

Escolas multisseriadas em tempo de pandemia (2020 – 2023): processos de ensino-aprendizagem em narrativas docentes

Multi-grade schools in time of pandemic (2020 – 2023): teaching-learning processes in teaching narratives

Ana Paula de Oliveira¹
Emerson Augusto de Medeiros²
Diana Nara da Silva Oliveira³

Resumo:

Este estudo analisa processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela Covid-19 (2020 -2023), no município de Felipe Guerra, Rio Grande do Norte, Brasil, a partir de narrativas de professores. Fez uso da abordagem qualitativa e do método de pesquisa narrativa. Participaram da pesquisa seis professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) de seis escolas. A roda de conversa foi a técnica de produção de dados central da investigação e a análise textual discursiva se constituiu como a técnica adotada para a análise do material produzido por meio das narrativas docentes. Como conclusão, demarca-se, principalmente, o agravamento de dificuldades historicamente presentes nas escolas multisseriadas no campo, sobretudo no que se refere ao acesso e ao uso de tecnologias digitais, bem como a ausência de formação continuada dos professores contextualizada às suas necessidades diárias nas escolas multisseriadas no meio rural.

Palavras-chave: Educação do campo; Escola multisseriada; Pandemia; Ensino remoto.

Abstract:

This study analyzes teaching and learning processes in multi-grade rural schools, during the COVID-19 pandemic (2020-2023), in the municipality of Felipe Guerra, Rio Grande do Norte, Brazil, based on teachers' narratives. It used a qualitative approach and the narrative research method. Six teachers working in the early years of elementary school (grades 1st to 5th) from six schools participated in the study. Discussion circles were the central data collection technique, and discursive textual analysis was the technique adopted to analyze the material produced through teachers' narratives. The conclusion highlights the worsening of historically present difficulties in multi-grade rural schools, especially regarding access to and use of digital technologies, as well as the lack of ongoing teacher training contextualized to their daily needs in multi-grade rural schools.

Keywords: Rural education; Multigrade school; Pandemic; Remote learning.

Introdução

¹ Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6045-3099>. E-mail: anapaulinhaoliveira2016@gmail.com.

² Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3988-3915>. E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2710-1904>. E-mail: diana.nara@uece.br.

Nas áreas rurais, frequentemente, as escolas multisseriadas são localizadas em pequenas comunidades distantes das sedes municipais, enfrentando uma série de fatores que interferem diretamente no exercício da docência, pois, além das limitações relacionadas às condições de funcionamento, essas instituições ainda precisam lidar com a visão estereotipada de que a heterogeneidade própria da multisseriação representa um obstáculo à oferta de uma educação de qualidade. Nesse contexto, uma das principais particularidades da escola no campo está justamente nesse modelo organizacional, no qual estudantes de diferentes anos escolares compartilham o mesmo espaço físico, sendo acompanhados por um único professor responsável por todas as turmas.

As escolas multisseriadas, já marcadas por desafios estruturais e pedagógicos, foram ainda mais tensionadas com a pandemia causada pela COVID-19, entre os anos de 2020 a 2023⁴. A crise sanitária exigiu a urgente reorganização dos processos de ensino-aprendizagem, demandando dos docentes novas estratégias e formas de lidar com o cotidiano escolar. Nesse âmbito, tornou-se necessário o uso das tecnologias digitais, utilizadas como recurso para garantir a continuidade das atividades escolares. Diante disso, esta pesquisa tem o seguinte problema investigativo: como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo do município de Felipe Guerra - RN, no período da pandemia causada pela Covid-19?

O estudo tem como objetivo central analisar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela Covid-19, anos de 2020 a 2023, no município de Felipe Guerra - RN, a partir de narrativas docentes. Este artigo é um recorte de uma dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino⁵ (PosEnsino), da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), em associação com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

Metodologicamente, a pesquisa adotou a abordagem qualitativa e teve como método investigativo a pesquisa narrativa. O estudo foi realizado em seis escolas multisseriadas situadas na zona rural do município de Felipe Guerra - RN. Participaram da investigação seis professores

⁴ Neste estudo, consideramos o período de 2020 a 2023 como recorte principal da pandemia causada pela Covid-19, tendo em vista a declaração de emergência de saúde pública da Organização Mundial da Saúde (OMS), de 30 de janeiro de 2020, o reconhecimento do estado de pandemia em 11 de março de 2020, e o fim oficialmente declarado pela mesma organização em 5 de maio de 2023.

⁵ A pesquisa foi realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da concessão de bolsa de estudos, via projeto de pesquisa do PosEnsino/IFRN.

que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo selecionado um docente de cada escola. Como técnica de produção de dados, utilizou-se a roda de conversa, realizada no mês de julho de 2024. Para a análise dos dados, recorreremos à análise textual discursiva.

Além desta introdução, o artigo está organizado em mais três seções e as considerações finais. A primeira delas, discute sobre a educação do campo, abordando sua trajetória histórica, compreendida tanto como movimento educacional quanto como modalidade educativa, com base em marcos históricos e documentos legais. Em seguida, aludiremos acerca da metodologia do estudo, com notas sobre a construção do percurso investigativo. Na sequência, debateremos sobre a análise dos dados produzidos, a partir das narrativas docentes. A referida seção está organizada em três subseções correspondentes às categorias analíticas construídas ao longo do processo investigativo, a saber: *i) escolas multisseriadas e pandemia causada pela COVID-19; ii) processos de ensino-aprendizagem, ensino remoto e tecnologias digitais; e iii) práticas pedagógicas e recursos didáticos*. Nas considerações finais, teceremos uma síntese a partir dos principais apontamentos da pesquisa.

1. A educação do campo como movimento educacional e modalidade educativa

A educação do campo é um fenômeno recente na realidade educacional brasileira, surgiu como uma crítica à situação educacional das pessoas que vivem e trabalham no campo. Essa crítica não se limita à educação em si, mas às condições sociais dos trabalhadores do campo, incluindo às lutas pelo direito à terra, ao trabalho, à igualdade social e a uma vida digna no campo. Para a compreensão da constituição histórica da educação do campo é necessário reconhecer seu vínculo de origem com essas lutas e, especialmente, entender que ela não surgiu como uma crítica meramente denunciativa, mas como um contraponto às práticas educacionais e sociais existentes no campo, visando a construção de alternativas e políticas públicas, ou seja, como uma crítica projetiva de transformações sociais (Caldart, 2009).

