



A escola multisseriada, como opção de organização que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, pode ser caracterizada como política de democratização do acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas.

Poder-se-ia criar uma escola com cinco níveis/graduações diferentes para atendimento no primeiro segmento do Ensino Fundamental, no caso brasileiro com professores específicos para cada faixa etária/ano escolar, atendendo cerca de 1 a 5 alunos em cada série/ano/turma. Melhor ainda: poder-se-ia criar uma escola cuja preocupação central com os sujeitos educativos viesse a superar as imposições das padronizações e seriações promovidas nas escolas urbanas.

Diante da inexistência de um projeto pedagógico para as escolas ditas "isoladas" projeto esse que ultrapassasse as barreiras burocráticas da designação de alunos para séries específicas, optou-se pela adequação do modelo seriado urbano nas escolas "isoladas". Essa opção política está diretamente associada à questão dos investimentos educacionais. Os custos de implantação do modelo seriado em sua completude (idade-série) em tais escolas seriam muito altos. Por isso, a opção foi de fazer a junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries/anos, com um único professor, todos num mesmo espaço.

Na educação brasileira, não é incomum, quando o tema da multisseriação vem à tona, nos depararmos com a defesa equivocada de seu contrário, a seriação<sup>4</sup>. É a compreensão errônea de que a escola multisseriada passaria necessariamente por um processo evolutivo, culminando na seriação, estágio mais avançado de organização da instituição escolar. Se pensarmos nas opções políticas em meio às quais nasceu a multisseriação, há certa lógica nessa abordagem. Mas, se pensarmos na própria crise do modelo seriado, desejar que o falacioso processo evolutivo da escola ocorra será retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem cotidianamente nas escolas multisseriadas, apesar do fardo nominal que carregam, apesar da ausência de políticas públicas para as populações do campo, apesar da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes na construção social da escola.

A multisseriação é uma prática que incomoda. E vem incomodando cada vez mais porque é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas

idades, como veremos mais adiante.

4 Sobre a seriação, histórico e características, indicamos Freitas (2003).

II IlOnais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente. ~s~es l hllll l assão retratados no trabalho organizado por Rago (2005) e nas vanas l Ilcncias apresentadas por Hage e Antunes-Rocha (2010).

IIIIIIItisseriação traz à tona outros temas como: direito à educação, sua Illocratização, seu acesso, sucesso do aluno, qualidade edu~acio~al, organiz~ção l Ilalho pedagógico, currículo, formação docente, dlversldade e proJ~to l "Illico-pedagógico. Temas tão debatidos na atualid~~e, mas muitas ~ezes vazJOS " ignificações, desprovidos de relação com os sUJeltos da educação.

l a multisseriação incomoda, sua pura e simples negação também. Por que l dcejo de eliminá-la? Por que considerá-la como causa de todas as m~z\_elas l stentes nas escolas que a adotam? Por que ela tem sido vista como Vila no Ilrance dos objetivos educacionais? Quais são os reais limites e possibilidades d l organização da escolarização em multisséries? Será que ta~sin.cômodos não tao associados à própria lógica que ela recebeu de herança e as dificuldades de l' romper com o paradigma da seriação e construir outras formas de organização qle deem conta do processo educativo no âmbito da escola?

"ntendemos que a organização da escolarização em multisséries é parte da opção do sistema de ensino que a adota. Compreendemos que as opções pedagógicas, seja numa organização multisseriada, seri.ada ou outra ~ualquer, são feitas também no cotidiano da prática educativa, no curnculo em movimento, no contexto do planejamento do professor, nas várias transgressões docentes, tornando as barreiras da seriação ou da multisseriação mais ou menos tntransponíveis, a depender das escolhas que são feitas. Acreditamos, P?rtanto, na existência da multidirecionalidade das opções político-pedagógicas em qualquer forma de organização escolar.

Quando um sistema de ensino opta pela multisseriação em algumas escola~ e turmas em muitos casos tal opção não vem associada a um conjunto de onentações pedagÓgicas. Não são dadas ao professor, na maioria ~as ~ezes, ~rienta~ões de como atuar numa organização multisseriada. Essa ausenCla de onentaçao leva, muitas vezes, a reproduções do modelo seriado na própria multissérie, o que acarreta trabalhos duplicados ou, até mesmo, quintuplicados, tendo em vlsta a junção de alunos matriculados em diferentes séries/anos.

Por outro lado, a ausência de orientação pedagógica aos professores da multisseriação abre espaço para a busca de soluções pedagógicas nascidas no cotidiano do fazer-docente; abre espaço para a criação de alternativas, de materiais, de inovações, de novas formas de organização e de superação das adversidades surgidas no contexto educacional. Ou seja, desse ponto de vista, a organização multisseriada em nada se diferencia da organização seriada: diante de uma determinada forma de organização escolar, há uma multiplicidade de possibilidades e alternativas de atuação dos profissionais da educação, seja porque o sistema permite, seja porque ele se omite, seja porque ele é tão perverso que preciso e necessário transgredi-lo e superá-lo política e pedagogicamente.

Ora, se a demanda pelo acesso à educação nasce do desejo de levar a escola a todos os povoados e recantos do país, esse desejo, na maioria das vezes, veio impregnado do desejo de se ter a mesma escola da cidade. E a escola da cidade é a escola seriada. Qualquer coisa que as diferencie, dadas as condições objetivas em que nascem as escolas "isoladas", é vista de forma negativa. De forma contrastante, ao longo do processo de democratização da escola, também houve espaço para o nascimento de escolas que conseguiram superar esses desejos de se igualarem à escola da cidade e que conseguiram cumprir sua função educativa sem se preocuparem em a ela se equiparar.

O fato é que o primeiro exemplo de escola acabou ganhando força e eis que a dificuldade de se igualar à escola da cidade marcou forçosamente o surgimento de um tipo de escola chamada multisseriada. Não é a escola seriada tão desejada por muitos, é um tipo de escola quase seriada, é a multisseriada.

