



CAMINHOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE DO BRASIL: AVALIAÇÃO, FINANCIAMENTO, REDES E PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Reunião científica regional da ANPED, 20 a 23 de setembro de 2016 em Teresina-Pi.

NÚMEROS ESQUECIDOS, REALIDADE INVISÍVEL: UMA GEOGRAFIA INTERNACIONAL DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS¹

Fábio Josué Souza dos Santos – UFRB e UNEB
fabiosantos@ufrb.edu.br

RESUMO: O presente trabalho apresenta recortes de uma pesquisa de doutorado concluída pelo seu autor em 2015. O artigo tem como objeto de reflexão as escolas de turmas multisseriadas e busca apresentar um panorama atual destas escolas no mundo. Inicialmente, historiciza o processo de configuração desta forma de organização da escolaridade, situando-a no âmbito da História da Educação e destacando as suas relações com a emergência e consolidação das escolas graduadas. Em seguida, traça uma geografia das escolas multisseriadas em diferentes países, demonstrando que sua presença é atualmente significativa em todos os continentes e elas podem ser compreendidas como uma necessidade ou como uma opção pedagógica. Na sequência, são mapeadas e discutidas algumas políticas e programas para as escolas multisseriadas desenvolvidas em diferentes países. Por fim, as considerações finais apresentam elementos para tencionar questões pouco problematizadas neste campo acadêmico, inclusive na área da Educação do Campo.

Palavras-chaves: Educação do Campo, Escola de Turma Multisseriada, Políticas de Educação do Campo, Multisseriação.

¹ Artigo submetido ao XXII EPEN – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, a ser realizado na UFPI, Teresina-PI, entre 20 a 23 de setembro de 2016. Texto aprovado pelo Comitê Científico para compor a programação do GT 26 – Educação do Campo.

1 Introdução

O presente trabalho apresenta recortes de uma pesquisa de doutoramento concluída em 2015. O artigo tem como objeto de reflexão as escolas multisseriadas e busca situar um panorama internacional da mesma, problematizando a sua função na oferta da escolarização das populações rurais.

O trabalho caminha no sentido do reconhecimento da existência material e concreta das escolas multisseriada (elas existem!) e de sua necessária problematização. Essa questão deve ser enfrentada não na perspectiva da sua eliminação, do seu extermínio puro e simples, através da nucleação escolar ou do deslocamento de alunos de escolas da roça para as escolas da cidade; ou ainda pela negação das lógicas heterogêneas que lhes são inerentes, através da adoção do modelo curricular urbano, seriado e fragmentado, mas na direção de se construir políticas públicas, de formação, de organização curricular e do trabalho pedagógico, no sentido de potencializar o trabalho ali desenvolvido acolhendo a diferença como um valor positivo.

A importância deste debate justifica-se por razões sociais e políticas, diante da grande presença de escolas multisseriadas no contexto mundial e no Brasil, não obstante as reiteradas tentativas e extinguí-las. No Brasil, por exemplo, elas somavam em 2013, um total de 88.261 turmas, que atendiam 1.469.152 alunos, correspondente a 9% do total de matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no país. Sua presença atualmente dá-se com maior incidência nas regiões Norte e Nordeste, onde o estado da Bahia lidera o número de turmas sob este tipo de organização pedagógica: são 14.193, respondendo por 16,08% da realidade brasileira. (BRASIL, 2013).

Ainda considerei a importância que este tipo de organização escolar tem para o acesso de grandes contingentes populacionais, especialmente no meio rural, bem como pelas contribuições que elas podem reunir para a formação e o desenvolvimento dos estudantes e pelas possibilidades que podem trazer para forjar formas de organização da escolaridade mais abertas, flexíveis, interdisciplinares, que superem o modelo seriado. Também, julgo pertinente para justificar nossa investida, o abandono, o silenciamento e a negação imputada a esta forma de organização da escolaridade pelas políticas públicas educacionais desenvolvidas ao longo do século XX.

Assim, diante da importância (numérica, social e política) das escolas multisseriadas no contexto da escolarização dos sujeitos nos territórios rurais no Brasil, sobretudo nas

regiões Norte e Nordeste, onde estas se concentram, entendo que se torna relevante a realização de estudos que se debrucem sobre esta realidade, contribuindo para problematizá-la e indicar possíveis alternativas. Considerando estas questões, este o trabalho volta-se para o debate da escola de turma multisseriada, buscando responder às seguintes questões: Qual a realidade das escolas multisseriadas, atualmente? Como elas se distribuem nos diferentes países? Que políticas tem sido implementadas para estas escolas?

Metodologicamente, o trabalho apoiou-se na análise de estudos que abordam a temática, bem como em documentos diversos elaborados por Ministérios da Educação de diferentes países e organizações (Legislações, Relatórios técnicos, Planos de ação, Propostas de formação docente, Kit didático para alunos e professores, etc), acessados pela Internet em seus sites. Alguns estudos sobre História da Educação foram úteis para me ajudar a compreender como uma forma de organização da escolaridade mais aberta, flexível, artesanal, foi perdendo espaço para formas mais racionalizadas, forjadas ao longo da modernidade e que teve a escola graduada como seu ponto de culminância. Como pano de fundo, o trabalho apoiou-se em estudos que abordam a questão das escolas, classes e turmas multisseriadas, no Brasil e no mundo.