Os apontamentos, dialogados no parágrafo anterior, vão ao encontro dos estudos de Silva e Schwendler (2022), que também afirmam que a história dos povos do campo é caracterizada pela luta e resistência de homens e mulheres que se uniram para confrontar coletivamente os desafios impostos pela sociedade capitalista.

Historicamente, a educação promovida pelo Estado para as populações do campo vinculou-se ao modelo de educação projetado para os espaços urbanos (Medeiros; Fortunato;

Araújo, 2023). As especificidades do meio rural, quando comparadas ao espaço urbano, eram desconsideradas e tratadas com inferioridade e subordinação (Santos, 2017). Dessa forma, a realidade educacional das populações camponesas desenvolveu-se ao longo do tempo a partir da oposição entre o rural e o urbano, com o rural sendo visto como uma instância inferior da vida social, marcada pelo atraso. Conseqüentemente, as escolas no campo foram consideradas como apêndices das escolas urbanas, versões simplificadas destas, com a proposta educacional voltada para preparar os jovens para migrar para as cidades em busca de prosperidade.

Defendendo uma nova perspectiva de educação e, particularmente, de escola, em meados da década de 1990, movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), demarcaram a necessidade urgente de pensar a educação nos espaços camponeses, validando o campo e seus sujeitos como centrais nos processos educativos (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023). Foi a partir desses movimentos sociais que a educação dos povos do campo começou a ser pensada com eles e não mais para eles (Silva; Schwendler, 2022).

Nesse contexto, diversos marcos históricos e ações foram desenvolvidas para a consolidação da educação do campo, tanto como movimento nacional de educação quanto como modalidade educativa (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023). Para ilustrar, apresentaremos na figura 1 uma linha do tempo com os principais marcos da história da educação do campo no Brasil entre 1997 (momento de sua criação e batismo na agenda nacional) a 2013 (momento de instituição do Programa Nacional de Educação do Campo, o PRONACAMPO, que permitiu a demarcação de um importante acontecimento: a criação e a expansão como cursos regulares das licenciaturas em educação do campo no Brasil).

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

FIGURA 1 – Marcos na história da educação do campo



Fonte: Elaborada com base em Medeiros, Fortunato e Araújo (2023).

A educação do campo, conforme observado, ganhou espaços para debates em julho de 1997 com a realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA, ocorrido na Universidade de Brasília - UnB. Esse evento sinalizou o início da configuração da educação do campo como um movimento educacional, ressaltando como a educação das populações rurais foi historicamente marginalizada pelo estado brasileiro. No I ENERA, foi lançado o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, que consolidou a organização do movimento e estabeleceu para a educação do campo uma base de princípios políticos, pedagógicos, axiológicos e epistemológicos (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Em julho de 1998, a necessidade de ampliar as discussões levantadas no I ENERA levou à realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, no município de Luziânia – GO. A I Conferência reafirmou que o campo é um espaço de vida digna e que é legítima a busca por políticas públicas específicas e um projeto educativo voltado para seus sujeitos (Caldart, 2009). No mesmo ano foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, por meio do qual foram implementados cursos de formação de

professores especializados na educação do campo, como o projeto Pedagogia da Terra, iniciado na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI e expandido para 37 universidades públicas em todo o Brasil (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Além disso, a Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, formada a partir das discussões da I Conferência, foi fundamental na formalização das diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Assim, em 2002, tais diretrizes foram publicadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril, estabelecendo o primeiro documento normativo a orientar, centralmente, os currículos das escolas do campo, passando a realçar a educação nos espaços rurais na afirmação de uma educação com suas características próprias, circunscrevendo-a não só como movimento educacional, mas também como modalidade educativa (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Em continuidade à história da educação do campo, ocorreu, em 2004, também em Luziânia - GO, a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Desde o título da conferência, houve a intenção de expandir o alcance e a luta pela Educação do Campo, indo além do termo “Educação Básica”. Os sujeitos do campo, representados pela Articulação Nacional de Educação do Campo, demarcaram que a educação para as populações rurais não deveria se limitar aos estudos básicos, sendo necessário garantir a escolarização da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Ao passo em que o Movimento Nacional de Educação do Campo avançou na busca por conquistas no âmbito educacional, outros marcos importantes foram alcançados. Entre eles, destacamos a publicação do Decreto Lei nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispôs sobre a Política Nacional de Educação do Campo. A partir desse documento, foi oficializada a obrigatoriedade do estado em assegurar a educação para as populações do campo em todas as suas etapas – da Educação Infantil à Educação Superior.

Seguindo com esses avanços, o ano de 2012 trouxe uma nova conquista: a publicação do Edital SESU/SETEC/ SECADI/MEC nº 02, de 31 de agosto. Esse edital ampliou a oferta de cursos regulares em todo o país e possibilitou a criação de 46 Licenciaturas em Educação do Campo como cursos permanentes em universidades e institutos federais do Brasil (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

Nesse contexto de avanços e conquistas tem-se também a criação do PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo. Vinculado ao Ministério da Educação, o PRONACAMPO foi previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (Santos, 2017). Essa política pública, fruto da mobilização das

organizações e movimentos sociais, evidencia que a luta pela educação do campo e pela reforma agrária transcende a questão da terra, abrangendo também a transformação de outros espaços.

A trajetória da educação do campo no Brasil revela que, ao longo do tempo, a política educacional brasileira não priorizou as necessidades e a realidade dos povos do campo. Antes da constituição da educação do campo, prevalecia a educação rural, termo utilizado para designar as iniciativas do estado voltadas para a educação das populações do campo que inferioriza o homem e a mulher do campo. Diferentemente desse modelo, a educação do campo adota a perspectiva de educar as pessoas que trabalham no campo, permitindo que se reconheçam e se organizem como sujeitos ativos nos processos educativos. Elaboramos o quadro 1 que textualiza as principais diferenças entre a educação rural e a educação do campo.

