade classes as opposed to the indiscriminate closure of public schools in the countryside. Through a bibliographic/documentary survey and analysis of quantitative and qualitative data, we sought to highlight the power of multigrade schools and their possibilities for resistance through democratic management.

**Keywords:** multigrade schools and classes, closure of rural schools, democratic management, rural education, resistance.

# **Escuelas multigrado y gestión democrática: Posibilidades de resistencia en la Educación del Campo**

**RESUMEN.** El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las escuelas multigrado, considerando aspectos relacionados con su importancia, espacialidad, temporalidad e historicidad en el contexto de la educación rural, así como criticar y denunciar el cierre de escuelas públicas en el estado de Espírito Santo a partir de comparaciones cuantitativas a nivel nacional y regional. También buscamos establecer posibilidades de resistencia basadas en los principios de la gestión democrática como forma de fortalecer las escuelas y las clases multigrado frente al cierre indiscriminado de escuelas públicas en el campo. A través de un relevamiento bibliográfico/documental y del análisis de datos cuantitativos y cualitativos, se buscó destacar la potencia de las escuelas multigrado y sus posibilidades de resistencia a través de la gestión democrática.

**Palabras clave:** escuelas y aulas multigrado, cierre de escuelas rurales, gestión democrática, educación rural, resistencia.

## **Introdução**

As classes multisseriadas são um modelo de organização educacional onde o docente atua em uma única sala de aula, atendendo a diversas séries do Ensino Fundamental ao mesmo tempo, tendo que lidar com estudantes de diferentes idades e graus de conhecimento.

Essas classes são comuns na área rural do país, especialmente em regiões de acesso complicado. Isso ocorre porque algumas escolas possuem um número reduzido de alunos e a transferência para outras escolas nem sempre é viável devido à distância. Neste contexto, destacamos que a baixa densidade populacional no campo, a escassez de docentes e as dificuldades de deslocamento foram alguns dos elementos que impulsionaram a formação de classes multisseriadas.

As escolas multisseriadas, situadas em áreas rurais, desempenham um papel decisivo na manutenção das comunidades rurais, uma vez que têm como base do processo de ensino-aprendizagem a oferta de uma educação que valoriza os elementos sociais, econômicos e culturais do local onde estão localizadas. Isso permite a aplicação de estratégias que promovam a Educação do Campo e respeitem as especificidades e temporalidades que ocorrem nesse território.

Buscamos a fala de Hage sobre a importância das classes multisseriadas.

... essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (Hage, 2014, p. 1173).

E ainda complementa dizendo que:

[as] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (Hage, 2006, p. 05).

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, articulada à análise de dados quantitativos sobre a realidade das escolas do campo. Foram mobilizados estudos e legislações que tratam da multisseriação e da gestão

democrática, buscando compreender como as políticas públicas e programas específicos, como a Escola Ativa e a Escola da Terra, influenciam a permanência e o fortalecimento dessas escolas. A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa, sustentada em autores como Hage, Arroyo, Caldart e Leite, de modo a construir uma leitura crítica sobre a potência pedagógica e social das classes multisseriadas.

As reflexões desenvolvidas neste artigo dialogam com autores cuja produção se consolidou como central no campo dos estudos sobre escolas multisseriadas e educação rural no Brasil, em especial Hage, Speyer, Leite, Arroyo, Caldart e Parente. A seleção desses autores ocorreu por reunir contribuições históricas, sociológicas, legais e pedagógicas reconhecidamente necessária para a compreensão dos desafios enfrentados por essas escolas, bem como por fundamentarem alternativas e estratégias emancipadoras no debate nacional. O percurso desenvolvido busca contemplar tanto a dimensão histórica da multisseriação quanto as características sociais, culturais e institucionais que envolvem a gestão democrática e a luta pelo direito à educação no campo.

Acrescenta-se, ainda, uma análise documental das legislações que estruturam e orientam o funcionamento das escolas multisseriadas no Brasil, evidenciando como o direito à educação se articula com a promoção da equidade e da gestão democrática. Destacam-se os dispositivos da Constituição Federal de 1988 (arts. 205, 206 e 208), que não apenas reconhecem a educação como dever do Estado e da família, mas também estabelecem as bases do ensino público, como a garantia da gestão democrática das instituições e a universalização do ensino fundamental gratuito. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), em especial o art. 28, reforça a atenção às especificidades da vida rural, autorizando a organização de grupos multisseriados conforme as condições locais, enquanto as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008)<sup>i</sup> consolidam o compromisso com a gestão democrática e a oferta de uma educação adequada às necessidades do campo. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reafirma essas diretrizes, reforçando a centralidade do direito à educação como instrumento de inclusão e justiça social. Programas como a Escola Ativa<sup>ii</sup> e a Escola da Terra<sup>iii</sup> foram formalmente institucionalizados por meio de resoluções e portarias federais, configurando-se como instrumentos estratégicos para apoiar a formação continuada de docentes.

Nesse panorama normativo, programas como a Escola Ativa e a Escola da Terra emergem como estratégias de efetivação dessas políticas, articulando formação docente,

metodologias adequadas e práticas pedagógicas sensíveis às realidades das salas multisseriadas. O Programa Escola da Terra, integrante do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e instituído por portarias federais a partir de 2013, tem como finalidade central a formação continuada de professores que atuam em escolas multisseriadas e quilombolas. A iniciativa busca fortalecer tanto as condições pedagógicas quanto administrativas dessas instituições por meio de cursos de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 horas, distribuídas entre atividades presenciais e formação em serviço. Além disso, o programa e sua proposta buscam oferecer recursos didáticos, monitoramento e avaliação contínuos, bem como apoio à gestão escolar e à mobilização social, com o objetivo de capacitar docentes para promover um ambiente educativo que valorize o protagonismo dos estudantes, a permanência na escola e o desenvolvimento de aprendizagens em suas comunidades.