O trabalho está estruturado em três tópicos. Inicialmente, historiciza o processo de configuração desta forma de organização da escolaridade, situando-a no âmbito da História da Educação e destacando as suas relações com a emergência e consolidação das escolas graduadas. Em seguida, traça uma geografia das escolas multisseriadas em diferentes países, demonstrando que sua presença é atualmente significativa em todos os continentes e elas podem ser compreendidas como uma necessidade ou como uma opção pedagógica. Na sequência, são mapeadas e discutidas algumas políticas e programas para as escolas multisseriadas desenvolvidas em diferentes países. Por fim, sistematiza os dados da pesquisa realizada e aponta novas perspectivas de investigação.

2 Escolas multisseriadas: situando o objeto

As escolas de turmas multisseriadas apresentam uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo, etc) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor.

Elas são a forma de organização escolar que atualmente prevalece no meio rural, embora estejam presentes também no espaço urbano.

É a forma de organização escolar mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante. Este fenômeno sempre esteve presente na história da educação escolar, sobretudo nos últimos três séculos, quando a escolarização passou a se constituir em uma prática mais presente nas sociedades mundiais.

Funcionando em espaços improvisados, regidas por professores leigos, com escassos recursos didáticos, as escolas multisseriadas foram responsáveis pela escolarização de grandes contingentes de alunos, na roça e na cidade. Mesmo nas grandes cidades da Europa, em fins do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX, este tipo de organização escolar era predominante. (BRUNSWIC, VALÉRIEN, 2003).

Entretanto, a partir do final da segunda metade do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos da América, com a implantação da escola graduada, progressivamente as “turmas multisseriadas” passaram a ser vistas como ultrapassadas, arcaicas, indesejadas. Elas incorporam uma representação negativa, por não acompanhar a modernização vista nas escolas graduadas.

Como afirma Ames (2004, p. 7), “A revolução industrial e a concentração de população nas grandes cidades levaram à adoção de um modelo de escolarização que dividiu e enturmou os alunos por graus e idades, fortemente influenciado pela divisão do trabalho nas nascentes indústrias”. Assim, um conjunto de fatores históricos e sociais específicos fez com que o modelo *mongraduado* se difundisse mundialmente ao longo do século XX, de maneira a tornar-se a forma predominante de organização escolar.

A implantação da escola graduada contemplou um conjunto de aspectos modernizantes que ia deste a construção de edifícios escolares apropriados para o funcionamento da escola, os grupos escolares², bem como a produção de um currículo organizado de modo fragmentado, com os conteúdos sendo distribuídos em diferentes graus de ensino e, também, a instituição de mecanismos de gestão escolar, entre os quais se destaca a introdução da figura do diretor escolar, responsável, entre outros, pela enturmarão dos

² Não raro, os edifícios escolares edificados eram prédios suntuosos, com estilo arquitetônico imponente e localizados em lugares estratégicos no traçado urbano. No Brasil, o emprego de termos como “espaços-monumentos”, “reais palácios”, “templo majestoso”, para adjetivar os grupos escolares construídos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, traduz a importância e a representação que os mesmos encarnavam à época (Souza, 2006; Vidal, 2006).

alunos, vigilância no cumprimento do currículo, etc; e a instituição de processos de formação docente. (AZEVEDO; STAMATTO, 2012; SOUZA, 2006).

Em um ambiente em que, cada vez mais, a cidade se diferenciava do meio rural o preconceito e as representações negativas sobre o campo construídas no âmbito da modernidade, vão contribuir para imputar às turmas multisseriadas a representação do atraso.

Se nas cidades as turmas multisseriadas foram sendo extintas, nas áreas rurais elas foram toleradas e continuaram existindo. A baixa densidade demográfica das áreas rurais e sua dispersão populacional, a falta de uma infraestrutura de transporte (estradas, veículos) e de boas estradas que possibilitasse a reunião de alunos dispersos em distintas localidades rurais em um só prédio, tal qual se fez no meio urbano com a construção dos Grupos Escolares, entre outras, estão entre as razões que justificaram a permanência das turmas multisseriadas no meio rural durante boa parte do século XX, sem que qualquer questionamento fosse feito.

Assim, as escolas multisseriadas continuaram existindo no campo, mesmo que tivessem incorporado o estigma de escola de qualidade inferior, ultrapassada pedagogicamente.

Apesar das tentativas de extinção das pequenas escolas rurais, através de sua concentração (nucleação); e, mais recentemente, através do deslocamento de alunos residentes em áreas rurais para estudar em escolas da cidade, as turmas multisseriadas não desapareceram e hoje podemos encontrá-las em todas as partes do mundo.

