



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO – UFERSA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE – IFRN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO - POSENSINO

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE UM TEMPO PANDÊMICO
(2020 – 2023): ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DE
FELIPE GUERRA – RN**

MOSSORÓ – RN
2025

ANA PAULA DE OLIVEIRA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE UM TEMPO PANDÊMICO (2020 –
2023): ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DE FELIPE
GUERRA – RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino: narrativas, discursos e memórias.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros.

MOSSORÓ – RN
2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

048n Oliveira, Ana Paula de.
 Narrativas de professores sobre um tempo
 pandêmico (2020 - 2023): ensino-aprendizagem em
 escolas multisseriadas de Felipe Guerra - RN /
 Ana Paula de Oliveira. - 2025.
 102 f. : il.

 Orientador: Emerson Augusto de Medeiros.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal
 Rural do Semi-árido, Programa de Pós-graduação em
 Ensino (POSENSINO), 2025.

 1. Escolas Multisseriadas. 2. Pandemia . 3.
 Educação do Campo. 4. Tecnologias Digitais . 5.
 Ensino Remoto. I. Medeiros, Emerson Augusto de ,
 orient. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade
com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Biblioteca Campus Mossoró / Setor de Informação e Referência
Bibliotecária: Keina Cristina Santos Sousa e Silva
CRB: 15/120

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

ANA PAULA DE OLIVEIRA

NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE UM TEMPO PANDÊMICO (2020 – 2023): ENSINO-APRENDIZAGEM EM ESCOLAS MULTISSERIADAS DE FELIPE GUERRA – RN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino: narrativas, discursos e memórias.

Orientador: Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros

Dissertação apresentada e Aprovada em 27/03/2025, pela seguinte banca examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros – Orientador
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Documento assinado digitalmente
gov.br EMERSON AUGUSTO DE MEDEIROS
Data: 01/04/2025 21:41:02-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Augusto Tamanini – Membro Interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Documento assinado digitalmente
gov.br PAULO AUGUSTO TAMANINI
Data: 02/04/2025 15:01:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Diana Nara da Silva Oliveira – Membro Externo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Documento assinado digitalmente
gov.br DIANA NARA DA SILVA OLIVEIRA
Data: 02/04/2025 08:43:53-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Maria Margarita Villegas Graterol – Membro Interno
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Prof. Dr. Manuel Bandeira dos Santos Neto – Membro Externo
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A **Deus**, pela vida, pela força nos momentos desafiadores e pela oportunidade de concluir o mestrado.

A **minha mãe**, Francisca Euzilene, pelo amor, pelo cuidado e por ser exemplo de apoio.

Ao **meu pai**, Antônio Paulo, pelo incentivo e por estar sempre presente em todas as etapas da vida.

Ao **meu orientador**, Emerson Medeiros, por me orientar com humanidade e paciência, e por contribuir para o meu crescimento profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito o que agradecer. Para desenvolver esta dissertação recebi muitos apoios, incentivos e presenças que fizeram toda a diferença. Embora o mestrado seja, frequentemente, descrito como um percurso solitário, a verdade é que eu não estive sozinha. Ao contrário disso, estiveram ao meu lado pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para que essa conquista se tornasse possível.

Foram dois anos intensos, uma jornada que passou rápido, mas que deixou marcas. Aprendi, cresci e, acima de tudo, me fortaleci. Cada etapa desse percurso trouxe novos aprendizados e oportunidades de crescimento.

Na minha caminhada, houve pessoas que me orientaram, me incentivaram e celebraram comigo cada conquista. Por isso, estou aqui para agradecê-las. Gratidão:

Primeiramente, a Deus, pela vida, pelas bênçãos concedidas e pela oportunidade de chegar até aqui.

À minha mãe, Francisca Euzilene, por sempre me incentivar a estudar e me apoiar incondicionalmente, sem medir esforços para a obtenção desta conquista. Desde o momento em que decidi ingressar no mestrado, estive junto a mim. És um exemplo de mãe. Amo você!