QUADRO 1 – Distinções entre a Educação Rural e a Educação do Campo

Aspectos comparativos	Educação Rural	Educação do Campo
Origem	Está relacionada ao pensamento latifundista e ao controle político dos povos do campo	Surgiu como um movimento educacional organizado por diferentes movimentos sociais e sujeitos do campo em resposta às necessidades sociais e educacionais do campo.
Perspectiva	Tem como referência o modelo urbano de educação, foca-se na lógica do capitalismo considerando o campo e seus povos como dimensões para exploração e dominação.	Perspectiva uma educação contra hegemônica que valoriza o campo como espaço de produção de vida, de cultura e do trabalho. Sustenta-se na luta social e na formação humana dos povos do campo.
Protagonismo	É desenvolvida para os povos do campo sem a participação ativa de seus sujeitos.	É construída e constituída pelos povos do campo, creditando suas práticas sociais, culturais, geracionais, políticas e identitárias.
Currículo	Fundamenta-se em prescrições advindas da educação desenvolvida na cidade. É verticalizado a partir de orientações oficiais urbanocêntricas.	Dialoga com a realidade local e práticas sociais dos povos do campo. Tem como protagonismo os diferentes sujeitos do campo.
Relação com os movimentos sociais	Sem interação com organizações, sindicatos e movimentos sociais do campo.	É fortemente articulada com os diferentes movimentos sociais do campo. Constitui-se no bojo de suas pautas e lutas.

Fonte: Elaborado a partir de Caldart (2009) e Silva e Schwendler (2022).

A análise das diferenças entre a educação rural e a educação do campo evidencia uma mudança paradigmática na abordagem educacional voltada para as populações camponesas. Enquanto a educação rural historicamente serviu para perpetuar um modelo de ensino alinhado aos interesses do latifúndio e à lógica capitalista, a educação do campo surgiu como uma alternativa reivindicada pelos movimentos sociais, com foco na valorização das práticas sociais e saberes dos próprios sujeitos do campo. Dessa forma, a constituição da educação do campo revela não apenas a superação das limitações impostas pela educação rural, mas a construção

de um projeto educacional para os trabalhadores e as trabalhadoras do campo. Isso significa pensar a educação, político e pedagogicamente, com base nos interesses sociais e culturais de um grupo social específico: os povos do campo.

2. Desenho metodológico

A metodologia desta pesquisa foi conduzida a partir da abordagem qualitativa, tendo em vista que se fundamenta nas experiências humanas para compreender e interpretar fenômenos sociais (Medeiros; Valera; Nunes, 2017). Neste estudo, a abordagem qualitativa permitiu uma relação intensa com as pessoas, os fatos e os locais que constituem o objeto de estudo.

Como método, demarcamos a utilização da pesquisa narrativa, caracterizada como “uma metodologia que consiste na coleta [produção] de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (Paiva, 2008, p. 3). Esse método é comumente utilizado por aqueles que desejam compreender um fenômeno específico por meio de um processo colaborativo entre pesquisador e pesquisado, visando dar voz aos sujeitos do estudo (Passeggi; Souza, 2017). No contexto desta investigação, buscamos compreender os processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia da Covid-19, a partir do compartilhamento de experiências de professores que atuam em escolas multisseriadas.

Para a produção dos dados, foi adotada como técnica a roda de conversa, definida como uma “forma de coleta [produção] de dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão” (Moura; Lima, 2014, p. 25). Trata-se, na verdade, de um procedimento metodológico dialógico no qual a voz e vez dos participantes são potencializados em um movimento de debate coletivo que possibilita o exercício da fala, escuta e reflexão crítica (Oliveira; Gama, 2024).

A pesquisa teve como *loci* da investigação seis escolas situadas nas comunidades rurais do município de Felipe Guerra – RN, pertencentes à rede municipal de ensino. As instituições foram selecionadas por estarem localizadas em diferentes comunidades do município e por serem as únicas escolas existentes na zona rural. Cada uma das escolas representa uma comunidade específica, o que possibilitou um panorama mais amplo sobre as experiências vivenciadas pelos professores durante a pandemia, permitindo a compreensão dos distintos contextos em que os processos de ensino-aprendizagem se desenvolveram. A seguir, apresentamos as fachadas das escolas investigadas. Vejamos:

FIGURA 2 – Fachadas das escolas multisseriadas das comunidades rurais de Felipe Guerra - RN



Fonte: Arquivo dos autores (2024).

Complementamos que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme parecer consubstanciado nº 7.404.362, assegurando a ética e o conjunto de procedimentos realizados em sua construção. Em relação aos participantes, foram convidados seis professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo um docente de cada escola. A seleção considerou os seguintes critérios: a atuação dos docentes nas escolas durante o período da pandemia (2020 – 2023) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), e a disponibilidade para colaborar com a investigação.

Com a finalidade de preservar a identidade dos professores que participaram da investigação, eles serão identificados no decorrer deste escrito como Professor “A”, Professor

“B”, Professor “C”, Professora “D”, Professora “E” e Professora “F”. A seleção dos professores abrangeu diferentes gêneros, contemplando tanto o gênero masculino quanto o feminino, bem como uma faixa etária variada, com idades que oscilam entre 33 a 61 anos, o que possibilitou a apreensão de experiências de diferentes faixas etárias e tempos de atuação profissional. Para realização da pesquisa, foi obtida autorização das escolas participantes, considerando o consentimento formal. Do mesmo modo, os professores atestaram sua autorização por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A roda de conversa, parte integrante dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, ocorreu no dia 4 de julho de 2024, às 13h, no auditório da Central da Cidadania em Felipe Guerra - RN. Para formalizar a participação dos docentes, foi realizado um contato prévio para verificar a disponibilidade, a partir do qual foi elaborado um convite digital contendo a data, o horário e o local do encontro. Esse convite foi encaminhado por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Para conduzir o momento, foi elaborado um roteiro composto por 16 questões que orientaram as discussões junto aos participantes. As temáticas abordadas trataram sobre o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia, o uso das tecnologias digitais, os recursos pedagógico-curriculares empregados pelos docentes, entre outros aspectos. Esse encontro constituiu-se em um espaço formativo e dialógico, propiciando a construção de narrativas sobre as experiências vivenciadas nas escolas multisseriadas no campo durante o período pandêmico (2020 – 2023). Os professores relataram suas dificuldades, adaptações, limitações e as transformações impostas pela pandemia, compartilhando abertamente os momentos enfrentados nesse contexto.