Nos países de maior desenvolvimento como Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, Austrália, Finlândia, França ou Portugal, para mencionar alguns, existe também importante número de escolas multisseriadas, especialmente nas áreas rurais.

Em muitos países, a escola de turma multisseriada tem sido uma resposta à existência de pequenos povoados com escasso número de alunos e as restrições financeiras dos governos. Nestes casos, a turma multisseriada surge como uma necessidade devido a dificuldades geográficas, demográficas ou materiais.

Em outros países, entretanto, as turmas multisseriadas muitas vezes têm sido tratadas mais como uma alternativa pedagógica ao modelo seriado. (AMES, 2004; LITTLE, 2004). Mais recentemente, em alguns países, as escolas multisseriadas continuam sendo vistas como uma opção pedagógica viável para a escolarização no meio rural. Neste sentido, muitas

experiências de renovação pedagógica se situam em um quadro mais geral de reformas implantadas no sentido de superar a forma de organização seriada da escolaridade.

Tsolakidis (2010, p. 54) observa que no que diz respeito à política educativa, apesar das turmas multisseriadas terem forte presença em vários países e continentes, “[...] os sistemas educativos dificilmente reconhecem a sua existência e, geralmente, ignoram a sua especificidade”. (TSOLAKIDIS, 2010, p. 54). Ignoradas, esquecidas, tratada como anomalia, abandonadas pelo poder público, em suas diferentes instâncias (federal, estadual e municipal), pelas políticas públicas (de financiamento, de gestão, de formação docente, etc) e pela investigação acadêmica, as escolas multisseriadas continuam prevalecendo em todas as áreas rurais, no Brasil e no mundo, conforme detalhado no tópico a seguir.

3 Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia das escolas multisseriadas no mundo

As escolas de turmas multisseriadas prevalecem, na África, na Ásia, Oceania e América Latina, mas tem presença significativa também na América do Norte e Europa, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais. Estima-se que cerca de 30% das escolas do mundo sejam multisseriadas, percentual que se eleva para 50% no continente africano. Aproximadamente, cerca de 200 milhões de alunos estudam em classes multisseriadas, em todo o mundo (JOUBERT, 2013, p. 216). Levantamento feito em sites oficiais de ministérios da Educação de alguns países, documentos oficiais de governos e de organismos internacionais, além de artigos acadêmicos e anais de eventos científicos me permitiram apresentar uma estimativa da presença das escolas multisseriadas em alguns países, conforme sistematizado no **Quadro 01**, a seguir.

Quadro 01 - Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados

PAIS	ANO	PREVALÊNCIA DE MULTIGRADO	FONTE
Europa			
Espanha	2008	Os centros educativos em zonas rurais constituem 58% do total de centros educativos do país. A modalidade predominante é a educação primária: 73,5% (21.867). 98% destas escolas são de gestão estatal. 91,7% são escolas unidocentes e polidocentes multigrado.	Burrial et. al. [2008, p. ?]
Escócia	2002	27% de todas as classes primárias foram multisseriadas. 22,3% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas.	Little (2004, p. 12).

Finlândia	2004, 2008	Em 2004 existiam 1.099 escolas de educação básica com menos de 50 alunos. Em 2008 aprox. 30% das escolas deste país eram rurais, nas quais estudavam 7% dos alunos.	Bolaños (2012, p. 148).
		30% das escolas da Finlândia eram rurais e a maioria destas eram multisseriadas.	Tsolakidis (2010, p. 54).
França	1993	Em 1993 a França possuía “6.748 escolas isoladas, num universo de 36.46 escolas primárias, isto é, 18,5%, representando 3% dos alunos”	Collot (1994, p. 62).
França	2000	34% do público escolar tinham aulas "combinadas", e 4,5% das escolas eram estabelecimentos com um único professor.	Little (2006, p. 33).
Grécia	2005	Das 5.675 escolas primárias existentes na Grécia, 2.400, ou seja, 42,29%, são multisseriadas.	Cantó et. al. (2008, p. 6).
Inglaterra	2000	25,4% de todas as classes do ensino primário eram classificadas como ‘ano mista’ (dois ou mais graus, sob responsabilidade de um professor). 25% de todos os alunos estavam estudando em classes anuais misturadas.	Little (2004, p. 12), Little (2006, p. 33).
Irlanda do Norte	2003	21,6% de todas as classes no ensino primário (1 a 7 anos) são multisseriadas	Little (2004, p. 12).
“Irlanda” (Rep da Irlanda)	2002	42% de todas as classes do ensino primário são compostas por dois ou mais “níveis”.	Little (2006, p. 33).
Noruega	2005	35% de todas as escolas primárias da Noruega eram pequenas escolas multisseriadas, atendendo cerca de 12% dos alunos matriculados em escolas primárias do país.	Parente (2014, p. 76).
País de Gales	2002	34,4% de todas as classes, nos três primeiros anos do ensino primário são multisseriadas. 33% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas. 13,7% das escolas do país têm 50 alunos ou menos.	Little (2004, p. 12).
Portugal	1994	Em 1994 haviam 1.668 escolas com número igual ou inferior a 10 crianças, o que constituía 55% dos estabelecimentos total do país, a mesma percentagem que representavam em 1986, quando se iniciou um violento processo de fechamento das pequenas escolas. Ainda em 1994, 6.286 professores atuavam em escolas com apenas 1 ou 2 lugares (funções docentes), atendendo 91.746 crianças.	D’Espinhey (1994b, p. 41).
Ásia			
China	1995	Em 1995 existiam aproximadamente 420 mil escolas multisseriadas em todo país.	Cabrera et. al. (2007, p. 115).
	2008	Em 2008, só no Oeste da China existiam mais de 90 mil escolas com um só professor ensinando vários níveis de ensino. Nas áreas montanhosas do oeste da China, cerca de 1/3 a 1/5 das crianças ainda estão aprendendo em tais escolas. Em alguns municípios das regiões montanhosas, estudantes em escolas de instrução multi-classe representam cerca de 15 a 25% de total e cerca de 10% dos professores estão envolvidos no ensino multigradoado.	Jum, (2009, pp. 4-5).
Índia	1996	84% das escolas primárias possuíam no máximo três professores. Dado que as escolas primárias têm 5 graus curriculares isso significa que alguns professores deve ser responsáveis por dois ou mais graus durante parte do dia.	Little (2004, p. 12).
Índia	2010 (?)	Mais de 120 mil professores lecionam em classes multisseriadas atendendo mais de 8 milhões de alunos.	Padmanabha Rao & Rama, (2010, p. 25).
Indonésia	1995	Em 1995 a Indonésia possuía aproximadamente 20.000 escola multisseriadas.	Cabrera et. al. (2007, p. 115).