Ao meu pai, Antônio Paulo, por estar ao meu lado durante esses dois anos, por se empenhar para que eu sempre tivesse acesso à educação e por acreditar, desde o princípio, que eu conseguiria ingressar e concluir o mestrado. Obrigada por cada palavra de incentivo e por, diariamente, me lembrar da minha capacidade de alcançar meus sonhos.

Ao meu orientador, professor Emerson Augusto de Medeiros, a quem admiro como pessoa, professor e pesquisador. Gratidão por ter me acolhido como orientanda desde a graduação. É uma honra ter encontrado em minha trajetória alguém tão humano e cheio de luz como o senhor.

Ao Antônio Fagner, meu namorado, pelo companheirismo, amor e incentivo.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos, que viabilizou o auxílio financeiro para minha dedicação integral ao programa de pós-graduação e ao desenvolvimento desta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e às três instituições: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do

Norte (IFRN). Participar deste programa foi uma experiência transformadora. Saio enriquecida, diferente de como entrei, com novos aprendizados e uma maior preparação para os desafios que estão por vir. Por isso, sou imensamente grata.

Aos professores Fredy Enrique González e Márcia Maria Alves de Assis pela inspiração como profissionais e pela forma humana com que conduzem a docência. Também aos demais professores do Mestrado em Ensino: Francisco das Chagas Silva Souza e Marcelo Bezerra de Moraes; assim como os componentes da banca: Diana Nara da Silva Oliveira, Paulo Augusto Tamanini, Manuel Bandeira dos Santos Neto e Maria Margarita Villegas Graterol.

Aos professores, participantes da pesquisa, que contribuíram com suas valiosas narrativas, as quais foram fundamentais para a construção deste estudo. Muito obrigada.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Felipe Guerra – RN, em especial à supervisora pedagógica do Ensino Fundamental, Luzia Medeiros, que me auxiliou durante todo o processo. Agradeço pelo suporte na obtenção de informações sobre o município, na seleção dos participantes e por disponibilizar todas as informações necessárias para o desenvolvimento deste estudo.

Aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Docente (GEFOR), pelo apoio e colaboração durante todo o processo. Em especial, Antonio Anderson, Arellen Ronney, Vanessa de França, Ana Karollyne e Augusta Sales.

Aos amigos que adquiri no mestrado, em especial Nadja Daniela, Lucilene Benedito, Francisca Miliana, Ramon Torquato, Marcus Vinícius e Maria de Lourdes. Gratidão pela parceria, apoio e por tornarem o mestrado mais leve e menos solitário.

A todos esses, muito obrigada!

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura teorias e idéias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado. E quando o inesperado se manifesta, é preciso ser capaz de rever nossas teorias e idéias, em vez de deixar o fato novo entrar à força na teoria incapaz de recebê-lo.

Edgar Morin, 2000.