Não é preciosismo discorrer sobre o termo. Ele está carregado de concepções e significados, repleto de elementos persuasivos, inclusive. A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo; é uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada. Por que escola multisseriada e não apenas escola? É no mínimo curioso que tenhamos que adjetivar a escola multisseriada ao passo que dispensamos a adjetivação da escola "seriada".

Mas as escolas têm vida. Não são apenas resultados de políticas ou de ausência delas. Elas se criam e recriam em meio às inoperâncias burocráticas, às legislações, aos programas que começam e terminam, às lutas pelo direito à

qualidade. E é nesse contexto que surgem inovações e transformações no mundo escolar. Com a escola multisseriada, esse processo não é diferente.

Por isso, dos rótulos, muitas têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica; apesar do fardo, têm superado as imposições do termo, buscando romper com os encaixes e padronizações desnecessários.

Nesse estudo, utilizaremos o termo "escola multisseriada" como tradução de *"multigrade school"*, ainda que as experiências de cada país possam gerar concepções e práticas pedagógicas diferenciadas. O termo "multigrade" está sendo compreendido como tradução de graduação/módulo, por ano/série/idade. "Multigrade", portanto, como multissérie/multigrado. Apesar disso, ver-se-á que traduzir o termo *"multigrade"* como multissérie é significativamente diferente de traduzi-lo como multigrado, a depender de contextos específicos.

Optamos por também adjetivar a escola multisseriada neste artigo, mesmo não impactando com a defesa de sua adjetivação. Em termos de desenvolvimento do tema e tendo em vista a necessidade de ampliação cada vez maior das pesquisas na área, compreendemos a necessidade de utilizá-lo como forma de discussão temática. Não é mesmo uma escola qualquer; é a escola multisseriada social e historicamente. É preciso compreender o seu surgimento e analisar seus impasses para superá-los.

Essa opção é decorrente do objetivo maior deste artigo: sistematizar estudos e pesquisas que evidenciam as formas diferenciadas de organização de trabalho pedagógico em escolas que atendem sujeitos de diferentes idades/séculos/anos numa mesma turma. Ou seja, diante desse quadro, quais são as opções político-pedagógicas de diferentes países, as pesquisas existentes sobre o tema e os estudos desencadeados sobre a questão no âmbito internacional.

Esperamos que esse esforço de sistematização possa produzir reflexões sobre as questões político-pedagógicas dos sistemas de ensino brasileiros em relação à inclusão, tomando a parte efetiva da agenda governamental e da Sociedade Civil, não apenas associando-a à apologia da nucleação, do fechamento de escolas ou da serialização, mas reconhecendo-a como parte de uma realidade escolar que tem vida e onde se encontram diferentes sujeitos que querem, necessitam e têm o direito de estar ali.

## 2 Escolas Multisseriadas. co "Celtas e característic

As escolas multisseriadas na população historicamente excluída são muito mais viáveis em países em desenvolvimento. Fazendo acordos de modo a superar esses atrasos históricos,

Por meio da Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de 1990, por exemplo, países de quase todo o mundo afirmaram o compromisso fundamental com o ensino fundamental universal de Direitos Humanos já universal de Direitos Humanos já

Em 2000, em Dakar, os países da Organização das Nações Unidas (ONU) apresentaram os 8 Objetivos de Desenvolvimento de Mudar o Mundo, entre eles, mudar esse objetivo é composto de 6 metas, gratuita, de qualidade

A Organização dos Estados Ibero Americanos Educativos 2021- O que queremos para a geração de 11 metas, entre as quais, universalizar a educação compreendendo: escolarização, gênero, privilegiando a oferta para a fi-o-descendentes e os indígenas, muitos dos quais vivem

No Brasil, a Constituição de 1988 afi dever do Estado e da família, e do Adolescente de 19909 e pela Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação aprovou duas Resoluções específicas em relação à educação do campo: Resolução CNE nº (H) que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das 01.1 do Campo, e Resolução CNE nº 02/2008 que estabelece as Diretrizes Implmentares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Ambas afirmam o próprio de vida da população do campo e expõem diretrizes para a garantia de universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade todo o nível da Educação Básica para a população do campo,

portanto, nesse contexto político-legal, nacional e internacional, tendo em vista a implementação de políticas públicas para as escolas primárias, principalmente a partir da década de 1990, que os estudos sobre a multisseriação também, olheçaram a se disseminar/2.

multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém, são (reitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas.

Little (1995), uma das principais pesquisadoras da área, pertencente ao Instituto de Educação da Universidade de Londres, ressalta que o conceito de multisseriação difere a depender dos países onde é implementada. Considerando o conceito de multigrade /eaching como o ensino a estudantes de diferentes idades/graus/habilidades num mesmo grupo, em contraposição ao ensino monograduado, no qual estudantes possuem Idades e habilidades similares, a autora destaca que em países em desenvolvimento é possível haver grandes variações de idade num mesmo grau/ano de escolarização, tendo em vista a grande incidência da reprovação. É o que a autora denomina de "multi-age-within-grade teaching". Essa situação difere significativamente da realidade dos países desenvolvidos, já que tal condição não existe,

Mais recentemente, Little (2005), ao produzir um Relatório para a UNESCO sobre a multisseriação (EFA Global Monitoring Report<sup>13</sup>), destaca que os sistemas, os materiais,