Iran	2004	Dos 7,5 milhões de alunos da escola primária, 3,1 mil estudam em áreas rurais. Cerca de 1 milhão (13,33%) de alunos estudam em classes multisseriadas.	Aghaza-deh (2010, p. 14).
Sri Lanka (Ceilão)	1999	18% de todas as escolas têm quatro ou menos professores. As escolas primárias têm 5 graus curriculares, mas a maioria das escolas contém classes pós-primárias também. Daí que alguns dos 18% tem oferta primária e pós-primária.	Little (2004, p. 12).
	2006	Há pelo menos 2.000 escolas (20% do número total de escolas), com aulas multisseriadas.	Vithanapathirana, (2010, p. 42).
África			
África do Sul	2008, 2009	Em 2008 um total de 6.432 escolas eram multisseriadas, representando 25% das instituições escolares do país. Em 2009 este número subiu para 6.619 (26%). As escolas multisseriadas atendem cerca de 3 milhões de alunos.	Joyce (2014, p. 532); Joubert (2010, p. 58).
Burkina Faso	2000	36% das escolas e 20% das classes são multisseriadas. 18% dos alunos estudam em classes multisseriadas.	Little (2006, p. 33).
Samoa	2007	64% das escolas primárias “governamentais” são multisseriadas.	Faasalaina (2010, p. 121).
Senegal	2003	18% das escolas primárias são multisseriadas, atendendo 10% dos alunos deste nível de ensino.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9 e 27).
Uganda	2005	20% das escolas primárias são multisseriadas.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9).
América do Sul			
Argentina	2010 (?)	Quase 60% das escolas de gestão estatal de Educação Básica Primária são rurais, cifra que supera 70% em algumas regiões. 30% das escolas rurais primárias são de pessoal único e o mesmo percentual é de instituições bidocentes. 13% dos alunos de Educação Básica Primária e 8% de Educação Básica 3 e Polimodal pertencem a âmbitos rurais.	Argentina, (2015, s/p).
Brasil	2012	Em 2012 existiam 45.574 escolas multisseriadas atendendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as regiões brasileiras, constituindo 93.493 classes. Dos 16.016.030 matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil em 2012, cerca de 1.469.152 estão em turmas multisseriadas, cerca de 9%.	INEP (2012); Lege e Boehler, (2013, p. 10)
Chile	2002 2004	Do total de 8.423 estabelecimentos de ensino básico subvencionados do país, 4.653, ou seja, 52%, estão em áreas rurais, sendo 3.808 (82%) sob administração municipal e 845 (18%) particulares subvencionadas, atendendo 333.645 alunos, o que representam 14% da matrícula básica subvencionada total. 3.414 escolas são multigrado, com cerca de 5.068 professores e 96.500 alunos. 42% das escolas multisseriadas atendem a seis cursos em uma sala com um só professor. Das escolas multigrado, 1.774 (39%) tem 20 ou menos alunos; e 1.170 (26%) têm entre 21 e 50 alunos.	San Miguel (2005, p. 4); Unesco (2004, p. 96).
	2006	Das 4.345 escolas rurais existentes no país, 3.589, ou seja 82,60% são multisseriadas. 1.730 escolas, aproximadamente 39,81% das escolas rurais são unidocente (este percentual era de 38,8% em 2002).	Bustamante (2006, p. 6-7).
	2009	Dos 6.799 estabelecimentos de ensino básico, 57% eram rurais. No país existiam 4.244 escolas rurais, das quais 3.348 eram multigrado.	Chile (2009, p. 4)
Guiana	2000 (?)	47% das escolas do país são multisseriadas.	Berry [2000?], p. 2).