Visando a interpretação dos dados produzidos na roda de conversa, utilizamos da análise textual discursiva, técnica de análise de dados qualitativos que busca compreender os fenômenos investigados por meio das fases de unitarização, categorização e comunicação (Medeiros; Amorim, 2017). A partir da escuta das narrativas docentes e da posterior transcrição do material, foi possível desenvolver um processo analítico que resultou na construção de categorias interpretativas. Essas categorias serão apresentadas e discutidas na próxima seção.

3. Narrativas docentes sobre ensino-aprendizagem no período pandêmico (2020 – 2023)

A análise das narrativas produzidas por meio da roda de conversa foi realizada a partir da escuta dos registros compartilhados pelos docentes, os quais foram apreendidos em áudio gravado e, posteriormente, transcritos. As categorias de análise foram construídas com base no

material produzido durante a roda de conversa e, posteriormente, consolidadas a partir da leitura detalhada das transcrições. Foi no próprio desenvolvimento da análise, com base na análise textual discursiva (Medeiros; Amorim, 2019), que essas categorias emergiram, quais sejam: *i) escolas multisseriadas e pandemia causada pela COVID-19; ii) processos de ensino-aprendizagem, ensino remoto e tecnologias digitais; e iii) práticas pedagógicas e recursos didáticos na pandemia*. Na sequência, discutiremos sobre as categorias de análise.

3.1 Escolas multisseriadas e pandemia causada pela covid-19

Salientamos que as escolas multisseriadas são instituições de ensino que, frequentemente, estão situadas em pequenas comunidades rurais. Nessas localidades, o número de estudantes não atinge o contingente mínimo estabelecido pelas secretarias de educação para a formação de turmas regulares. Dessa forma, um único professor assume a responsabilidade pelo ensino em múltiplas séries simultaneamente, reunindo estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em um mesmo ambiente de aprendizagem, por exemplo (Hage, 2011).

A organização pedagógica dessas escolas apresenta desafios específicos, uma vez que o professor precisa dividir seu trabalho entre diferentes turmas dentro da mesma sala de aula (Pimentel, 2019). Além disso, alguns fatores evidenciam as condições inadequadas dessas escolas (por exemplo, por meio do currículo que é projetado para elas), os quais, em muitos casos, não favorecem a permanência de professores e estudantes.

Com a proliferação da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2, novos desafios emergiram para essas instituições. A imposição do distanciamento social e a necessidade de adaptação ao ensino remoto, conforme orientação do Ministério da Educação, exigiram que os professores se reconfigurassem para atender as diferentes faixas etárias, considerando a realidade dos alunos, os quais não tinham, muitas vezes, acesso adequado às tecnologias e à conectividade.

Iniciando a análise sobre as escolas multisseriadas e a pandemia causada pela Covid-19, tomamos como base os depoimentos de dois docentes, cujas experiências sintetizam as narrativas de todos os participantes.

A recomendação da secretária municipal de educação foi que não tivéssemos o contato presencial com os alunos e com essa realidade fomos nos adaptando. Eu criei grupos no WhatsApp das minhas turmas de 4º e 5º ano e utilizei o celular como principal recurso, não podia utilizar diversos recursos, considerando a realidade dos meus alunos, pois grande parte não possuía o celular e os que tinham eram dos pais

e eles trabalhavam e assim ficava inviável utilizar somente o celular para todos os alunos. Para aqueles que não tinham o celular, eram entregues atividades impressas. A maioria dos pais não eram alfabetizados, então se eu somente entregasse a atividade, eu não iria receber a devolutiva, pois os alunos que estavam em processo de alfabetização não iriam conseguir desenvolver sozinhos. Os pais por não saberem ler e escrever, também não conseguiam ajudar. Pensando nisso, eu me descolava até a casa desses alunos que precisavam de mais ajuda e desenvolvia a atividade junto a eles, já que a maioria era para alfabetizar [...]. Para os demais alunos que sabiam ler e escrever, eu priorizava o grupo do WhatsApp utilizando o livro didático, porém, muitas vezes o conteúdo do livro era avançado ao conhecimento dos meus alunos, então eu pesquisava atividades na internet mais simples possível sobre o tema. E por que eu fazia isso? Porque, como eu não estava em contato presencial com os alunos, eu precisava receber uma devolutiva. Então, eu pesquisava atividades que eu observasse que o aluno iria conseguir interpretar e desenvolver [...]. E foi assim que vivenciamos a pandemia considerando o contexto da escola multisseriada (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

A pandemia foi um dos momentos mais desafiadores na educação. Foi muito difícil, principalmente porque não tínhamos muitos recursos, era mais o celular. O meu maior desafio foi enfrentar a tecnologia. A pandemia foi uma coisa que chegou rapidamente e nós não estávamos preparados para usar a tecnologia. Trabalhar de forma remota também foi muito desafiante, é muito diferente da forma presencial tendo o contato com os alunos. Antes da pandemia, ser professor de escola multisseriada já era algo muito difícil, com a pandemia ficou ainda mais complicado (Professor “B”, Felipe Guerra – RN).

Nas narrativas dos professores, é possível observar que eles apresentam uma reflexão importante sobre as escolas multisseriadas no contexto da pandemia da Covid-19. Ambos reconhecem a realidade difícil de atuar em uma sala multisseriada durante a pandemia, em que a falta de estrutura e recursos limitados exacerbaram as dificuldades já existentes no dia a dia dessas escolas. Os professores mencionaram ainda a falta de qualificação para o ensino remoto e a necessidade de adaptação frente à realidade dos seus alunos que, em sua maioria, não possuíam as ferramentas tecnológicas necessárias.