5 Artigo XXVI da Declaração Unvers l d Unidas, em 10/12/1948... a os Direitos Humanos, aprovada graus elementares e funda... pessoa tem direito à instrução. A instrup:-a s-s-emblela Geral das Nações será acessível a todos be tais. A Instruço-o elemental será obr:gatór-a A' ra gr-tUlt-, pelo menos nos portal.mj.gov.br/sedh;ctll;i---t-r;---u-a; superior-, esta baseada n- m'---5---stecn-COfotiss;onal  
6 Os 8 objetivos do milênio fa;em - i \_Inter\_Universal.htm ponlve em: http:// 08/09/2000. Disponível em' htt. parte da Declaração do Milênio das Na -  
7 Documento elaborado a pa-ir cfe'---.obJetivosdomilenio.org.br/ çoes Unldas, aprovada em Disponível em: htt /I eUnlao dos representantes dos '  
8 Art. 205 d C p... -oel.es/metass2021.pdf. países lberoamericanos, em 18/05/2008 a onstifUçao da República Feder  
9 cCivl'-03/constituicao/constitui%C3%A7 h ativa do Brasil. Disponível em: http/I Art. 53 da Lei nO8.090, de 13/07 ao. t.m . WWW.panalto.gov.br/ /1990. Dispnivel em: htt /I p. WWW.Planalto.gov.br/cvvi -03/leis/18069.htm



No Brasil, também persiste uma visão negativa da multisseriação; não há como negar que as condições em que é implantada, sugerem haver sérios problemas relacionados à infraestrutura, ao financiamento, à gestão e à formação dos professores. Em lugar de se resolverem tais questões, implanta-se a multisseriação e não se abordam os problemas educacionais. No entanto, é possível captar, apesar das dificuldades materiais, financeiras e humanas, um desejo e uma esperança, por parte dos professores, de que existam aspectos pedagógicos positivos nas escolas multisseriadas, entre os quais: trabalho em grupo, trabalho interdisciplinar e integração e socialização entre os estudantes, auxílio mútuo, respeito às diferenças. No entanto, cabe destacar que tais elementos não são aspectos pedagógicos "da multisseriação", mas que podem ocorrer "na multisseriação" (PARENTE; SANTANA, 2012).

Para Little (2005), são necessárias providências para que a multisseriação seja benéfica aos estudantes: 1) Aumento da sensibilização dos governantes e dos profissionais da educação em relação à multisseriação, muitos dos quais desconhecem sua natureza, características e necessidades e, a partir disso, avançar no desenvolvimento de estratégias, planejamentos, materiais e formação; 2) Adaptação curricular, considerando estratégias que veem sendo adotadas em contextos multisseriados, tais como: currículo multigraduado/multinível; currículo diferenciado; quase monogrado; centrado no aluno com materiais individuais; 3) Transformação na filosofia do ensino-aprendizagem; 4) Investimento em materiais de aprendizagem, sem perder de vista a importância central e fundamental do professor na organização do processo de aprendizagem, e atentando para o uso cuidadoso dos tradicionais livros didáticos; 5) Investimento em diferentes estratégias de organização dos alunos em sala de aula; 6) Investimento na formação de professores, seja na formação inicial, seja na formação em serviço, considerando-se os contextos multisseriados; 7) Investimento nos sistemas de avaliação com vistas a preparar a avaliação formativa e não a mera seleção.

Defende-se, portanto, uma alteração na estrutura curricular do ensino multisseriado, tendo em vista a necessidade de revisão da concepção do próprio processo de ensino-aprendizagem, alertando que isso deve ser feito em todas as turmas das escolas e países, em organização seriadas/graduadas, multisseriadas/multigrada ou qualquer outra forma de organização.

Uma abordagem mais radical no currículo tem como premissa uma mudança na filosofia de ensino-aprendizagem, de uma que enfatiza a homogeneidade dos alunos e a padronização das estratégias dos professores, para outra que reconhece a diversidade dos alunos e a necessidade de uma diferenciação nas estratégias? (LITTLE, 2005, p. 14-15).

Little (2007) apresenta um estudo sobre questões curriculares em escolas multisseriadas de vários países: Peru, Sri Lanka, Vietnã e Nepal. Tal estudo integra o Programa Internacional de Pesquisa sobre Ensino e Aprendizagem em Ambientes Multigrados (*Multigrade Settings*), financiado pelo Reino Unido. A autora destaca a grande mudança que vem acontecendo em relação à multisseriação é associada à possibilidade de educação para todos, tendo em vista atingir crianças que moram em localidades longínquas, bem como os custos reduzidos de manutenção dos professores por aluno. Conforme o estudo, uma das grandes dificuldades da multisseriação é romper com a *monograde norm*. Isso faz com que os professores das escolas multisseriadas precisem promover adaptações.

Little relata que, em 1998, a pesquisa sobre multisseriação desenvolvida pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres abarcou as experiências do Vietnã, Sri Lanka e Peru e, a partir de 2002, abrangeu Nepal, Grécia, Finlândia, Índia e Reino Unido. Após a análise das experiências observadas em diferentes países, Pridmore (2007) elenca quatro tipos de currículos existentes nas escolas multisseriadas: quase monogrado, currículo diferenciado, currículo multi-ciclos e currículo centrado no aluno.

O modelo quase monogrado, ou seja, o professor é responsável por um grupo de alunos pertencentes a diferentes faixas etárias/anos de escolarização, fornece atividades específicas a cada subgrupo específico, realizando o atendimento diferenciado a cada um dos subgrupos em momentos específicos, como se fossem "monogrados/seriados". Esse modelo implica vários planejamentos por parte do professor.

O segundo currículo existente em escolas multisseriadas é o modelo de currículos diferenciados, uma versão do currículo quase monogrado. Neste modelo, há um tema geral tratado no começo e no fim das atividades com todos os alunos.

17 Tradução da autora. Optamos por utilizar o termo "estratégias" e não "Insumos" na tradução do termo "input", de modo a aproximar o conceito da área educacional

Entre um momento e outro, são fornecidas atividades diferenciadas, com base em níveis de aprendizagem e/ou habilidade e com objetivos específicos, as quais são realizadas em grupo e durante as quais o professor fornece pequenas explicações aos subgrupos específicos.

O terceiro modelo curricular apresentado (*multiple-year curriculum cycles*) está centrado em conteúdos e objetivos específicos para cada ciclo, geralmente composto por dois anos. Este modelo é encontrado em países como Finlândia, Reino Unido, Espanha e Grécia, e está centrado no processo.