Paraguai	2009	Do total de 8.435 escolas existentes no país, 5.733 localizavam-se no meio rural. 2.922 eram instituições com “plurigrado”, sendo 2.354 no meio rural e 568 na cidade. Considerando-se o total de escolas existentes no país, 34,64% são “plurigrado”. Este índice sobe para 41% quando se considera apenas as escolas rurais e é de 21% para as escolas urbanas. Aproximadamente 72.016 crianças são atendidas por escolas plurigrado, sendo 9.449 da Educação Infantil. 4524 docentes atuam em escolas plurigrado, sendo que 1.070 atendem (também) o pré-escolar.	Oviedo (2011, p. 8 e 10).
Peru	2004	Em 2004, no nível de ensino “primário”, 73% (ou 23.419) do total de escolas, 32,1% da matrícula total e 33,9% dos professores eram multisseriadas. No meio rural, cerca de 90% dos centros educativos de nível primário eram multisseriados.	Rodríguez (2004, p. 131).
	2000	Em 2000, 89,3 % dos alunos estavam em escolas unidocentes e 77,5% dos professores atuavam em turmas multisseriadas. Do total da população escolar estatal 5,7% estuda em centros unidocentes, 18,3%, em centros polidocentes multigrado. 41.000 professores, ou seja, 69% da totalidade dos professores rurais ensinavam em escolas primárias rurais multigrado.	Unesco, (2004, pp. 17 e 356); Wolff e Garcia (s/d, p. 1).
América Central e Caribe			
Cuba	2011	Em 2011, existiam no país 8.999 escolas primárias. Destas, 2.336 são urbanas e 6.663 são rurais. Do total de escolas primárias, 4.517, ou seja, 50,19%, eram “multigrado”.	Juárez Bolaños (2012a, p.8).
	2008-2009	Juárez Bolaños (2012a, p. 8) destaca que “para o período 2008-2009 existiam 204 escolas rurais que atendiam a um só aluno (por habitar isolado em certas zonas rurais do país); 294, a dois; 313, a três; 315, a quatro; e 272, a cinco”.	
Jamaica	2000 (?)	43% das escolas do país são multisseriadas.	Berry (2000?, p. 2).
Costa Rica	2005	Em 2005 havia 1.773 escolas unidocentes, que atendiam 40.180 alunos, sobretudo em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Guatemala	2007	Em 2007 havia 10.366 escolas “multigrado” e “unitária” no país, o que representava 60,97% das escolas rurais. Os docentes de escolas “multigrado” e “unitária” somavam 28.792, o que equivale a 41,13% dos docentes do “sector oficial”.	Cabrera et. al., (2007, pp. 113-114).
	2005	Em 2005, as 3.043 escolas <i>unidocentes</i> do país acolhiam 92.759 alunos.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Honduras	1995 / 1996	Especificamente em 1995, 34,5% dos professores atuavam em escolas unidocentes com aulas “multigrados”. Em 1996, 42% das escolas do país eram unidocentes.	Unesco, (2004, p. 235)
	2005	Em 2005 havia 4.099 escolas unidocentes no país, localizadas, sobretudo, em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Nicarágua	2005	Em 2005 havia 2.587 escolas unidocentes, que atendiam 80.823 alunos, prioritariamente em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Panamá	2000	Existiam 2.092 escolas multigrado, que representavam 75,6% do total de centros educativos de ensino primário da República. Em seu conjunto estas escolas atendiam 10.013 estudantes, ou seja, 31% da matrícula deste nível. Todas as províncias do país contam com escolas de aulas multigrado, chegando a 90% em Los Santos, 88,7% em Herrera e 85,7% em Veraguas.	Bernal, (2001, p. 33).
América do Norte			
New Brunswick	2004	13,9%o de todas as classes em escolas de ensino fundamental (Educação Infantil à “Classe 8”) tinham “aulas combinadas”.	Little, (2006, p. 33).

(Canadá)			
México	2010 / 2011	Das 99.319 “escolas primárias” do país, 44.116, ou seja, 44,4% possuíam organização escolar “multigrado”, percentual que se manteve desde o biênio 2008/2009. Em 10 dos 32 estados, este percentual é superior a 50%, chegando a 70% em Chiapas. No Distrito Federal (Cidade do México), 8,7% das escolas primárias são multigrado. Há ainda no país 1.183 escolas primárias privadas multigrado. 33% das escolas primárias gerais e 66% das escolas primárias indígenas são “unitárias”. Dos mais de 500 mil docentes do ensino primário “em âmbito nacional”, 60.986 atuam nas escolas primárias multigrado. 9,2% dos alunos do ensino primário estão em classes multisseriadas (São 1.373.859 do total de 14.887.845 alunos matriculados no ensino primário estatal). Em 7 estados este percentual ultrapassa 15%, chegando a 25% em Chiapas. Apenas 7 estados tem menos de 5% de alunos matriculados em escolas multisseriadas.	México , (2011, pp. 2-13).