Diante desse contexto, emerge a necessidade de refletir sobre o papel das escolas multisseriadas na efetivação do direito à educação no campo e na consolidação da gestão democrática como princípio orientador das políticas públicas. Assim, questiona-se: de que forma as escolas multisseriadas, apoiadas por políticas e programas específicos, como o Escola da Terra, contribuem para a garantia do direito à educação e para o fortalecimento da gestão democrática no campo brasileiro?

O artigo está estruturado em cinco partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção apresentam-se os procedimentos teórico-metodológicos adotados, com destaque para o caráter qualitativo, bibliográfico e documental da pesquisa. Em seguida, a seção. Na sequência, discute a constituição histórica e social dessas escolas e seu papel na consolidação da Educação do Campo. A terceira parte, analisa os marcos legais e as políticas públicas que orientam a oferta educacional no campo, enfatizando a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a LDB nº 9.394/1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Segundo, a próxima seção problematiza o processo de fechamento de escolas rurais e suas implicações para o direito à educação. Por fim, por meio da gestão democrática evidencia-se as práticas de resistência, o protagonismo docente e o papel das comunidades na defesa de uma educação pública, democrática e socialmente referenciada.

## **Percorso metodológico**

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter histórico-bibliográfico e documental, articulada à análise de dados quantitativos sobre a realidade das escolas do campo. Tal opção metodológica permitiu compreender o fenômeno das classes multisseriadas a partir da articulação entre suas dimensões históricas, políticas e pedagógicas, situando-as no contexto das desigualdades educacionais brasileiras.

Foram examinados documentos oficiais, legislações, programas e diretrizes nacionais que orientam a oferta e a organização das escolas multisseriadas, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008), bem como programas federais como o Escola Ativa e o Escola da Terra. Esses materiais foram analisados em diálogo com produções teóricas de autores como Hage, Arroyo, Caldart, Leite e Speyer, cujas contribuições se mostram necessárias para compreender as especificidades da Educação do Campo e os desafios da gestão democrática.

O tratamento dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), orientando-se pela identificação de categorias temáticas que expressam as relações entre políticas públicas, práticas escolares e princípios de gestão democrática. Essa triangulação entre fontes normativas, teóricas e empíricas possibilitou a construção de uma interpretação crítica e fundamentada acerca do papel das escolas multisseriadas na efetivação do direito à educação e na valorização das culturas do campo.

## **A espacialidade, temporalidade e historicidade das multisseriadas no contexto da educação brasileira**

Conhecer a trajetória histórica do sistema educacional brasileiro é primordial para compreensão da relação do ensino público e o direcionamento dado às escolas do campo sobre as políticas públicas, em específico da Classe Multisseriada. “Ou seja, o real, a economia, a política, qualquer que seja a dimensão que “recorremos” tem uma lógica de constituição, um processo histórico que o determina, que explica o seu processo ontológico para cada ordem social,” (Lima, 2013, p. 121).

Assim, considerando a relevância de entender as relações históricas para entender a realidade que se apresenta, dialogamos com Speyer (1983), que delineou o percurso da

educação no Brasil, organizando-o em três etapas, oferecendo-nos uma compreensão precisa da fundação do ensino no território nacional.

A primeira etapa abordada por Speyer (1983) enfatiza os primeiros séculos do Brasil colonial, época em que a educação era exclusivamente fornecida pelos jesuítas, com o objetivo de evangelizar e expandir a fé católica no "novo território" colonizado. Portanto, ao abordarmos o resgate histórico da educação no Brasil, é imprescindível destacar como ela se estabeleceu desde o início da colonização neste país.

Segundo Nemi (2009), esse modelo prevaleceu por um longo período nas colônias indígenas até a chegada do Marquês de Pombal, que expulsou os jesuítas e eliminou esse tipo de educação. Após a expulsão dos jesuítas em 1759, uma série de reformas foram implementadas para organizar as atividades educacionais. Assim, através da publicação do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, foi estabelecida a Diretoria Geral de Estudos, responsável por todas as questões relacionadas à educação.

Delboni (2018) agregou valor a essa análise e enfatiza que:

A criação das aulas régias no Brasil deu-se em ritmo lento, pela falta de recursos financeiros, o que ocasionava atraso na contratação de professores e no pagamento dos salários, além da ausência de livros didáticos. No entanto, esse formato foi se estendendo no Brasil e, embora enfrentando condições precárias, as aulas eram ministradas, em regra, na casa dos professores. (2018, p. 67).

De acordo com a autora, o ensino multisseriado no Brasil surgiu dessa forma. Em algumas escolas, o docente era contratado pelo governo e as instalações eram precárias. Em determinados locais, funcionavam como domésticas ou particulares, contando com a contribuição das famílias para o sustento do docente. No entanto, essa dinâmica não garantiu o direito à educação para todos, um fator que historicamente pode ter contribuído para o atraso escolar dos povos do campo e, consequentemente, para o país.

Ao examinarmos a história, observamos que o Brasil, durante a colonização, sofreu exploração por mais de 300 anos, tornando a educação escolar inacessível para uma grande parcela da população. Inicialmente, não se dava prioridade ao ensino de leitura e escrita para aqueles que trabalhavam na agricultura, especificamente índios e negros africanos, e posteriormente aos colonos imigrantes que também foram negligenciados por um longo período na educação.