O quarto e último modelo curricular centra-se no aluno e em materiais específicos para os alunos. É o exemplo do Programa Escuela Nueva da Colômbia. É uma adaptação do currículo monograduado, a partir da construção de um material modular. O aluno segue adiante apenas quando aprendeu a lição atual. Além da Colômbia, esse modelo é aplicado também em países como Brasil, Guatemala, Panamá, Chile, Nicarágua, Guiana, Filipinas e Uganda.

Pridmore (2007) destaca a existência de experiências nas quais há uma combinação de modelos curriculares.

No Brasil, parece haver a presença dos quatro modelos curriculares nas escolas multisseriadas, com predominância do modelo quase monograduado e do modelo centrado no aluno, este último, principalmente nas escolas multisseriadas que tiveram como herança a metodologia do Programa Escola Ativa. Tal programa, coordenado pelo Ministério da Educação, era destinado especificamente às turmas multisseriadas, teve sua origem na experiência colombiana e iniciou-se na década de 1990, deixando de existir no final de 2011, em meio a muitas críticas. O uso do livro didático era um dos elementos principais da metodologia do Programa Escola Ativa.

Existe um grande desafio em relação à política curricular quando o assunto é multisseriação. É imprescindível considerar a multisseriação na discussão de currículos, seja na educação básica ou na educação superior. Mais do que isso: que

18 Na apresentação dos estudos de caso europeus, será possível apresentar maiores informações sobre o funcionamento de escolas que adotam este modelo curricular.

19 Muitas discussões críticas e propostas estão sistematizadas no documento "Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa. análise crítica", do Fórum Nacional de Educação do Campo, realizada em 2011. Parente, Mariche e Santana (2011) discorrem sobre a formação de professores-multiplicadores do Programa Escola Ativa.

na escola do campo, multisseriada ou não, as propostas pedagógicas devem garantir a igualdade de oportunidades e garantir o respeito à diversidade de todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, étnicos, geração e etnia (BRASIL, 2002).

Conforme Arroyo (2010),

A questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. Que indagações esses processos trazem para escola do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora. (p.11)

Portanto, a multisseriação é uma condição e não uma prática. Diante dessa condição é preciso rever concepções e desenvolver práticas que possibilitem que todos os diferentes sujeitos da educação avancem social, cultural e cognitivamente.

## A Multisseriação em Países Desenvolvidos: o caso europeu

Entre os estudos que analisam a multisseriação em países desenvolvidos: Ilgsworth e Solstad (2005) apresentam um estudo sobre as pequenas escolas rurais em 7 países europeus; Lemos (2001) desenvolve estudo de caso da Austrália sobre o desempenho de estudantes de turmas multisseriadas (*multi-age grouping*); Mariano e Kirby (2009) apresentam estudos sobre o desempenho de estudantes nos Estados Unidos<sup>20</sup>; Gordon, Lokisso e Allen (1997), analisam as *single-teacher schools* em 14 países desenvolvidos e em desenvolvimento, entre os quais temos, Austrália, França, Grécia e Portugal.

Para este artigo, optou-se por dar destaque ao estudo de Ilgsworth e Solstad (2005), ressaltando que os países europeus pertencem à categoria daqueles que fazem da multisseriação uma escolha pedagógica. Os autores organizaram um estudo sobre as pequenas escolas rurais de 7 países europeus: Irlanda, País de Gales, Noruega, Suécia, Finlândia, Inglaterra e Islândia, considerando alguns elementos centrais, entre os quais:

20 Dois estudos têm sido muito citados pela literatura internacional quando a questão se refere a desempenho dos estudantes em turmas multisseriadas: Veenman (1995) e Mason e Burns (1996). Conforme Lemos (2001), Veenman concluiu não haver diferenças entre o desempenho de estudantes em turmas multisseriadas ou não. No entanto, Mason e Burns (1996) apontam que esse resultado pode sofrer influência pelo fato de que se oferece às escolas multisseriadas melhores e experientes professores, além do tamanho reduzido da turma indica menos tempo ministrando aulas e mais tempo de preparação. Ve-se que tais conclusões não podem ser generalizadas a países em desenvolvimento, como o Brasil, cujas questões de formação e de tempo docente são secundarizadas.



Conforme a autora, os defensores das *small schools* a ganha em proximidade com a comunidade, e, a em de garantir um ensino mais individualizado. Outros afirmam que o ensino não possui tanta qualidade como nas grandes escolas. Pesquisa em que demonstra a preferência de deses autoras refere-se à variável "tamanho da escola". No entanto, em termos de soluções criativas para seus problemas, a mesma apresenta antipatia existente em relação às pequenas escolas, onde a norma é o *multigrade teaching* com a idade entre 6 e 9 anos, tomou-se tendência também em grandes escolas.

O terceiro estudo europeu apresentado destaca que as "small one or two teacher schools" foram a principal característica das escolas primárias do país. O fechamento das escolas e as fusões (*amalgamated*) da natalidade, da urbanização e do declínio da população.

Nos anos de 1990, a política governamental de pequenas escolas, contanto que tivessem menos de 20 alunos. Conforme dados de 2003, em 1990, na Irlanda, 49% dos alunos estavam matriculados em pequenas escolas e 42% dos professores do ensino primário estavam nestas escolas.

Na Irlanda, escolas com até 12 alunos têm direito a um professor. Nas escolas com até 180 alunos e com até 8 professores (7 a 6 alunos, 4 primárias do país) o diretor da escola e também um professor.

Em termos de formação, não há cursos específicos nas *multigrade schools*. No entanto, para os professores que trabalham em escolas com turmas mistas, há cursos de formação de professores como parte da metodologia e dos currículos.

No que se refere ao desempenho dos alunos a autora faz referência à inexistência de diferenças significativas relacionadas ao tamanho da escola no que se refere ao aprendizado. Estudos realizados com crianças de *multigrade-class* e *single-grade classes*.