RESUMO

O estudo dissertativo tem como objeto investigativo os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela COVID-19 (2020 – 2023), no Município de Felipe Guerra – RN. A pesquisa demarca como objetivo central compreender como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela COVID-19, no Município de Felipe Guerra - RN, a partir de narrativas de professores. Em relação aos objetivos específicos, salientam-se: a) Evidenciar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais; b) Descrever práticas pedagógicas realizadas pelos professores no período da pandemia causada pela COVID-19 com as tecnologias digitais; e c) Identificar, por meio das narrativas dos professores, quais recursos didáticos foram utilizados no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19. O estudo faz uso da abordagem qualitativa e do método de pesquisa narrativa. A principal técnica utilizada para a produção de dados condiz à roda de conversa com os professores das escolas multisseriadas no campo. A análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas se fez como uma técnica de produção de dados complementar à pesquisa. Como *loci* da investigação, foram escolhidas as seis escolas localizadas nas comunidades rurais do Município de Felipe Guerra – RN. Os participantes do estudo são seis professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental – um de cada escola. Adicionalmente, foi realizado um levantamento bibliográfico, do tipo Estado do Conhecimento, sobre a Educação do Campo e as tecnologias digitais. Para embasamento teórico, ancorou-se nas contribuições de autores como Caldart (2009), Hage (2011), Almeida (2015), Santos (2017), Lima (2022), entre outros. Como técnica principal para a análise dos dados, destaca-se a análise textual discursiva. Concluímos que a pandemia acentuou as dificuldades já existentes nas escolas multisseriadas no campo, especialmente no que diz respeito ao acesso e ao uso das tecnologias digitais. A pesquisa também evidenciou a adaptação das práticas pedagógicas e o esforço dos professores para manterem os processos de ensino-aprendizagem, apesar das limitações impostas pela falta de recursos tecnológicos adequados. A necessidade de formação continuada foi outro ponto crucial, pois muitos professores experienciaram dificuldades em utilizar as ferramentas digitais de maneira a atender suas demandas laborais, dado o contexto do ensino remoto e a escassez de qualificação profissional específica para essa realidade. A pesquisa ressaltou ainda a importância da participação dos pais nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente na organização da rotina dos estudos em um cenário de ensino remoto, em que a colaboração entre escola e família tornou-se fundamental para garantir o engajamento dos alunos.

Palavras-chave: Escolas Multisseriadas. Pandemia. Educação do Campo. Tecnologias Digitais. Ensino Remoto.

ABSTRACT

The dissertation study has as its investigative object the teaching-learning processes in multi-grade schools in the countryside, in the context of the pandemic caused by COVID-19 (2020 - 2023), in the Municipality of Felipe Guerra - RN. The research marks as its central objective to understand how the teaching-learning processes developed in multi-grade schools in the countryside, in the context of the pandemic caused by COVID-19, in the Municipality of Felipe Guerra - RN, based on teachers' narratives. Regarding the specific objectives, the following stand out: a) To highlight how the teaching-learning processes developed in multi-grade schools in the countryside with remote teaching and the use of digital technologies; b) To describe pedagogical practices carried out by teachers during the pandemic caused by COVID-19 with digital technologies; and c) To identify, through teachers' narratives, which teaching resources were used in remote teaching during the pandemic caused by COVID-19. The study uses a qualitative approach and the narrative research method. The main technique used to produce data is conversations with teachers from multi-grade schools in the field. The six schools located in rural communities in the municipality of Felipe Guerra, Rio Grande do Norte, were chosen as the loci for the investigation. The study participants are six teachers who teach in the early years of elementary school – one from each school. Additionally, a State of Knowledge bibliographic survey was carried out on Rural Education and digital technologies. For theoretical support, the contributions of authors such as Caldart (2009), Hage (2011), Almeida (2015), Santos (2017), Lima (2022), among others, were used. Discursive textual analysis stands out as the main technique for data analysis. We concluded that the pandemic has accentuated the difficulties already existing in multi-grade schools in rural areas, especially with regard to access and use of digital technologies. The research also highlighted the adaptation of pedagogical practices and the efforts of teachers to maintain teaching-learning processes, despite the limitations imposed by the lack of adequate technological resources. The need for continuing education was another crucial point, as many teachers experienced difficulties in using digital tools to meet their work demands, given the context of remote teaching and the lack of specific professional qualifications for this reality. The research also highlighted the importance of parental participation in teaching-learning processes, especially in organizing the study routine in a remote teaching scenario, in which collaboration between school and family became essential to ensure student engagement.