A segunda fase da educação brasileira, conforme Speyer (1983), inicia-se com a chegada da Família Real ao Brasil em 1808, período em que o ensino continuava voltado

exclusivamente para determinados segmentos da população. As escolas criadas tinham como objetivo aprimorar a formação cultural das elites, e, como essa instrução ainda não era considerada suficiente, seus filhos eram enviados à Europa para obter uma educação mais completa, reforçando a dicotomia educacional entre as diferentes classes sociais do país.

A Constituição de 1891 reforçou a dualidade do sistema educacional do Brasil, estruturando-o de maneira que as elites tivessem acesso às escolas secundárias acadêmicas e ao ensino superior, enquanto o "povo" fosse destinado às escolas primárias e profissionalizantes. O descuido e o atraso nas medidas destinadas às populações menos favorecidas se manifestavam, destacando a disparidade entre o ensino oferecido à população brasileira, particularmente entre as áreas urbanas e rurais.

Speyer (1983) relata que a Primeira Guerra Mundial trouxe consigo algumas transformações no campo educacional, influenciadas pelo pensamento de educadores que advogavam por um novo ideal de educação para os indivíduos menos favorecidos, impulsionando batalhas pela universalização do ensino. Contudo, para o meio rural, as demandas foram negligenciadas pelo governo.

A Revolução de 1930, que culminou na ascensão de Vargas, representa a terceira etapa descrita por Speyer (1983), destacou-se pela intervenção em todos os níveis educacionais pelo governo central, levando a uma série de reformas. A ênfase na educação dos povos rurais era preparar trabalhadores para atender às demandas do mercado nacional e internacional, o que incentivou a criação de escolas nesse contexto. Desde a Segunda Guerra Mundial, o avanço industrial foi intensificado, impulsionando tanto a economia do Brasil quanto gerando graves problemas sociais com a migração de pessoas do campo para as áreas urbanas. Durante este período, houve um crescimento exagerado de escolas rurais extremamente deficientes, circunstâncias que reacenderam as diferenças entre a educação direcionada aos habitantes urbanos e a destinada aos habitantes rurais.

A situação não teria sofrido nenhuma alteração se as populações rurais tivessem permanecido na terra. Mas, como vimos, o problema de posse de terra, assim como problemas climáticos insuperáveis geraram as migrações internas do campo para a cidade. A preocupação da classe dominante em fixar o homem à terra deu origem a um movimento reformista que visava modificar as condições precárias de vida da população rural. Para tanto, era necessário modificar instituições, em especial a educação escolar. (Speyer, 1983, p. 68-69).

Segundo o autor, houve uma tentativa de ampliar o atendimento escolar, porém, nessa época, o ensino fornecido às comunidades rurais era realizado através de escolas com classes

multisseriadas improvisadas, deficientes e com docentes sem formação específica. Durante as décadas de 1940 e 1950, o Brasil intensificou suas ações para fortalecer a educação rural, com o apoio de diversos programas norte-americanos, com o objetivo de prevenir conflitos sociais e satisfazer os interesses governamentais.

Leite (2002) elege a década de 70 no Brasil como divisor de águas na educação brasileira, com o ingresso no grupo dos países industrializados, deixando de lado o estigma de país com economia exclusivamente agroexportadora. Evidente que este novo contexto econômico, impactou a educação no país, “buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo”. (Leite, 2002, p. 27).

Durante as décadas de 70 a 90, ocorreram transformações, onde destacamos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB, e seus impactos na história da Educação do Brasil. O autor também indica que os fatores econômicos, sociais e educacionais no Brasil nos ajudam a compreender os problemas presentes que impactam a qualidade da educação no campo. A herança da mudança do Brasil de agrário para industrializado deixou marcas na população rural, pois a educação é intrinsecamente ligada ao progresso de uma nação, o que justifica a insuficiência de políticas públicas para este território.

Neste cenário histórico, podemos afirmar que a educação para os povos rurais surgiu aproximadamente em 1549. No entanto, a ideia de cristianizar as populações indígenas do território colonial começou a ser debatida com o avanço da industrialização do país. Nesta dinâmica, a educação no Brasil foi orientada pelo sistema de produção capitalista, consolidado desde a colonização no século XVI, concebido para satisfazer os interesses da classe burguesa e que ainda persiste na atualidade.

A partir dos problemas da dualidade que se consolidou na historicidade brasileira. “É preciso romper com a dicotomia campo cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mutuo da dependência: rural ou urbano, campo ou cidade não sobrevive sem o outro, ou seja, um depende do outro para total funcionamento.” (Arroyo, 1999, p. 35).

Coadunamos com as palavras de Arroyo e acreditamos que ainda é necessário superar essa dicotomia, especialmente no que diz respeito às escolas com classe multisseriada. Isso se deve ao fato de que essa organização de ensino foi e continua sendo para muitas comunidades o princípio da educação em nosso país.

A conjuntura histórica revelou que o fortalecimento da classe multisseriada esteve fortemente ligado ao crescimento econômico do país através da política agrícola, tornando-se uma tática para resolver o problema do acesso à educação das crianças no campo. Ela surgiu

como uma estratégia vantajosa para a implementação da educação formal no campo, devido à escassez de estudantes para formar turmas seriadas. Nesse cenário educacional, o ensino multisseriado surgiu. Parente (2014) nos indica que “... a multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém, são mais estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas.” (p. 63).