Fonte: Elaboração própria com base nos dados levantados nas fontes indicadas na última coluna do quadro. As informações constantes em bibliografias e documentos escritos em outras línguas foram traduzidas pelo autor.

Nota: Geralmente, as fontes citadas tomam dados oficiais; em poucos casos são feitas estimativas. No quadro acima, os países foram dispostos por continente e nestes por ordem alfabética. Na segunda coluna, as interrogações (?) após alguns anos indicam imprecisão da data, que nestes casos não estavam claras nas fontes consultadas.

Embora os dados indicados no Quadro 01 refiram-se a diferentes períodos (anos em que os censos foram realizados) e possam conter divergências metodológicas significativas na contabilização dos dados³, considero-os válidos para nos permitir uma primeira aproximação com este fenômeno, em uma dimensão mundial. O fato de terem sido levantados em sites de Ministérios da Educação e/ou documentos, sites e *links* que abordam a multissérie ou a tematizam no contexto da “Educação rural”⁴; e as informações quase todos serem datadas de períodos posteriores ao ano 2000, empresta-lhe razoável validade para estas pretensões. Os números evidenciam que a multissérie é um fenômeno de abrangência mundial, estando presente em todos os continentes e mesmo em países considerados desenvolvidos.

O trabalho de Mulkeen e Higgins (2009) confirma os dados acima e nos indica que curiosamente, o fenômeno da multissérie é um fato presente em países do continente europeu, alcançando 70% das escolas rurais finlandesas, 53% das escolas holandesas situadas no meio rural, e percentual nada desprezível em outros países do Velho Mundo, conforme a Tabela 01.

³ As divergências podem dar-se pelo uso de distintos procedimentos de contagem utilizados internamente nos vários países; pelos limites que diferentes nomenclaturas que nomeiam as classes multisseriadas podem representar para um estudo comparativo, e, ainda, pela heterogeneidade dos diferentes sistemas educativos.

⁴ Esta é a nomenclatura utilizada em países de língua espanhola e francesa. Em alguns países como Chile e Espanha esta expressão é freqüente e indistintamente utilizada como sinônimo de escola multisseriada (ou “escuela multigrado”).

Tabela 01 - Estimativa da proporção de turmas ou escolas multisseriadas em diferentes países

Categoria	País	Turmas multisseriadas / escolas (%)
Países desenvolvidos	Finlândia	70
	Holanda	53
	Irlanda	42
	Austrália	40
	Suécia	35
	França	34
	Nova Zelândia	33
	Inglaterra	25
	Escócia	25
	Canadá	20
	Países em desenvolvimento	Índia
Peru		78
Laos		64
Sri Lanka		63
Paquistão		58
Burkina Faso		36
Zâmbia		26

Fonte: Elaboração própria com base em dados apresentados por Mulkeen & Higgins (2009, p. 5), que consultou diferentes fontes.

Uma constatação que emerge com muita clareza nos dados disponibilizados no Quadro 01 e na Tabela 01 é que as escolas multisseriadas não é algo privativo dos países considerados menos desenvolvidos. Elas se fazem presente com muita força em todos os continentes, inclusive na Europa, onde segundo Tsolakidis (2010, p. 54) elas existem tanto no norte como no sul.

Assim, os dados apresentados e a literatura consultada me permitiram compreender as escolas multisseriadas como parte dos sistemas de ensino existentes em todo o mundo. O que justificaria a alta incidência de turmas multisseriadas nos países europeus anteriormente indicados, muitos dos quais gozam de elevado nível de desenvolvimento econômico e tecnológico e possuem pequenas extensões territoriais?

Os dados apresentados contrariam as teses que colocam as escolas multisseriadas como um fenômeno próprio dos países pobres e cuja presença se justificaria pela baixa densidade populacional e impossibilidade (econômica e tecnológica) de oferta de transportes escolar que favoreça o deslocamento dos alunos para áreas convergentes, onde escolas maiores ofereceriam o ensino graduado.

A análise dos dados é reforçada pela consulta de trabalhos acadêmicos como Juárez Bolaños (2012), Joubert (2010), Bustos Jiménez (2012), que oferecem elementos para afirmar

que em alguns destes países como Finlândia e Holanda, a grande incidência da multissérie não é necessariamente encarada como um problema para os sistemas educativos, mas uma forma válida para a oferta da educação escolar, inclusive em espaços urbanos, onde a extinção da multissérie poderia ser facilitada pela maior densidade demográfica.

Em outros países europeus como a França, a Espanha, o tema parece ser marcado por tratamento mais controverso, pois ao mesmo tempo em que se encontram iniciativas voltadas para o seu fortalecimento, nota-se ações que contribuem para o seu esvaziamento. Na Espanha, o alto grau de autonomia das unidades federativas parecem contribuir para a diversidade de posicionamentos encontrada em relação ao tema. Também em Portugal, iniciativas interessantes, forjadas por agentes locais em parceria com o Instituto das Comunidades Educativas (ICE), que ganharam grande alcance durante os anos 1990, sofreram grande ameaça diante das políticas concentradoras de escola, marcada por um viés economicista, implementadas pelo governo central.