Mulryan-Kyne (2005), a maioria dos professores sente-se satisfeita em trabalhar com a *multigrade class*. No entanto, alguns problemas existentes são: o ensino na *multigrade class* requer maior organização e gestão. A *single-grade class* é, por isso, sentem dificuldade de atender a todas as demandas de escolarização; o fato de muitos professores acumularem funções de diretores prejudica o ensino; a distância e o isolamento das escolas é um fator prejudicial, inibindo a participação em eventos esportivos do ou o acesso a serviços de apoio psicológico, por exemplo,

o quarto estudo europeu apresentado, Syväniemi (2005) informa que, na Finlândia há regulamentação no que se refere ao número mínimo de alunos por turma/escola. Conforme o autor, em termos de rendimento, os alunos das *small schools* possuem rendimento igual ao dos alunos das *large schools*. Além disso, como espaço para a aprendizagem, as pequenas escolas são melhores do que as grandes escolas.

Porém, problemas, as pequenas escolas da Finlândia apresentam questões relativas à diminuição dos alunos, o que pode levar ao fechamento das escolas. Além disso, é necessário investir na qualificação dos professores que atuam nas escolas. Na Inglaterra, conforme Tony Rule (2005), que apresenta o quinto estudo europeu, as escolas localizadas no campo ou, *education in the countryside*, desde a sua existência, a partir de 1870, sempre foram organizadas com *multigraded classes* para as crianças de 5 a 14 anos.

A Lei da Educação de 1944 organizou o ensino inglês da seguinte forma: primário (5-11 anos) e secundário (11-15/16/18). Entre as décadas de 1960 e 1980, as pequenas escolas perderam alunos e muitas foram fechadas.

Durante o mandato da primeira ministra Thatcher<sup>3</sup>, definiu-se que 9 seria o número mínimo de professores para o funcionamento de uma pequena escola. Tal determinação subsidiou os desejos de muitos governantes em fechar ou nuclear (*amalgamate*) escolas.

No Brasil, a temática da multisseriação está estreitamente vinculada à questão da nucleação. Isto porque, a multisseriação é apresentada como decisão política para não nuclear as escolas. Por sua vez, a política de fechamento de escolas rumo à nucleação tem sido adotada em muitos sistemas de ensino, sob o argumento

23 Margaret Thatcher foi primeira ministra do Reino Unido de 1979 a 1990.

financeiro, com vistas a reduzir os custos de manutenção de uma escola com poucos alunos e sob o argumento dito "pedagógico", com vistas a eliminar a multisseriação, ou seja, em muitos sistemas de ensino, as opções apresentadas são: multisseriação para não nuclear; nuclear para não multisseriar. Essas práticas ocorrem em meio ao silenciamento das diretrizes da educação do campo, as quais estabelecem que educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental "sempre serão oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças", admitindo-se, excepcionalmente que os anos iniciais do ensino fundamental "poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos" (BRASIL, 2008).

Conforme Carvalho et al (2010, p. 291)

O processo de nucleação nas redes municipais reduziu o número de escolas nas comunidades do campo. Isso foi revelado pelos participantes nos ciclos de diálogos. Eles lamentavam o fato, argumentando que, ao fechar uma escola, a vida das comunidades ficava altamente comprometida. Primeiro, porque a escola é ainda o único equipamento público na maioria das comunidades rurais; segundo, porque o deslocamento das crianças para outras comunidades estimulava os pais a abandonarem suas propriedades para acompanhar seus filhos e, assim, garantir-lhes a escolarização.

No que se refere à experiência inglesa, em 1995, o governo reconheceu a escola do campo como importante para a localidade. Tal ideia fortaleceu-se diante da constatação de que não havia diferenças entre a pequena e a grande escola, após a aplicação de instrumentos de medição do desempenho dos alunos.

Rule (2005) destaca a região da Cornualha (*Cornwall*) como um caso específico da Inglaterra, tecendo maiores considerações sobre esta região que está no sudoeste do país. Ao fazer isso, informa não haver legislação específica sobre a multisseriação e que as normas do governo central definiram, por exemplo, o máximo de 30 alunos por turma no que se refere ao agrupamento de 5 a 7 anos. No que se refere à enturmação de alunos de 7 a 11 anos, existem regiões que acabam ultrapassando esse limite, alegando-se falta de condições.

Os recursos despendidos pelas pequenas escolas sempre vêm à tona. Na Inglaterra, uma escola dita "economicamente viável" deve possuir entre 120 e 150 alunos.

isto por ( ) autor exemplifica: uma escola com 20 alunos gasta cerca de 4500 libras por aluno/ano e uma escola com 18 alunos gasta 1800 libras por aluno/ano.

Destaca também é dado aos chamados *clusters*, ou seja, agrupamentos de duas ou mais escolas seja para fins de acompanhamento por parte do governo, seja para fins de compartilhamento de projetos e experiências, na gestão e no planejamento conjunto. Na Cornualha, por exemplo, existem 135 escolas organizadas em *clusters* que variam de 2 a 9 escolas. Ressalta-se, portanto, que as condições do clima e da região geográfica da Inglaterra são favoráveis à instauração desses *clusters*, o que pode não acontecer em outros países.

Rule (2005) cita que, em alguns casos, há a defesa da noção de *school federation*: na escola federação, tendo um diretor a frente de algumas escolas. Não é possível encontrar *clusters* que avançaram inclusive na preparação de materiais didáticos que consideram a especificidade da localidade.

No caso da Noruega, sexto estudo, Solstad (2005) explica que desde o século XVIII, a legislação educacional do país já destacava que as *parish schools* (escolas paroquiais) deveriam atender a crianças de 7 a 12 anos. No início do século XX, a educação no país era essencialmente rural, tendo em vista que 80% da população estavam no campo. Atualmente, a situação é inversa e apenas 20% da população localizam-se no campo.