A classe multisseriada surge para atender uma demanda considerável de alunos do campo, mas que, comumente fora negligenciada restando-lhe apenas políticas públicas compensatórias. Todavia, nos perguntamos quais são os reais motivos que levam a considerá-la como causa das mazelas educacionais? Leite (1999) afirma que,

A Educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais sempre foi relegada a planos inferiores e teve como retaguarda a ideologia do elitismo acentuada no processo educacional já instalado pelos jesuítas, e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão “gente da roça não carece de estudo. Isso é coisa de gente da cidade”. (Leite, 1999, p. 14).

Essa política ideológica com o modelo elitizado surgido no período colonial que se afirmou no nosso país, nos assinalou que a história da educação brasileira campesina enfrentou grandes limitações e ainda passa por arbitrariedades visando em alguns contextos, o fechamento de escolas, que deveriam garantir os direitos aos povos campesinos.

Tais arbitrariedades políticas são observadas ao buscarmos o contexto histórico da legislação educacional brasileira. Em todas as constituições a educação escolar foi contemplada, no entanto, somente na Constituição de 1934 que a educação rural, foi tratada de forma mínima, o que demonstra o descaso, mesmo com a oferta das escolas no campo. Silva afirma que a “educação brasileira, desde seu início, até o século XX, serviu e serve para atender as elites sendo inacessível para grande parte da população rural.” (Silva, 2004, p. 1).

A educação é tratada como “direito de todos” no artigo 25 da CF/88, discurso este, repetido inúmeras vezes em outros documentos, demonstrando, a busca incessante pelo direito que ainda não estava efetivamente cumprido como determina a lei. Somente após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394/96 foi que, a Educação do Campo ganha mais visibilidade e singularidade conforme o artigo 28:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.  
(LDB Nº 9394/96).

Mesmo com a inclusão do artigo 28 na LDB, o espaço campesino permanecia marcado pela hegemonia do meio urbano. Nas últimas décadas do século XX, podemos tensionar que os sujeitos do campo via movimentos sociais, exigiram respeito aos seus direitos, bem como, à diversidade e especificidade da educação na luta por uma escola que respeite as territorialidades sociais, culturais e históricas, rompendo com o silenciamento de povos e comunidades tradicionais a partir da denúncia e do descaso do Estado aos direitos que historicamente foram negligenciados.

A educação no campo, embora assegurada como direito fundamental pela CF/88, enfrenta particularidades e desafios que exigem atenção específica para sua efetivação plena. A trajetória histórica da educação rural revela um cenário marcado pela conquista gradual de direitos, respaldada por marcos legais e ações governamentais que buscaram atender às especificidades territoriais, culturais e sociais das comunidades do campo.

Diante disso, no subcapítulo a seguir propomos realizar uma contextualização histórica e legal da Educação do Campo, enfocando os principais marcos constitucionais, legais e normativos que orientam e fundamentam as políticas públicas e as práticas pedagógicas externas às escolas multisériadas. Tal análise é necessária para compreender o atual quadro da educação rural e os caminhos para sua consolidação e aprimoramento.

### **Contextualização histórico-política da Educação do Campo no Brasil**

No bojo destas questões, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, foram elaboradas para direcionar a educação do campo como o exercício das práticas sociais, da cultura, pautada em políticas que valorizem seus povos. Nessa diretriz ficou delimitada a responsabilidade do poder público:

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de

sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico. (CNE/CEB 01/ 2002).

Ainda assim, somente seis anos após a determinação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo é que essa organização de ensino foi implementada por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008), com normas e princípios para o atendimento à Educação Básica do Campo. Nessa resolução, o artigo 10 estabelece melhores condições e possibilidades do planejamento para os professores da educação do campo visando padrão de qualidade, seja a educação oferecida em escolas com classe multisseriada ou não. Neste mesmo artigo, em seu 2º parágrafo, define que elas: "... necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente." (Brasil, 2002, p. 12).

Hage (2010) indica em seus estudos que a situação das escolas multisseriadas no cenário nacional não está no padrão esperado pelos órgãos públicos educacionais. E como forma de potencializar a formação dos professores e consequentemente melhorar os índices, foi implementado pelo MEC o Programa Escola Ativa com a proposta de,

... apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica. (Brasil, 2009, p. 3).

Este programa tinha como objetivo, adaptar o currículo escolar às necessidades do campo. Hage (2010) observa que este programa propunha uma proposta pedagógica única para todo país, desconsiderando a heterogeneidade e a pluralidade cultural presente nos múltiplos territórios e territorialidades onde estão inseridas as populações do campo.

Em 2010, o MEC distribuiu para as escolas participantes do “Programa Escola Ativa” o Caderno de Orientações Pedagógicas com a proposta de contribuir com a formação docente daqueles que atuavam em classes multisseriadas. Uma das questões pretendidas no material era a organização do trabalho pedagógico, propondo,

Que, mesmo que os(as) educandos(as) sejam organizados por série para melhor circulação de informações, se trabalhe alternadamente com grupos, com todas as séries e entre séries, para que as crianças possam exercitar diferentes possibilidades de cooperação, de comparação e de troca de experiências e conhecimentos. A presença de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagens. Que em cada grupo haja um monitor, escolhido pelos(as) educandos(as), que auxiliará o trabalho da(o) educadora(or) quando estiver em outro grupo coordenando o desenvolvimento das atividades. (Brasil, 2009, p. 40).

A oferta deste programa se propôs a redimensionar a sala de aula, rompendo com a organização das fileiras dos alunos a fim de proporcionar a troca de conhecimentos e, principalmente, coordenar as atividades escolares, levando em consideração os direitos de aprendizagem de cada turma, discutindo propostas de um currículo que contemple as relações sócio-político-cultural-ambiental à dinâmica das escolas multisseriadas.