Nesse sentido, as narrativas dos professores comungam com o pensamento de Silva e Schwendler (2022) que discursam que, para o professor do campo, o trabalho com turmas multisseriadas se tornou ainda mais desafiador com a pandemia. A combinação de diferentes idades e a diversidade de necessidades tornaram as estratégias pedagógicas mais exigentes. A pandemia, portanto, exigiu adaptações rápidas e o uso inesperado de tecnologias, expondo ainda mais as fragilidades das escolas e ampliando os desafios enfrentados por professores e alunos.

Analisando a narrativa do professor “A”, é ressaltada sua experiência de adaptação enquanto docente de uma sala multisseriada no contexto da pandemia da Covid-19. Com a impossibilidade do contato presencial, ele recorreu ao *WhatsApp* como principal ferramenta de comunicação com os estudantes que tinham acesso à tecnologia. Para aqueles que não dispunham desse recurso, optou pelo uso de materiais impressos. Além disso, demonstrou

preocupação com os alunos em processo de alfabetização, especialmente porque muitos pais não eram alfabetizados e, conseqüentemente, não conseguiam auxiliar seus filhos nas atividades escolares. Para minimizar essas dificuldades, adotou diferentes estratégias, buscando meios para atender às distintas necessidades dos estudantes.

Em relação à narrativa do professor “B”, embora mais breve em comparação à do professor “A”, evidencia a compreensão de que a pandemia da Covid-19 representou um dos momentos mais desafiadores na educação, especialmente para as escolas multisseriadas. O professor enfatiza que, antes mesmo da pandemia, ser docente de escola multisseriada já era uma tarefa difícil. Com a pandemia, o cenário se tornou mais complexo devido à impossibilidade do contato presencial.

De maneira geral, a partir do diálogo construído com todos os professores, dois pontos centrais emergem: **os desafios em atuar em salas multisseriadas durante a pandemia e a falta de infraestrutura nas escolas agravada pela pandemia.** Os professores destacaram como a pandemia trouxe mudanças inesperadas para a dinâmica das escolas multisseriadas. Essa mudança exigiu dos docentes uma rápida adaptação ao ensino remoto, uma vez que eles não estavam preparados para utilizar as tecnologias. Além disso, a falta de infraestrutura, que já era um problema existente, se agravou com a pandemia. A ausência de equipamentos e a falta de internet foram dificuldades adicionais enfrentadas pelos docentes, tornando o ensino remoto ainda mais desafiador para as escolas multisseriadas.

Após os registros sobre as escolas multisseriadas e a pandemia causada pela Covid- 19, prosseguimos dialogando a respeito dos processos de ensino-aprendizagem, do ensino remoto e das tecnologias digitais, segunda categoria analítica que emergiu no estudo.

3.2 Processos de ensino-aprendizagem, ensino remoto e tecnologias digitais

Dando sequência à análise, apresentamos, nesta subseção, outra categoria que surgiu no processo de análise dos dados, por meio da roda de conversa, com os professores que participaram do estudo. Trata-se dos processos de ensino-aprendizagem, considerando o uso do ensino remoto e das tecnologias digitais na pandemia. Nesta categoria, vimos uma ênfase dos professores sobre as metodologias de ensino mais adaptadas ao ensino remoto e ao uso das tecnologias digitais. Filtramos os seguintes depoimentos:

[...] Basicamente, a minha metodologia era no uso do celular, mas eu sempre tentava ajudar quem não tinha acesso. Eu gravava vídeos explicando os conteúdos e enviava no grupo do WhatsApp atividades relacionadas a determinado assunto. Procurava utilizar vídeos curtos, sempre usando uma linguagem que fosse acessível para os meus alunos. Além disso, buscava elaborar atividades simples. Como trabalho com turmas de 4º e 5º ano, procurava atividades que atendessem aos dois anos ao mesmo tempo [...] (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

Eu fazia assim, quando tinha algum assunto de português, muitas vezes pedia para os alunos gravarem um vídeo, interpretando ou lendo um texto e me enviarem [...]. Eu também ia até a casa dos alunos que não tinham celular, para entregar as atividades de acordo com o tema que estávamos trabalhando e explicava para eles e para os pais como desenvolver (Professora “E”, Felipe Guerra – RN).

Eu utilizava bastante o livro didático e o WhatsApp para enviar no grupo da turma os conteúdos, fazer explicações sobre os assuntos, tirar dúvidas dos alunos e também para receber imagens com as devolutivas das atividades realizadas por eles. Ficava disponível durante todo o horário da aula, mas, muitas vezes, trabalhava em horários que não eram o horário de aula, pois os alunos me procuravam em busca de ajuda para realizar as atividades [...]. Também usava a mesma atividade para contemplar as séries, já que o nível era bem próximo (Professora “F”, Felipe Guerra – RN).

Nas narrativas dos professores, é possível identificar metodologias que foram ajustadas ao ensino remoto, com destaque para o uso do *WhatsApp* como principal ferramenta de comunicação e envio de materiais, a gravação de vídeos explicativos e a flexibilização dos horários de atendimento aos alunos. A narrativa do professor “A” evidencia a preocupação em garantir acessibilidade aos estudantes, buscando estratégias como o uso de vídeos curtos e uma linguagem adaptada ao nível de compreensão dos alunos. Já a professora “E” aponta que, para aqueles alunos sem acesso à internet, foi necessário recorrer a estratégias presenciais, como a entrega de atividades impressas e a orientação direta às famílias. A professora “F” destacou a necessidade de adaptar o tempo e os recursos disponíveis, utilizando o livro didático aliado ao *WhatsApp* para interações assíncronas e síncronas.

Outro ponto mencionado pelos professores foi a realização de atividades com os alunos. Como as turmas são multisseriadas, eles destacaram que buscaram realizar a mesma atividade para atender a todas as séries, uma vez que o nível de aprendizagem dos alunos era próximo, em alguns contextos.