Em 1959 existiam dois currículos: um para a escola urbana e outro para a escola rural. A partir da segunda metade do século XX, as escolas primárias urbanas passaram a ser organizadas por *single-graded* e, nesse contexto, muitas escolas foram nucleadas com a garantia de transportes escolares. Sob a alegação de melhoria e equidade das oportunidades educacionais, o currículo também foi padronizado para as escolas urbanas e rurais. Apenas no final da década de 1980, abriu-se espaço para que o currículo introduzisse questões relativas à cultura da localidade.

Atualmente cerca de 35% das escolas primárias da Noruega são multisseriadas, atendendo a cerca de 12% dos alunos matriculados em escolas primárias. Solstad (2005) destaca que o número de escolas rurais caiu drasticamente no contexto de transferência de recursos do poder central para o poder local, inviabilizando a gestão das escolas por parte dos municípios e ocasionando o fechamento de muitas escolas como alternativa para o problema.

Durante algum tempo a multisseriação foi considerada indesejável. No entanto, o autor apresenta algumas informações que caminham em direção a avanço. A educação norueguesa: o Ministério da Educação do país criou um Manual para as Escolas Multisseriadas, levando em consideração o currículo nacional e os 11 anos de escolarização básica; foi criada uma Associação Nacional de Escolas Multisseriadas, que atua tanto na formação dos professores como na defesa da educação rural frente às políticas e legislações do país. Além disso, o autor destaca ao citar uma pesquisa da década de 1990, que as pequenas escolas rurais geralmente são as que mais envolvem os pais e as comunidades nas atividades da escola.

Conforme legislação educacional da Noruega, desde 1998, o número máximo de alunos por turma é de 12 alunos com quatro ou mais idades, 18 alunos com três idades, 24 alunos envolvendo duas idades e 28 alunos envolvendo apenas uma idade (*single-grade class*). No entanto, em 2004, uma emenda à lei flexibilizou essa divisão, pregando que a organização deveria privilegiar as necessidades sociais dos alunos e que a mesma não deveria pautar-se pelos méritos acadêmicos, gênero ou raça. Tal flexibilização pode ser vista como positiva tanto para alunos e escolas como para a administração do sistema, tendo em vista que pode ser utilizada para ampliar o número de alunos nas turmas, gerando uma situação negativa.

Sobre a questão do tamanho das turmas, vale destacar que, no Brasil, a legislação nacional não trata especificamente da questão e deixa tal definição a cargo dos sistemas de ensino. Em virtude disso, a multisseriação, no caso brasileiro, carregada da lógica seriada, chega a enturmar alunos não apenas da faixa etária/série/ano correspondente (6 a 10), mas também alunos que passaram por processos de reprovação e evasão, sendo possível encontrar, numa mesma turma, alunos de 6 a 19 anos<sup>24</sup>.

Solstad (2005), quanto às pesquisas sobre o desempenho dos alunos, cita que, na década de 1970, as pesquisas indicavam pouca relação entre o desempenho e o tamanho da escola. Em relação à aprendizagem social, estudos da década de 1990 mostraram que, em escolas multisseriadas, há maior propensão para o desenvolvimento da independência e do cooperativismo.

Outra questão apontada por Solstad (2005) refere-se aos incentivos dados pelo governo do país à economia e ao desenvolvimento rural. Ele enfatiza que,

24 Fazemos referência aos dados de pesquisa em desenvolvimento, citada anteriormente, coordenadora pela autora.

Escolas Multisseriadas: a permanecem, mas não têm sido fortalecidos o processo de fechamento das escolas, o que pode ser consequência da falta de investimento do campo.

As alternativas positivas para o cenário, quais sejam as escolas tradicionais em conjunto para melhoria do planejamento, e *eletronic networkng*, utilizadas para as oportunidades curriculares dos alunos.

Segundo Solstad (2005) p. 180, as escolas que oferecem o ensino em todo o país, onde existem 60 delas são classificadas em pequenas (6 a 16 anos), sendo que as maiores têm menos de 120 alunos.

Na Islândia, existiram escolas que se constituíam de salas chamadas "escolas viajantes" (*trave lfn sedo*) que permaneciam de fazenda em fazenda, e os professores que viajavam de uma determinada região para ensinar as crianças (antes das férias se os internatos (*boar d'ng se hools*), passaram a substituir as escolas viajantes.

As escolas rurais com mais de 80 alunos ou com menos de 20 alunos atendem alunos com cerca de 6 a 16 anos e as escolas menores com cerca de 20 alunos, atendem apenas a faixa etária de 6 a 12 anos ou 14 anos, impulsionando os alunos a concluírem a escolarização obrigatória em

Quando não oficial mostrou que não existem grandes diferenças entre o desempenho dos alunos de pequenas escolas e sim, uma pequena diferença a favor de alunos que estudam na cidade.

Por fim, os autores fazem referência à necessidade de envolvimento da comunidade na escola de fortalecimento das escolas e a olhar mais para as escolas que estão começando o fato de que as grandes escolas de atendimento individualizado do aluno, como é o caso do *multi-age teaching*.

Após a análise dos estudos apresentados sobre a multisseriação, podem ser elencadas algumas considerações principais:

A multisseriação, em países desenvolvidos, não é compreendida como um elemento negativo *a priori*. Os problemas ocasionados no interior das *multigrade schools* não ocorrem por sua lógica multi graduada.

A escola rural não é negada pela população ou pelos profissionais da educação por ser multisseriada. A negação é contra problemas do próprio sistema educativo que privilegia questões de ordem econômica, secundarizando questões mais relevantes de ordem pedagógica.

Defende-se claramente a manutenção da escola rural como espaço de aprendizagem da comunidade como um todo e, qualquer decisão relativa ao seu futuro deve, necessariamente, passar pela comunidade.

São evidenciados avanços de escolas que procuram trabalhar coletivamente por meio de troca de experiências, inclusive investindo-se em processos formativos e produção de materiais.