No ano de 2012, o Programa Escola Ativa completou quatorze anos de sua implementação, atendendo a formação de professores em todo o território brasileiro, principalmente nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, onde havia uma demanda considerável de classes multisseriadas. Conforme o Fórum Nacional de Educação do Campo as posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica,

Reconhecemos, porém que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disto, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigos o para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2011, p. 1).

Visando revisitá-la formação, a partir do ano de 2013, o Ministério da Educação (MEC) encerra as atividades do Programa Escola Ativa e instituiu o Programa Escola da Terra, ação esta que integra o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo). A adesão foi aberta no dia 20 de agosto de 2013 para que Secretários Estaduais e Municipais de Educação, com escolas multisseriadas no campo ou quilombolas, pudessem acessar e aderir. Desde então, os municípios anualmente são convidados a aderir ao referido Programa, visando oferecer formação continuada a professores que lecionam nessas unidades de ensino.

No Estado do Espírito Santo, o Programa passou a denominar-se “Escola da Terra Capixaba<sup>iv</sup>” e de acordo com as informações obtidas pelo material de formação, ele

compreendeu quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores que trabalharam com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos por meio de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social.

Além de formação profissional, o programa formativo tem proporcionado o fortalecimento e desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas às classes multisseriadas, levando em consideração a quantidade de escolas que atenderam essa organização de ensino em nosso país.

### **O fechamento de escolas públicas campesinas no estado do Espírito Santo: algumas provocações**

O processo de fechamento de escolas rurais apesar de concreto e contínuo não vem ocorrendo sem a geração de manifestações contrárias por parte dos movimentos sociais rurais, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Segundo a campanha liderada pelo movimento, há a seguinte preposição:

Para essas famílias campesinas, o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado, às longas viagens diárias de ida e volta, saindo de madrugada e chegando no meio da tarde; à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho do campo e a tantos outros problemas ... Portanto, fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola é, sim, um crime! (MST, 2011).

As lideranças democráticas são necessárias na resistência ao fechamento arbitrário de escolas, promovendo uma educação inclusiva e participativa. Freire (2021a, p. 80) destaca que essas lideranças devem superar padrões autoritários e fomentar uma abordagem dialógica na tomada de decisões, garantindo que a voz da comunidade seja ouvida.

De acordo com Freire (2003, p. 10), "todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade", o que significa que a gestão democrática deve estar alinhada com os valores e necessidades das comunidades rurais.

Essas lideranças são representadas por todos que lutam contra a hegemonia e são apoiados pela comunidade escolar e pela sociedade civil. Uma escola com ideais

democráticos, apoiada por um conselho escolar fortalecido e uma gestão comprometida, desempenha um importante papel na resistência contra atitudes antidemocráticas, promovendo a participação da comunidade e a valorização das identidades locais. Além disso, elas articulam a luta junto a outras escolas e movimentos sociais, ampliando o apoio e a visibilidade da causa.

Inspiradas pela visão de Freire (2021, p. 86) sobre a coragem dos oprimidos, essas lideranças fomentam a consciência crítica e trabalham no desenvolvimento de políticas inclusivas que atendem às necessidades das comunidades rurais, garantindo que a educação seja um direito universal e respeite as especificidades locais. Assim, as lideranças democráticas não apenas resistem às práticas autoritárias, mas também constroem um modelo educacional mais justo e alinhado com as necessidades das comunidades rurais.

De acordo com os dados do censo escolar no período de 2010 a 2021, o fechamento das escolas públicas em áreas rurais na Educação Básica a nível nacional, regional e estadual, percebemos que estas apresentam constante elevação. De acordo com esse levantamento observamos na tabela a seguir que no período de 12 anos a nível nacional foram fechadas 25.859 escolas, o que representa 32,82%, a nível regional 3.008 escolas, o que representa 32,48%, e no Espírito Santo esse número chegou a 476 instituições.

Tabela 1 - Quantidade de escolas públicas rurais na Educação Básica entre 2010-2021

<b>ANO</b>	<b>BRASIL</b>	<b>REGIÃO SUDESTE</b>	<b>ESPÍRITO SANTO</b>
2010	78.772	9.261	1.406
2011	75.678	8.897	1.342
2012	73.550	8.656	1.314
2013	70.219	8.269	1.263
2014	66.904	7.907	1.227
2015	64.079	7.515	1.191
2016	62.395	7.292	1.139
2017	60.047	7.025	1.089
2018	56.954	6.691	1.033
2019	54.693	6.439	1.003
2020	53.753	6.333	963
2021	52.913	6.253	930

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>

No Espírito Santo os dados indicam 33,85% de seu total de escolas fechadas nos últimos anos. Ocorreu ainda o fechamento de turnos na rede estadual, principalmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Está posto movimentos de resistência frente a arbitrariedade do poder público no fechamento de escolas. Neste sentido, inferimos que a resistência não se constitui apenas em

um processo de autodefesa, como uma consequência da dominação que tenta se contrapor à opressão do opressor, mas sim, como um movimento de ação política e engajada. Freire (2000a, p.67) nos diz que “a boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar”. Freire (2000b, p.41) ainda diz que “a acomodação é a expressão de desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou quem se acomoda fraqueja, a capacidade de resistir”. Segundo Caldart (2008) “a situação se torna mais crítica, à medida que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas”.

O fechamento de escolas no Espírito Santo tem provocado consequências como, evasão escolar, deslocamento de alunos para áreas urbanas decorrentes dos processos de nucleação de escolas, entre elas, as classes multisseriadas, e o desencadeamento de processos de desvalorização da identidade dos sujeitos campesinos.