Nos países do Sul o tratamento dado às escolas multisseriadas, bem como às escolas rurais como um todo, tem sido muito caracterizado por um grande descaso. Precariedade da infraestrutura das escolas, falta dos mínimos materiais didáticos, professores sem titulação adequada e com formação que não contempla a realidade da multissérie, condições de trabalho precárias e frágeis vínculos empregatícios dos professores (contratados), grande rotatividade docente, grande quantidade de alunos na turma, ausência de materiais didáticos que contemple a heterogeneidade das turmas multisseriadas, falta de acompanhamento dos órgãos gestores, etc, estão entre as questões mais comuns em países da América Latina, África e Ásia, segundo a literatura consultada.

Diante do contexto acima esboçado, procurei identificar como a questão das escolas multisseriadas vem sendo tratada em diferentes países e continentes. É o que faço no próximo tópico.

4 Políticas e programas para as escolas multisseriadas

Apesar das representações negativas que possuem, da precariedade material das escolas e das difíceis condições de trabalho docente e de sua população escolar, as escolas multisseriadas guardam grande relevância no contexto do campo, pois tem sido historicamente a única forma de acesso das populações camponesas à escola. Entretanto,

apesar desta relevância social, elas não possuem o tratamento merecido pelo Estado. Historicamente, foram abandonadas, ignoradas, invisibilizadas pelas políticas públicas que, assentadas em ideais modernizadores e modernizantes, a concebiam como uma anomalia do sistema escolar, e pressupunham a sua eliminação para que se pudesse promover uma educação de qualidade no campo.

Assim, o Estado, ao invés de responder às necessidades das turmas multisseriadas desenvolvendo projetos que contribuíssem para melhor suas condições de infraestrutura; de recursos didáticos; de condições de trabalho, remuneração e formação docente, etc.; trabalhou na perspectiva de sua extinção.

O que chamou a nossa atenção no estudo é a ausência de iniciativas para enfrentá-las em definitivo. Não identifiquei iniciativas que sinalizassem para uma política de edificação escolar que dotassem estas instituições de espaços condizentes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considerasse a heterogeneidade como facilitadora da aprendizagem; que induzisse a produção de mobiliário escolar propício a este fim; que se preocupasse com a produção de processos de gestão, formação docente, criação de recursos e materiais didáticos e com a elaboração de uma teoria pedagógica que potencializasse uma forma de organização da escolaridade que incluía em um mesmo espaço sujeitos de distintas idades e níveis de aprendizagem.

No levantamento sobre a realidade das escolas multisseriadas, assusta que nas últimas três ou quatro décadas, ao mesmo tempo em que este tipo de oferta escolar foi se impondo como majoritária, sobretudo no meio rural, devido à expansão da escolarização neste meio; não houve iniciativas sólidas, efetivas, duradoras, capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da aprendizagem oferecida nestes espaços educativos. As experiências encontradas são, quase sempre, iniciativas esparsas, descontínuas, insuficientes para dar conta dos desafios que este tipo de organização da escolaridade coloca.

Desde há algumas décadas, iniciativas voltadas para as escolas multisseriadas vêm sendo desenvolvidas em várias partes do mundo com financiamento e apoio dos chamados Organismos Multilaterais. Tais iniciativas dão-se, geralmente, através de “acordos de cooperação técnica” celebrados entre tais organismos e governos locais (países, estados). As experiências mais remotas identificadas deram-se em países da América Latina na década de 1970, e contaram inicialmente com o apoio da USAID e do Banco Mundial. Após financiar projetos pilotos, esta instituição apoiou a sua expansão para outras nações deste e de outros

continentes. A partir do final da década de 1980, outros organismos tais como UNESCO, UNICEF, OEA, OIE, OCDE, entraram em cena e mais recentemente, o FMI, a OIT, a União Européia, etc., tem se somado àqueles na formulação, financiamento e acompanhamento de algumas iniciativas educacionais, algumas das quais voltadas para as escolas multisseriadas, mas este apoio tem um forte componente ideológico e as propostas desenvolvidas tem uma grande limitação política. Este foi o caso do programa Escola Ativa, implementado no Brasil entre 1997-2012 (FONEC, 2011).

Mais recentemente, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien-Tailândia, em 1990, que deu origem ao programa “Educação para Todos” da UNESCO, as escolas multisseriadas vem sendo concebidas como uma possibilidade para a universalização do ensino fundamental no meio rural, onde historicamente se concentram baixos índices de cobertura escolar. Autores como Brunswic e Valérien (2003) consideram que se forem dadas condições favoráveis, as escolas multisseriadas poderia ser uma modalidade chave para a provisão de uma educação de qualidade, a um custo razoável. Neste contexto, parece virem emergido novos olhares sobre as escolas multisseriadas e aquilo que era visto como um obstáculo passa a ser concebido como recurso, para usar uma expressão consagrada pelo ICE, em Portugal (ESPINHEY, 1994; APRENDER, 2003).