#### 4 A Multisseriação em Países em Desenvolvimento

Dentre os estudos que analisam a multisseriação em países em desenvolvimento destacamos: Little (1995) que apresenta experiências de países como Peru, Colômbia, Zâmbia e Sri Lanka; McEwan (2008) que apresenta as experiências da Colômbia, do Chile e da Guatemala; Aksoy (2008) que traz a experiência da Turquia; Mulken e Higgins (2009) que analisam as experiências de Uganda, Senegal e Gâmbia; Brown (2010) que apresenta a experiência da África do Sul. Para este artigo, optou-se por dar destaque ao primeiro estudo.

McEwan (2008) destaca que as reformas educacionais da América Latina passaram a considerar as escolas multisseriadas. A experiência da Escuela Nueva da Colômbia foi uma das precursoras dessa preocupação no campo da política educacional, seguida pela experiência da Nueva Escuela Unitaria da Guatemala e da MECE-Rural do Chile. A Escuela Nueva da Colômbia existe desde a década de 1975 e, durante sua existência, recebeu apoio financeiro da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional- USAID,

<sup>25</sup> Utiliza-se o termo educação rural para melhor traduzir as experiências citadas. No entanto, no Brasil, o termo educação do campo tem sido largamente utilizado para abarcar inclusive o rural.

lo Banco Interamericano de Desenvolvimento e do Banco Mundial. A Nueva Escuela Unitaria da Guatemala surgiu em 1993 e também contou com recursos da USAID. No Chile a MECE-Rural foi implantada em todo o país em 1996.

Conforme o autor, as três experiências apresentam características de Implementação diferentes entre si, embora assemelhem-se em outras. As reformas Implementadas, diante dos problemas e dificuldades da multisseriação, destacaram a necessidade de implantar ações que contemplassem os seguintes elementos: formação específica aos professores que trabalham em escolas multisseriadas; fornecimento de materiais específicos aos professores e aos alunos; produção de formas de interação desses profissionais com outros, minimizando o isolamento de tais escolas; compreensão do aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem; avaliação do aluno baseada em competências. Além disso, no caso da Colômbia e da Guatemala, os programas destacaram a necessidade de envolvimento das comunidades no trabalho escolar, bem como a criação de comitês de participação dos alunos na gestão da escola.

O autor lembra que tais reformas e prescrições fazem parte de recomendações de organizações internacionais, como UNESCO e Banco Mundial, e são compreendidas como estratégias para o alcance dos chamados Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, divulgados pela Organização das Nações Unidas (ONU),

Para ilustrar a abrangência da multisseriação, no Chile, por exemplo, existem 8.727 escolas que oferecem o ensino primário (1º ao 8º ano). Destas, 57% estão localizadas na área rural, atendendo 17% dos alunos do ensino primário; 86% das escolas urbanas têm oito ou mais salas de aula e nenhuma é multisseriada; 47% das escolas rurais possuem apenas uma sala de aula e 100% dessas são multisseriadas; 22% das escolas rurais possuem duas ou três salas de aula e destas, 90% são multisseriadas (MCEWAN, 2008).

O mesmo autor ressalta ainda que as reformas implantadas nas escolas multisseriadas nos países analisados defendem que há uma potencialidade embutida na relação entre alunos de idades diferentes, evocando que isso pode ser benéfico para o aprendizado dos mesmos.

Acreditamos que, no âmbito político-pedagógico, a principal discussão da multisseriação tem sido como desenvolver um currículo que considere os sujeitos/alunos nas suas especificidades, na sua cultura, na sua condição, na sua

diversidade. Ou seja, o principal questionamento é: como o professor lida com diferentes sujeitos de diferentes idades, matriculados em distintos anos de escolarização num mesmo espaço e, muitas vezes, com poucos recursos e pouca formação? Quais as suas estratégias para lidar com essa diversidade?

Muitas pesquisas que analisam a prática docente em salas multisseriadas acabam por visualizar currículos que tendem a transportar a seriação para a multisseriação, ou seja, os alunos são divididos conforme a faixa etária/ano de escolarização e recebem atividades diferenciadas por parte do professor e este disponibiliza tempos específicos para atendimento. Muitas políticas e programas destinados à multisseriação surgem justamente a partir da preocupação com esse formato e buscam elaborar estratégias e materiais específicos para alunos e professores, muitos deles centrando tais materiais no que chamam de aprendizagem ativa.

No contexto brasileiro, o Programa Escola Ativa, herança do Escuela Nueva da Colômbia, foi muito criticado pela sociedade civil, notadamente, pelos movimentos sociais e pelas Universidades. Por vezes, a crítica ao Programa foi também a crítica à multisseriação. Mais recentemente, principalmente com a extinção do Programa, ponderações sobre a própria existência da multisseriação ganharam destaque.

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 perigoso 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).

Do ponto de vista da avaliação de programas e políticas que focalizam a multisseriação, McEwan (2008) faz referência a pesquisas que investigam o processo de implementação. Tais pesquisas focalizam, por exemplo, se materiais específicos produzidos para determinado programa estão chegando às escolas; se os recursos estão tendo acesso à formação específica e se esta produz efeitos nas práticas docentes na sala de aula. Quanto a isso, afirma-se que tais políticas não foram implementadas na sua totalidade, seja na Colômbia, na Guatemala ou no Chile.

No Brasil, as muitas críticas sobre o processo de implementação do Programa Escola Ativa fazem referência à sua concepção e origem, articuladas ao pensamento inovador com raras associações aos anseios das populações do campo, bem como à sua operacionalização, tendo em vista morosidades no fornecimento de materiais e no processo de formação de professores. (FONEC, 2011)

McEwan (2008) também apresenta estudos que avaliam o desempenho dos estudantes em turmas multisseriadas dos três países em questão, tecendo considerações e problematizando tais pesquisas do ponto de vista metodológico, afirmando a falta de tradição da América Latina no uso de testes longitudinais de pesquisa de avaliação. Apesar disso, o autor assevera que, na Colômbia, evidenciaram-se resultados positivos no desempenho dos alunos do ensino primário com a adoção da Escuela Nueva.