Assim, fechar escolas em território campesino se constitui sim em uma tentativa cruel de apagamento das culturas dos povos e comunidades tradicionais, já que num processo excludente, desconsidera as potencialidades e possibilidades de uma Educação, não só, no/do Campo como na/para/com as Comunidades e acabam por criar estereótipos que acirram ainda mais o detimento espacial, temporal, social, político e econômico da territorialidade campesina em relação à territorialidade urbana. Mesmo em meio ao fechamento de escolas, a educação do campo resiste e persiste, a partir da evidenciação das Culturas que permeiam o tempo e o espaço campesino.

Essas medidas de fechamento têm ferido as metas e estratégias do PNE, Lei Federal nº 13.005/2014, bem como desconsideram os Direitos à Educação pautados na CF/88 em seus artigos 205, 206, 208 e 211. Os desafios são enormes e advêm das dívidas históricas e sociais, no entanto, o fechamento das escolas tem sido empreendido pela lógica neoliberal de Estado, desconsiderando as questões pedagógicas e legislação vigente.

A partir dessa situação nos indagamos: Qual o lugar ocupado pela escola com Classe Multisseriada nas políticas públicas? A história nos mostrou que é necessário rever os processos de silenciamento que se mostrou para as escolas do campo, em especial as multisseriadas? Mas, como vencer as barreiras pelo direito à educação no/do/com o campo, já que que a concepção da maioria dos governantes, se pauta na educação como gasto, e não como investimento aos seus sujeitos?

## **Gestão Democrática e resistência: a luta pela permanência das escolas multisseriadas e a valorização das culturas do Campo**

A partir das indagações que encerraram o tópico anterior, é possível aprofundar a reflexão sobre o papel da gestão democrática como estratégia de resistência. O fechamento de escolas no Espírito Santo, especialmente as classes multisseriadas, tem gerado impactos profundos, como a evasão escolar, o deslocamento forçado de alunos para áreas urbanas e a desvalorização da identidade dos sujeitos campesinos. Essa prática não apenas desconsidera as especificidades da Educação do Campo, mas também reforça estereótipos que marginalizam ainda mais as comunidades tradicionais, acirrando as desigualdades entre os territórios rural e urbano.

Diante desse cenário, a gestão democrática emerge como um mecanismo de resistência, capaz de garantir a participação ativa da comunidade escolar na defesa de seus direitos e na construção de políticas públicas que respeitem suas necessidades e potencialidades. A gestão democrática, ao promover a participação de pais, professores, estudantes e funcionários nos processos decisórios, fortalece a autonomia das comunidades na busca pela construção de uma educação transformadora.

Essa abordagem não apenas questiona o lugar ocupado pelas escolas do campo com suas salas multisseriadas nas políticas públicas, mas também desafia a visão reducionista da educação como mero gasto, reafirmando-a como um investimento necessário para o desenvolvimento humano e social. Ao unir resistência e gestão democrática, é possível enfrentar as barreiras que impedem o direito à educação no/do o campo, promovendo uma educação que valorize as culturas locais e contribua para a justiça social e a emancipação humana.

Assim, a luta pela permanência das escolas multisseriadas, articulada com a gestão democrática, configura-se como um caminho possível para superar os processos de silenciamento e garantir uma educação que respeite e valorize as especificidades das comunidades do campo.

A resistência das escolas multisseriadas e da Educação do Campo, mesmo em meio ao fechamento de unidades, evidencia a força das culturas campesinas e sua capacidade de persistir no tempo e no espaço. No entanto, essa resistência enfrenta desafios, como a lógica neoliberal que prioriza o fechamento de escolas como medida de redução de custos, desconsiderando as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e os direitos constitucionais à educação. A gestão democrática, ao promover a participação de pais, alunos, professores e

funcionários, pode ser um caminho para reverter essa lógica, transformando a educação em um investimento social e não apenas em um gasto.

Nesse contexto, é urgente repensar o lugar das escolas multisseriadas nas políticas públicas e combater os processos de silenciamento que historicamente afetam as comunidades do campo. A gestão democrática, ao fortalecer a voz dessas comunidades, pode contribuir para a construção de um modelo educacional inclusivo e respeitoso, que valorize a diversidade cultural e promova a equidade. Nesse escopo, a resistência ao fechamento das escolas multisseriadas não é apenas uma luta pela manutenção de unidades educacionais, mas uma defesa intransigente do direito à educação e da identidade dos povos do campo.

Sob essa perspectiva, Almeida e Nojiri (2017) destacam o princípio da legalidade, estabelecido no Artigo 5º, inciso II, da CF/88, que garante que “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei”. Esse princípio, aliado ao Artigo 206, parágrafo VI, que estabelece a gestão democrática como um dos fundamentos do ensino público brasileiro, reforça a importância da participação da comunidade escolar na defesa de seus direitos.

A resistência, portanto, é um “dever político” (Bobbio, Matteucci, Pasquino, 1994, p. 335), que viabiliza a participação política do cidadão e o exercício da cidadania, conforme estabelecido na CF/88. Para fortalecer essa resistência, é fulcral valorizar a participação e a voz de todos os membros da comunidade escolar, alinhando-se ao princípio da gestão democrática.

O PNE, Lei 13.005/2014, ratifica a importância da gestão democrática ao prever, em seu Artigo 2º, inciso VI, a “promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. Além disso, o Artigo 9º atribui aos estados, distrito federal e municípios o dever de aprovar leis específicas para disciplinar a gestão democrática da educação pública. Essas normas reforçam a necessidade de uma educação participativa, que respeite as especificidades das comunidades do campo.