Ao narrarem ainda sobre o uso dessas metodologias, os professores “A” e “F” enfatizaram que essas práticas foram circunstanciais, desenvolvidas exclusivamente para atender às demandas impostas pelo ensino remoto emergencial. Não houve, portanto, a criação de novas metodologias que pudessem ser incorporadas permanentemente ao cotidiano escolar. Leiamos:

Não! as metodologias foram pensadas somente para aquele momento pandêmico, até porque os alunos não tinham muito acesso às ferramentas. Eu particularmente nem cheguei a usar o Google Meet (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

Foi somente para o período da pandemia [...]. Eu usava apenas o celular e não imaginava usar algo diferente, até porque os alunos não teriam como acompanhar [...] (Professora “F”, Felipe Guerra – RN).

Os professores ressaltaram que apesar do empenho em adaptar suas metodologias ao ensino remoto, essas estratégias foram criadas especificamente para o contexto pandêmico. As limitações de acesso às ferramentas impediram o desenvolvimento de novas metodologias que pudessem ser utilizadas de maneira contínua após o retorno ao ensino presencial. Os relatos dos professores dialogam com Silva e Azevedo (2022) que apontam que o ensino remoto, apesar de ter acelerado o uso das tecnologias na educação, não substituiu a necessidade do ensino presencial e também não promoveu uma transformação estrutural na educação. O que se observou foi um esforço de adaptação emergencial que, embora tenha possibilitado a continuidade das atividades educacionais, não se traduziu em mudanças permanentes na prática pedagógica dos docentes.

Ainda sobre a análise desta categoria, dialogamos acerca da maneira como os pais e os responsáveis pelos alunos foram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem remoto.

A pandemia contribuiu para que houvesse maior interação com as famílias. Houve uma mudança na rotina e a ajuda dos pais se tornou uma necessidade. Inicialmente, alguns pais não deram muita atenção ao período pandêmico, acreditando que o retorno às aulas presenciais aconteceria em breve. Mas, quando perceberam que não íamos retornar se engajaram e quando também viram que sem sua contribuição não íamos ter devolutiva, passaram a ajudar mais. Tinha muitos alunos que não deixavam de entregar as atividades e nós, professores, conseguimos perceber que esses alunos contavam com a ajuda dos seus pais. Algumas famílias não tiveram impacto nessa questão de ajuda, pode ter tido na rotina. Mas, na questão do ensino-aprendizagem dos alunos, nós sentíamos que isso já acontecia com algumas famílias, mesmo quando o ensino era presencial (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

Quando a secretária de educação informou que nós deveríamos trabalhar de forma remota, entramos em contato com os pais para explicar como iríamos fazer para que os alunos não ficassem de fora da escola. Como eu leciono em turmas de 1º, 2º e 3º ano, criei grupos no WhatsApp e orientei os pais que as aulas iam acontecer por lá. Também falei que precisaria muito da ajuda e colaboração deles. Muitos deles sempre participavam com os alunos, ajudando a realizarem as atividades e acompanhando as aulas (Professora “D”, Felipe Guerra – RN).

Com base nas narrativas dos professores, observamos que a pandemia intensificou a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem. Inicialmente, algumas famílias demonstraram resistência, acreditando que o retorno às aulas presenciais ocorreria em breve. No entanto, à medida que perceberam a continuidade do ensino remoto e a necessidade de sua

colaboração, muitos passaram a se envolver ativamente, auxiliando os filhos na realização das atividades escolares. Esse cenário reforça a ideia de que o ensino remoto, ao transferir parte da mediação pedagógica para o ambiente familiar, exigiu maior interação entre escola e família.

As narrativas ressaltaram a mudança de rotina que a pandemia impôs, com a casa assumindo o papel de cenário central no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a interação entre pais e escola se tornou ainda mais essencial para o processo educativo. Os registros analisados anteriormente destacam que, embora o ensino remoto tenha imposto desafios às famílias, ele também evidenciou a importância de um trabalho conjunto entre escola e família para garantir a continuidade da educação escolar.

Por fim, visualizamos desafios enfrentados pelos professores ao desenvolverem o ensino-aprendizagem com o ensino remoto e as tecnologias digitais. Sintetizamos seus discursos:

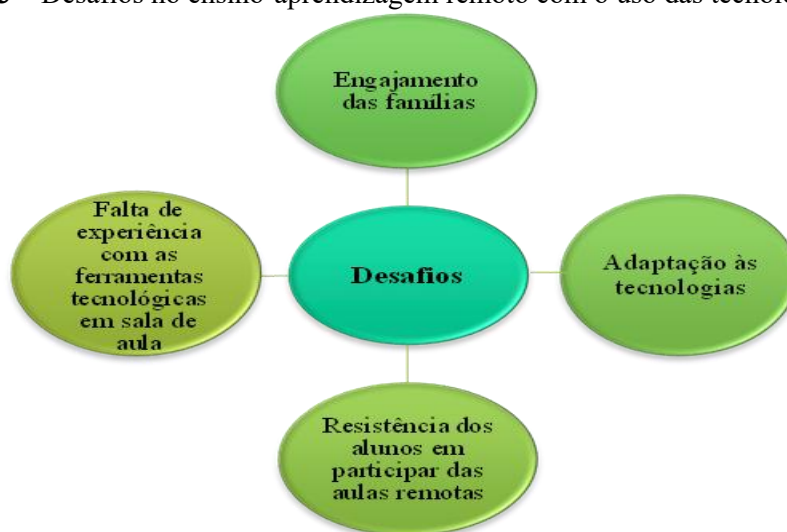
A tecnologia e a interação com alguns pais foram grandes desafios. Trazer os pais para trabalhar conosco foi desafiante, justamente pelas rotinas das famílias. Convencer os alunos a participar das aulas remotas não foi fácil também, houve a resistência de alguns. Muitos pais, na comunidade em que leciono, têm como meio de sobrevivência a agricultura e grande parcela dos alunos tem o desejo de seguir a profissão deles. Na pandemia, eu tinha muita dificuldade em receber as devolutivas, porque os alunos acompanhavam os pais. Assim, também enfrentava a dificuldade de alguns em acompanhar as aulas por preferirem participar das atividades diárias e econômicas de suas famílias (Professor "A", Felipe Guerra – RN).