Diante do trabalho de McEwan (2008) é possível elencar algumas considerações em respeito da multisseriação:

A multisseriação é vista como elemento negativo a priori. Isto porque a lógica da seriação e, a partir disso, buscam-se novos elementos e novas metodologias que viabilizem a sua manutenção sem alteração das condições dos sistemas educacionais.

A organização multisseriada é rotulada como forma de organização indesejável por parte da sociedade e por parte dos profissionais da educação, pois está fundada em problemas históricos dos sistemas educacionais.

Em vários países, a multisseriação associou-se a currículos centrados no aluno e em metodologias pautadas na aprendizagem individualizada, muitas vezes, sem a garantia das condições mínimas de infraestrutura.

## 5 Considerações Finais

As pesquisas e experiências em países em desenvolvimento e desenvolvidos mostram claras diferenças, quanto à concepção e ao tratamento dado às escolas multisseriadas. Parece haver uma relação intrínseca entre as condições materiais da escola construída, historicamente e o direito à educação. Apesar de o discurso sobre o fechamento das escolas do campo articular-se à lógica econômica, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, há evidências de que a multisseriação, como forma de organização escolar, no primeiro caso, não se atrelou a um empobrecimento da oferta educacional. Já em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, a multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim fez de maneira empobrecida, a começar pelas condições materiais das próprias escolas.

Isso demonstra a importância de entender a multisseriação, ou melhor, a *multigrade teaching*<sup>6</sup>, como forma de organização que não deve ser vista, a priori, como um mal, embora muitos a tratem assim, sob pena de induzirmos à lógica de que bastaria a eliminação da multisseriação para acabarmos com os problemas existentes nas atuais escolas.

Se a multisseriação passa a ser entendida como um direito à educação e que, portanto, possibilita a alunos de uma determinada localidade o acesso aos bens socialmente construídos, ao exercício da cidadania, à socialização, ao desenvolvimento individual, os sistemas de ensino passam a formular estratégias e políticas que deem conta desse direito. Partimos da necessidade, portanto, não da multisseriação, mas do direito. Esse direito tem sido administrativamente tratado como "multisseriação". A questão é: como vamos tratar esse direito pedagogicamente? O desafio, portanto, não é como podemos acabar com a multisseriação, rumo à seriação, discurso vazio muito em voga e que esconde muitas vezes a eliminação do único espaço social que existe no campo: a escola pública. Até porque, na prática, "as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo" (MORAES et al, 2010, p. 401).

Objetivamente, o grande desafio é como garantir que todos os sujeitos, da cidade ou do campo, organizados em série, multissérie ou outra forma existente ou que venhamos a criar, tenham o direito a uma educação de qualidade e usufruam plenamente esse direito. Na expressão de Arroyo (2011), "respeitar organizando convívios-aprendizagens por tempos humanos vai além da lógica seriada e multisseriada". (p. 13)

26 Tendo em vista que o termo em inglês não se associa necessariamente à seriação.

## Referências

- ALMEIDA, M. G. Multigrade schooling in Turkey: an overview. *International Journal of Educational Development*, [S.l.], v. 6, n. 28, p. 218-228, 2008.
- ALMEIDA, M. G. *Currículo. território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ALMEIDA, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Escola: terra de direitos*. In: HAGE, S. M.; ANTUNES-ROCHA, M. L. (Org.). *100 Anos de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ALMEIDA, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. *100 Anos de Diretrizes para uma política nacional de educação do campo*: Caderno de Referência. Brasília, DF: MEC, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CEB nº.1, de 03 de Abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, nº 32. Disponível em: <[http://www.red\\_ler.org/diretrizes-educacao-campo.pdf](http://www.red_ler.org/diretrizes-educacao-campo.pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2014.
- BRASIL. Resolução CNE na 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 de abril de 2008, Seção 1, p. 81. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/j-resolucao\\_MEC\\_2.08](http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/educacao/educacao-rural/j-resolucao_MEC_2.08)>. Acesso em: 25 jun. 2012.
- BROWN, B. A. Teachers' Accounts of the Usefulness of Multigrade Teaching in Promoting Sustainable Human-Development Related Outcomes in Rural South Africa. *Journal of Southern African Studies*. [S.l.], v. 36, n. 1, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/03057071.2010.500367>>. Acesso em: 25 jun. 2012.





## ***Multiseried Schools: the international experience and reflections for the Brazilian case***

### ***Abstract***

The study systematizes researches and experiences of multiseried teaching in developed and developing countries by means of an international literature review that analyzes the political-pedagogical options. It emphasizes that the multiseried teaching, in Brazil, is the result of a necessity, not an educational option. However, the multiseried school originated from necessity must advance to search for educational alternatives. Understanding the several directions of the political and pedagogical options in any form of school organization, we argue that the Brazilian educational policy must give up the simple denial of multiseried teaching, and to investigate experiences and build alternatives to ensure access to quality education to all.

**Keywords:** Multiseried school. Educational policy. Countryside education.

## ***Escuelas multigrado: experiencia internacional y reflexiones sobre el caso brasileño***

### ***Resumen***

El presente estudio sistematiza la investigación y experiencia de la enseñanza multigrado en países desarrollados y en desarrollo a través de una revisión de la literatura internacional, además analiza las opciones político-pedagógicas desarrolladas en las últimas décadas. Es evidente que la enseñanza multigrado, en Brasil, resulta de una necesidad y no de una opción pedagógica. De todos modos, a pesar de originarse de una necesidad, debe avanzar y buscar alternativas pedagógicas. Abarcando las múltiples direcciones de las opciones político-pedagógicas bajo cualquier forma de organización escolar, defendemos que la política educacional brasileña debe renunciar a la simple negación de las escuelas multigrado, y buscar estudiar las experiencias e invertir en la construcción de alternativas que garanticen el acceso a una educación de calidad para todos.

**Palabras clave:** Escuela Multigrado. Política educacional. Educación de campo.