Nesse sentido, a gestão democrática não é apenas uma alternativa, mas uma necessidade para garantir a resistência das escolas multisseriadas e a efetivação do direito à educação. É por meio da participação ativa e do fortalecimento da comunidade escolar que será possível construir um modelo educacional democrático e inclusivo.

Ao refletir sobre o direito de resistência como um direito político, entendemos que ele viabiliza a participação do cidadão no exercício da cidadania, garantindo os direitos e deveres civis, políticos e sociais estabelecidos na CF/88. No entanto, essa resistência só é

possível se a comunidade estiver fortalecida, o que nos remete ao pensamento de Paulo Freire (2024), que enfatiza a importância da coerência entre a opção democrática e a prática educativa. “Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática.” (Freire, 2024, p. 110).

Essa afirmação ressalta que a educação é, por natureza, política e direcionada, e que a prática educativa deve refletir os princípios democráticos. No contexto da resistência ao fechamento das escolas multisériadas, isso significa que a gestão democrática apresenta-se com um eixo dessa luta, garantindo a participação efetiva da comunidade escolar.

A participação da sociedade civil na elaboração de projetos de resistência alinha-se a esse princípio, promovendo a inclusão de pais, professores, estudantes e funcionários na organização, construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola e nos processos decisórios, reforça a perspectiva apontada no artigo 206 da CF/88.

No diálogo com Freire (2023), compreendemos que a resistência transcende a mera reação, configurando-se como uma construção coletiva que demanda fortalecimento e engajamento ativo. A gestão democrática, ao valorizar a voz e a participação de todos os atores envolvidos, emerge como um instrumento para assegurar que a educação se consolide como um espaço de emancipação e justiça social. Freire (2023) reforça essa perspectiva ao afirmar:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente na crença no homem. Na crença em que ele não só pode como deve discutir seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (Freire, 2023, p. 127).

Essa ideia evidencia a centralidade da participação crítica e reflexiva na construção de uma sociedade democrática, na qual a educação assume um papel transformador. A resistência, portanto, não se limita à defesa de direitos, mas se constitui como um processo educativo que fortalece a autonomia e a capacidade de ação coletiva.

O pensamento de Freire (2023) nos convida a compreender a resistência como um ato político e educativo, cuja efetivação depende do fortalecimento e do engajamento da comunidade. A gestão democrática, alinhada aos princípios constitucionais, apresenta-se como o caminho para garantir que a educação do campo seja respeitada e valorizada, promovendo a equidade e a inclusão.

Portanto, é imperativo reconhecer que a gestão democrática não é apenas um mecanismo administrativo, mas uma prática pedagógica que fomenta a participação ativa e o diálogo crítico. Ao integrar os diversos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios, ela possibilita a construção de projetos educativos que refletem as necessidades e as potencialidades locais, fortalecendo a identidade e a autonomia das comunidades campesinas.

À luz das ideias de Paulo Freire, a resistência ao fechamento das escolas multisseriadas configura-se como uma luta pela democratização da educação e pela valorização das culturas do campo. Essa resistência, ao mesmo tempo política e pedagógica, reforça o compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e transformadora, alinhada aos ideais de justiça social e emancipação humana.

Essa luta não se limita à preservação de um modelo de ensino, mas busca garantir que as comunidades rurais tenham acesso a uma educação que respeite suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Ao unir dimensões políticas e pedagógicas, a resistência fortalece a autonomia das comunidades e contribui para a construção de uma educação emancipatória, que promova a inclusão, a equidade e a transformação social.

## **Considerações Finais**

A trajetória histórica das escolas multisseriadas evidencia que sua presença no contexto da Educação do Campo não é fruto do acaso, mas sim de uma construção social, política e cultural que reflete as desigualdades estruturais do país. Ao longo do artigo, demonstrou-se que essas escolas desempenham um papel relevante na garantia do direito à educação para populações rurais, muitas vezes esquecidas pelas políticas públicas tradicionais. Apesar dos desafios históricos e das tentativas recorrentes de fechamento, elas resistem como espaços de formação, pertencimento e valorização das culturas locais.

As escolas multisseriadas, longe de representarem um modelo ultrapassado, devem ser reconhecidas por sua potência pedagógica, sobretudo quando articuladas à gestão democrática. A valorização das especificidades territoriais, culturais e sociais do campo é imprescindível para a construção de uma educação inclusiva, que não reproduza estigmas, mas que promova a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento das comunidades.

Neste cenário, a gestão democrática se apresenta como uma ferramenta vital para fortalecer a resistência frente às políticas de exclusão. Por meio da participação ativa da comunidade escolar e do diálogo constante, é possível construir um projeto educacional que

respeite as realidades locais, enfrente as desigualdades e promova justiça social. A luta pela permanência das escolas multisseriadas é, portanto, também uma luta pela manutenção da memória, da identidade e da dignidade dos povos do campo.

Urge, assim, repensar as políticas públicas educacionais, para que não apenas reconheçam, mas valorizem a diversidade dos modos de organização do ensino no campo. Defender as escolas multisseriadas é defender o direito de existir com dignidade, de ensinar e aprender respeitando os saberes ancestrais e as formas próprias de vida. É, sobretudo, afirmar que a educação no campo não é um resquício do passado, mas uma semente de futuro para sociedade mais justa, plural e democrática.