As aulas remotas e o uso da tecnologia foram um desafio. No início, nos preocupamos muito em trabalhar remotamente, porque sabíamos que era algo muito difícil, era algo novo que nós não sabíamos lidar (Professora "E", Felipe Guerra – RN).

As narrativas dos professores evidenciaram os principais desafios enfrentados ao desenvolverem o ensino-aprendizagem remoto com o uso das tecnologias digitais. Esses desafios trazem as dificuldades de adaptação e as especificidades das realidades locais. O professor "A" destacou que um dos maiores desafios foi o engajamento das famílias e a dificuldade de conciliar a rotina escolar com as atividades diárias de trabalho, principalmente devido à dependência de muitos pais na agricultura para sua subsistência. Ele mencionou que, durante a pandemia, alguns alunos acabaram priorizando as atividades econômicas familiares em detrimento das aulas remotas. Por sua vez, a professora "E" também enfrentou desafios semelhantes, mas com um foco maior na incerteza e na adaptação ao ensino remoto. Ela ressaltou que, no início, o uso da tecnologia causou muita preocupação, uma vez que era uma prática completamente nova para os educadores. A falta de experiência com as ferramentas digitais e a transição para o ensino remoto geraram insegurança para os professores.

Para especificar quais foram os principais desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento do ensino-aprendizagem remoto, com o uso das tecnologias digitais, elaboramos a Figura 3, a partir das narrativas produzidas.

FIGURA 3 – Desafios no ensino-aprendizagem remoto com o uso das tecnologias digitais



Fonte: Elaborada pelos autores (2025).

Observamos que os desafios mencionados pelos professores incluíram o engajamento das famílias, a falta de experiência com as ferramentas tecnológicas e a resistência dos alunos em participar das aulas remotas. Esses desafios evidenciam as dificuldades de adaptação tanto dos docentes quanto das comunidades escolares às exigências impostas pela pandemia da Covid-19.

3.3 Práticas pedagógicas e recursos didáticos na pandemia

Esta última subseção dialoga com a terceira categoria que emergiu da análise dos dados. Aborda as práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados pelos professores na pandemia. Os professores “B” e “F” depuseram:

Apesar das tecnologias, principalmente o uso do celular, terem sido um recurso importantíssimo na pandemia, o livro didático foi um recurso indispensável para nós.

Os alunos não tinham muitos recursos para acompanhar as aulas e o livro foi o nosso ponto de partida para trabalhar (Professor “B”, Felipe Guerra – RN).

O livro didático foi um dos recursos mais utilizados, era um material que estava ao alcance de todos os alunos. A partir do momento que passávamos uma atividade pelo livro, era algo que todos podiam ter acesso (Professora “F”, Felipe Guerra – RN).

As narrativas dos professores evidenciam que, apesar do avanço das tecnologias digitais, o livro didático foi um recurso essencial para o ensino remoto, devido à sua acessibilidade para os alunos. Essa realidade dialoga com a afirmação de Santos e Ecar (2022), ao destacarem que os livros didáticos assumiram um papel de suporte como ferramenta de inclusão durante o isolamento para alunos sem conexão às plataformas educacionais. Os autores complementam que o livro didático é um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade em que o acesso às tecnologias ainda é desigual.

Outro aspecto que apreendemos na análise, a partir da roda de conversa realizada com os professores, se refere aos principais desafios ao utilizarem os recursos didáticos no ensino remoto. Exemplificamos com a narrativa da professora “D”:

O nosso principal desafio foi a falta de recursos. Nem os alunos nem nós professores, tínhamos acesso a muitos materiais e tecnologias. Por isso, tivemos que trabalhar com o que estava disponível, como o celular e o livro didático. Um grande desafio foi garantir que todos os alunos conseguissem acompanhar, já que muitos não tinham recursos como celular ou internet (Professora “D”, Felipe Guerra – RN).

O depoimento da professora “D” reflete os desafios enfrentados por muitos professores no contexto da pandemia, especialmente nas escolas no campo. A professora destaca a escassez de recursos como um obstáculo central, mencionando que tanto os alunos quanto os docentes não tinham acesso a materiais e tecnologias adequadas. Para contornar essa dificuldade, foi necessário utilizar recursos disponíveis como o celular e o livro didático e adaptar as práticas pedagógicas conforme as condições de cada aluno.

No contínuo da análise, buscamos perceber se os professores consideraram importante vivenciar formação específica para utilizar os recursos didáticos no ensino remoto, por exemplo, especialmente em salas multisseriadas. Observamos também se os professores vivenciaram essa formação durante e após a pandemia. Vejamos a narrativa do professor “A”:

[...] Formação é sempre muito necessária. Recebemos formação de forma virtual. Na verdade, o que a gente recebeu não foi uma formação, mas uma informação explicando como deveríamos trabalhar, quais recursos usarmos para o ensino remoto, só que era uma tecnologia muito avançada, era uma coisa muito bonita, mas não condizia com a nossa realidade. Eu acho que seria importante uma formação na prática e com recursos que o professor tenha e o aluno também, já que o nosso

objetivo é o aluno. Não adiantava irmos com uma tecnologia avançada, já que os alunos não possuíam (Professor “A”, Felipe Guerra – RN).

O professor revela uma disparidade entre as intenções das formações oferecidas e as necessidades práticas dos professores e alunos no contexto rural. Ele destaca a importância da formação, principalmente em tempos de uso intensivo de tecnologias, mas aponta que o tipo de formação vivenciada não foi suficiente para atender à realidade do campo. Embora a formação tenha sido ofertada de forma virtual, ela parecia mais uma orientação geral sobre como utilizar as ferramentas, sem um aprofundamento nas questões reais enfrentadas pelos professores. O professor ainda narra que, apesar das tecnologias apresentadas serem interessantes e avançadas, elas não eram compatíveis com os recursos disponíveis nas escolas e nas casas dos alunos. O depoimento aborda uma desconexão entre o que foi ensinado nas formações e as condições materiais e sociais de seus alunos, como a falta de acesso à tecnologia e à internet.