Além das iniciativas propostas e patrocinadas pelos Organismos Multilaterais, conforme apontamos acima, outras iniciativas vêm sendo desenvolvidas por Órgãos governamentais, tais como Ministérios da Educação, Secretarias Estaduais e Secretarias Municipais de Educação. É o que constatamos fartamente na Argentina, Chile, Uruguai, Portugal, Espanha, França, África do Sul, China.

Outras ações de caráter internacional envolvendo, sobretudo, Universidades que tem se dedicado a tomar o tema como objeto de estudo, tem sido desenvolvidas sob a coordenação de instituições sediadas na Europa, muitas das quais com a colaboração de parcerias sediadas em outros continentes. Bustos Jiménez (2012), refere-se a cinco importantes projetos internacionais desenvolvidos entre 2004 e 2012.

As análises feitas me permitem afirmar que embora haja muitas iniciativas ao redor do mundo elas padecem de dificuldades que comprometem a sua plena efetivação e gerem resultados significativos. Neste sentido, a pesquisa conclui pela necessidade de maiores investimentos em políticas públicas que fortaleçam as escolas multisseriadas como uma opção de escolarização viável para o meio rural. No mesmo sentido, aponta para a necessidade de se

ampliar os estudos sobre a realidade destas escolas com vistas a ampliar o escopo do conhecimento produzido sobre este fenômeno que tem tido uma importância significativa na efetivação da escolarização em áreas rurais e tem sido ignorado pelas pesquisas educacionais.

Referências

AMES, Patrícia. **Las escuelas multigrado en el context educativo actual**. Lima-Peru: Ministério de Educación; DINFOCAD, 2004.

APRENDER: Revista da Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal, N^o 28, dezembro de 2003 (Tema Central: Escolas Rurais). 153f.

AZEVEDO, Crislane B.; STAMATTO, Maria Inês S. **Escola da ordem e do progresso**: Brasília: Liber Livro, 2012, 164p.

AZEVEDO, José Maria. **Os nós da rede**: o problema das escolas primárias em zonas rurais. Porto-Portugal: ASA, 1996.

BRASIL. INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: MEC; INEP, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

BRUNSWIC, Etienne; VALÉRIEN, Jean. **Les classes muligrades**. Paris: UNESCO, 2003. (Coleção “Principes de la planification de l’éducation”, n. 76), 120f.

BUSTOS JIMÉNEZ, Antonio. Modelos, experiencia y tendencias em educación rural en el espacio europeo. In: **SEMINARIO INTERNACIONAL: POLÍTICAS PÚBLICAS Y EDUCACIÓN BÁSICA RURAL**. Proyecto FONDEF I+D D08I1199. 23 de agosto de 2012, Santiago de Chile. (Slide de exposição oral).

CHAMPOLLION, Pierre. La territorialisation du processus d’orientation en milieux ruraux isolés et montagnards: des impacts du territoire à l’effet de territoire. **Éducation & formations**, n^o 77, novembre 2008, p. 43-53.

D’ESPINHEY, Rui. **Escolas Isoladas em Movimento**. Setúbal-Portugal: ICE – Instituto das Comunidades Educativas, 1994, p. 37-50. (Coleção Cadernos ICE, v. 1).

FONEC - FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica**. Brasília: FNEC, 2011. Disponível em: http://www.4shared.com/office/nTtasVHP/NOTA_TCNICA_SOBRE_O_PROGRAMA_E.html, Acesso em 15 de março de 2012

JOUBERT, Jurie. Multi-grade teaching in South Africa. In: **Commonwealth Education Partnerships 2010**. Stationery Office of the Commonwealth Secretariat, London, 2010, p. 58-62. Disponível em: < <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2012/02/58-62-2010.pdf>

JUÁREZ BOLAÑOS, Diego. Educación rural en Finlandia: experiencias para México. **Revista de Investigación Educativa**, n. 15, julio-diciembre 2012. Disponível em:

http://www.uv.mx/cpue/num15/practica/juarez_educacion_rural_finlandia.html Acesso em: 20 jan. 2014.

LITTLE, Angela. All together now. In: **Issue**, n. 4, winter 2006, p. 32-33, IOElife. Disponível em: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/AllTogetherNow.pdf> Acesso em 12 jan 2013.

MULKEEN, Aidan G.; HIGGINS, Cathal. **Multigrade Teaching in Sub Saharan Africa: Lessons from Uganda, Senegal, and the Gambia**. Washington-U.S.A.: The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2009.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares; SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 2ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2006. (1ª. ed. 2004), p. 109-203.

TSOLAKIDIS, Konstantinos. Multigrade issues: a policy required. In: CMGE - CENTRE FOR MULTIGRADE EDUCATION. Southern African Multigrade Education: Conference 2010. **Anais**, Cidade-South Africa: Cape Peninsula University of Technology (CPUT), 2010, p. 54-63.