A reflexão que orientou este estudo, ao buscar compreender de que forma as escolas multisseriadas, apoiadas por políticas e programas específicos, contribuem para a efetivação do direito à educação e para o fortalecimento da gestão democrática, permite concluir que tais instituições, quando reconhecidas em sua singularidade e apoiadas por ações de formação docente e políticas públicas adequadas, tornam-se espaços de resistência, emancipação e construção coletiva de saberes.

## Referências

- Almeida, G. P., & Nojiri, S. (2017). O direito de resistência e o mito da gestão democrática da educação: O caso das ocupações das escolas do estado de São Paulo. *Revista Eletrônica Direito e Sociedade: REDES*, 5(2), 75–91. <https://doi.org/10.18316/redes.v5i2.3176>
- Arroyo, M. G. (1994). *Escola plural: Proposta pedagógica da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: SMED.
- Arroyo, M. G. (1999). Por uma educação básica do campo (Texto base). In E. J. Kolling et al. (Orgs.). *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- Bobbio, N., Matteucci, N., & Pasquino, G. (1994). *Dicionário de política* (Vol. 1). Brasília: Editora UnB.
- Brasil. (1891). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891. Brasília: Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)
- Brasil. (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Brasília: Presidência da República. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao34.htm)

Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal.

Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Brasil. (2014a). Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014: Altera a LDB para exigir manifestação de órgão normativo no fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Diário Oficial da União, Brasília, 27 mar. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm)

Brasil. (2014b). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)

Brasil. Ministério da Educação. (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001). Brasília: MEC/CNE.

Brasil. Ministério da Educação. (2002). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC. <http://portal.mec.gov.br>

Brasil. Ministério da Educação. (2008). Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC. [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf)

Brasil. Ministério da Educação. (2010). PDDE Campo: Guia de orientações operacionais para melhoria das condições de infraestrutura das escolas com classes multisseriadas. Brasília: SECAD/MEC. <http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/189-pdde?Download=4822>

Brasil. Ministério da Educação. (2013). Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013: Institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União. <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/1342/portaria-mec-n-86>

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2005). Escola Ativa: Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa. Brasília: MEC/FNDE/FUNDESCOLA.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2008). Projeto Base. Brasília: SECAD/MEC.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2009a). Programa Escola Ativa: Documento base. Brasília: SECAD/MEC.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. (2009b). Programa Escola Ativa: Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: SECAD/MEC.

Caldart, R. S. (2008). Sobre educação do campo. In C. A. dos Santos (Org.). *Educação do campo: Políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA/MDA.

Caldart, R. S. (2011). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart, & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Delboni, J. H. B. (2018). *A escola com classes multisseriadas: Memórias na mediação fotográfica* (1<sup>a</sup> ed.). Curitiba: Appris.

Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1995). *À sombra dessa mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

Freire, P. (2000a). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2000b). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Freire, P. (2003). *Educação e atualidade brasileira* (3<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2021). *À sombra dessa mangueira* (15<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2023). *Educação como prática da liberdade* (55<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2024). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (34<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. (2009a). Resolução/CD/FNDE nº 32, de 26 de junho de 2009: Orientações para concessão e pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/fnde>

Hage, S. M. (Org.). (2005). Educação do campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg.

Hage, S. M. (2006). A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In *Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd* (pp. 1–12). Caxambu: ANPEd.

Hage, S. M. (2010). Educação do campo: Políticas públicas e sociedade. *Educação e Sociedade*, 31(113), 1233–1252.

Hage, S. M. (2014). Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*, 35(129), 1165–1182.

Leite, S. C. (1999). *Escola rural: Urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Leite, S. C. (2002). *Escola rural: Urbanização e políticas educacionais* (2<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Lima, M. (2013). A dialética do trabalho: Uma abordagem sobre a relação entre trabalho e educação. In B. Fichtner, E. Foerste, G. M. Schütz-Foerste, & M. Lima (Orgs.). *Cultura, dialética e hegemonia: Pesquisas em educação*. Vitória: EDUFES.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (2011). Educadores lançam manifesto contra o fechamento de escolas rurais. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/43/educadores-lancam-manifesto-contra-o-fechamento-de-escolas-no-meio-rural>

Nemi, A. L. L. (2009). *Ensino de história e experiência: O tempo vivido*. São Paulo: FTD.

Parente, C. M. D. (2014). Escolas multisseries: A experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(82), 57–88. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>

Silva, M. C. (2004). A escola rural e a educação do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 1(1), 1–10.

Speyer, A. M. (1983). *Educação e campesinato: Uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Loyola.

\* Parte deste artigo foi submetido, aprovado e apresentado como resumo expandido no GT – 03 da 16<sup>a</sup> reunião regional da Anped Sudeste realizada na Universidade Federal do Espírito Santo entre os dias 25 e 28 de novembro de 2024.

<sup>i</sup> Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, que complementa as disposições para o atendimento educacional no meio rural, enfatizando a gestão democrática e as especificidades curriculares e pedagógicas.

<sup>ii</sup> Resolução/CD/FNDE nº 32, de 26 de junho de 2009, que estabelece orientações para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa, destinado à formação e qualificação de professores das classes multisseries.

<sup>iii</sup> Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e Resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, que complementa as disposições para o atendimento educacional no meio rural, enfatizando a gestão democrática e as especificidades curriculares e pedagógicas.

<sup>iv</sup> Devido ao nome atribuído aos sujeitos que moram no Estado do Espírito Santo.

---

#### **Informações do Artigo / Article Information**

Recebido em: 27/04/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 18/03/2025

Received on April 27th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The authors were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

##### **APA**

Cunha, E. C. S., Chagas, C. V. K., & Foerste, E. (2025). Escolas multisseriadas e gestão democrática: Possibilidades de resistência na Educação do Campo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e19818.