Como afirmam Aureliano e Queiroz (2023), a formação continuada necessita atender não só as necessidades profissionais, mas as condições sociais e pessoais dos educadores e alunos, especialmente em contextos de ensino remoto, onde as desigualdades se acentuam.

Seguindo com a análise, observamos como essa formação (ou a falta dela) influenciou o uso dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem durante a pandemia. Leiamos:

A falta de uma formação adequada influenciou muito, porque sem o preparo necessário, usamos principalmente o livro didático que era o recurso mais acessível para todos. As tecnologias avançadas apresentadas não condiziam com a realidade dos alunos e sem formação prática tivemos dificuldades em manuseá-las (Professora “E”, Felipe Guerra – RN).

Apesar de não termos uma formação específica para trabalhar os recursos, houve uma parceria entre os professores, o que ajudou muito. Trocávamos muitas experiências, porém, sem formação acabamos dependendo de recursos mais acessíveis, como o livro, porque as tecnologias avançadas não eram de acordo com a realidade dos nossos alunos, e nem éramos capacitados para utilizá-las (Professora “F”, Felipe Guerra – RN).

As narrativas apresentadas pelas professoras revelam o impacto que a falta de uma formação adequada trouxe para o uso dos recursos didáticos durante a pandemia. A professora “E” aponta que, devido à ausência de preparação, a principal ferramenta utilizada foi o livro didático, conforme já registramos. Ela destaca que as tecnologias apresentadas não condiziam com a realidade dos alunos, o que dificultou o uso dessas ferramentas. Por sua vez, a professora “F” narra que, apesar da falta de formação específica, houve uma colaboração entre os professores da escola, o que foi um ponto positivo. No entanto, ela também reconhece que,

devido à ausência de qualificação, recorreram a recursos mais acessíveis, como o livro didático, uma vez que as tecnologias não estavam alinhadas às condições de seus alunos.

Esse cenário é refletido no pensamento de Aureliano e Queiroz (2023) que afirmam que a formação docente precisa ser contextualizada e estar em sintonia com as condições reais dos professores e alunos. Os autores complementam que não basta oferecer uma formação teórica e desconectada da realidade, é necessário garantir que os recursos propostos sejam viáveis e úteis no cotidiano escolar.

Considerações finais

Com esta pesquisa foi possível analisar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas durante a pandemia da Covid-19, no contexto do município de Felipe Guerra – RN, a partir de narrativas docentes.

A análise das narrativas evidenciou que a pandemia acentuou desafios presentes nas escolas multisseriadas, como a necessidade de atender estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem em um mesmo espaço escolar. Os professores relataram a adoção de metodologias ajustadas ao ensino remoto e a busca por estratégias acessíveis diante das limitações estruturais. Além disso, a pesquisa também mostrou que o contexto pandêmico intensificou a importância da participação das famílias no acompanhamento das atividades escolares. No entanto, essa participação foi atravessada por desafios, especialmente devido às dificuldades dos pais em conciliar as rotinas escolares dos filhos com suas responsabilidades no trabalho no campo. Em alguns casos, os alunos priorizaram as atividades econômicas familiares em detrimento das demandas escolares.

Os docentes ainda mencionaram desafios relacionados aos recursos pedagógicos utilizados durante o ensino remoto. O livro didático foi apontado como o material mais utilizado, por ser o recurso mais acessível aos alunos. Essa escolha esteve diretamente relacionada à escassez de recursos tecnológicos, marcada pela ausência de dispositivos adequados e pelas limitações de conectividade. Segundo as narrativas, houve ausência de formação, tendo ocorrido apenas “capacitações superficiais” que se mostraram desconectadas da realidade dos professores no campo.

Concluimos este texto desejando que ele contribua para o fortalecimento do debate sobre a educação do campo. Acreditamos na importância de promover discussões que considerem a realidade dos sujeitos do campo e suas especificidades. Trata-se de uma temática

que demanda maior aprofundamento, sobretudo quando se trata de contextos adversos, como o vivenciado durante a pandemia da covid-19.

Referências

- AURELIANO, F. E. B. S.; QUEIROZ, D. E. de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, p. 1-17, 2023.
- CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, 2009.
- HAGE, S. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em aberto**, v. 24, n. 85, p. 97-113, 2011.
- MEDEIROS, E. A. de; AMORIM; G. C. C. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, 2017.
- MEDEIROS, E. A. de; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H. A. Educação do campo como movimento educacional e modalidade educativa: notas a partir de paulo freire. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, RS, v.27, 2023.
- MEDEIROS, E. A. de; VARELA, S. B. L.; NUNES, J. B. C. Abordagem Qualitativa: estudo na pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 2014). **Holos**, v. 2, p. 174-189, 2017.
- MOURA, A. B. F.; LIMA, M. da G. S. B. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2014.
- OLIVEIRA, P. B. R.; GAMA, R. P. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na pesquisa em educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, p. 1-14, 2024.
- PAIVA, V. L. M. de O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8 n. 2, Belo Horizonte, p. 1-7, 2008.
- PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2017.
- PIMENTEL, V. C. As salas multisseriadas. Uma realidade na escola do campo. **Revista inclusiones**, v. 6, número especial, p. 680-689, 2019.
- SANTOS, C. C. dos; ECAR, A. L. Uso dos livros didáticos no ensino médio técnico no contexto pandêmico. **Scielo preprinZ**, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5214>.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, p. 117-130, 2017.

SILVA, C. R. N. C.; SCHWENDLER, S. F. O currículo da escola no campo e suas aproximações com os princípios da Educação do Campo. **REBEC**. Tocantinópolis/Brasil, v.7, p. 45-58, 2022.

SILVA, P. L. S.; AZEVEDO, G. X. de. A transição do ensino presencial para o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19. **Revista Científica Multidisciplinar - Núcleo do Conhecimento**. Ed. 11, v.06, p. 68-91, 2022.