Keywords: Multi-grade Schools. Pandemic. Rural Education. Digital Technologies. Remote Teaching.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantitativo de Teses e Dissertações sobre Educação do campo no contexto das Tecnologias Digitais	27
Gráfico 2: Distribuição das Produções Acadêmicas por Região Brasileira	28
Gráfico 3: Distribuição das Teses e Dissertações por Estado Federativo.....	29
Gráfico 4: Distribuição das Teses e Dissertações por Ano	32
Gráfico 5: Áreas de Conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em que as Dissertações e Teses foram desenvolvidas	33
Gráfico 6: Temáticas das Dissertações e Teses sobre Educação do Campo e Tecnologias Digitais.....	34
Gráfico 7: Sexo dos Pesquisadores das Teses e Dissertações sobre Educação do Campo e Tecnologias Digitais	36

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados das escolas municipais de Felipe Guerra – RN	23
Quadro 2: Distinções entre Educação Rural e Educação do Campo.....	43
Quadro 3: Perfil dos participantes.....	63

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição das Produções por Instituição de Educação Superior	30
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Entrada da comunidade São Lourenço, Município de Felipe Guerra – RN.....	15
Figura 2: Primeiro encontro remoto no estágio supervisionado.....	19
Figura 3: Vista aérea do Município de Felipe Guerra – RN.....	22
Figura 4: Marcos importantes na história da Educação do Campo	40
Figura 5: Esquematização da constituição das escolas multisseriadas	46
Figura 6: Mudanças no ensino-aprendizagem durante a pandemia da COVID-19.....	52
Figura 7: Fachadas das escolas multisseriadas nas comunidades de Felipe Guerra – RN.....	62
Figura 8: Objetivos específicos da pesquisa, a roda de conversa e suas ideias centrais.....	65
Figura 9: Representações dos professores sobre o ensino-aprendizagem na pandemia.....	66
Figura 10: Roda de conversa com os professores.....	68
Figura 11: Categorias de análise da pesquisa.....	70
Figura 12: Pontos de convergências sobre as escolas multisseriadas e a pandemia causada pela COVID-19.....	73
Figura 13: desafios no ensino-aprendizagem remoto com o uso das tecnologias digitais.....	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMER	Centro Municipal de Ensino Rural Francisco Chagas da Silva
EAD	Educação a Distância
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GO	Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LEDOC	Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OMS	Organização Mundial de Saúde
PIAE	Programa Institucional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
POSENSINO	Programa de Pós-Graduação em Ensino
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RN	Rio Grande do Norte
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UFERSA	Universidade Federal Rural do Semi-Árido
UNB	Universidade de Brasília
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 DO CAMPO À UNIVERSIDADE: A JORNADA DE UMA EDUCADORA EM FORMAÇÃO	15
1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS – UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	25
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS – DEBATE CONCEITUAL	38
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEITOS E MOVIMENTO.....	38
2.1.1 A trajetória e estrutura das escolas multisseriadas no Brasil.....	44
2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM: PANORAMA HISTÓRICO E NORMATIVO.....	48
2.2.1 A pandemia causada pela COVID-19 e os Processos de ensino-aprendizagem.....	51
3 DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO.....	56
3.1 ABORDAGEM E MÉTODO DO ESTUDO.....	56
3.2 TÉCNICAS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	58
3.3 <i>LOC</i> I DA INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	59
3.4 REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA.....	64
4 NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE UM TEMPO PANDÊMICO.....	69
4.1 ESCOLAS MULTISSERIADAS E PANDEMIA CAUSADA PELA COVID-19.....	70
4.2 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM, ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	74
4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS.....	80
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	95
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	96
APÊNDICE C – CONVITE DIGITAL.....	99
APÊNDICE D – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA.....	100

1 DO CAMPO À UNIVERSIDADE: A JORNADA DE UMA EDUCADORA EM FORMAÇÃO

*“[...] É impossível existir sem sonhos”
(Paulo Freire, 2015, p. 36).*

Para iniciar as discussões que permeiam este texto dissertativo, apresento uma imagem que possui um valor afetivo em minha trajetória educacional, pois representa as raízes da minha jornada acadêmica. Observemos:

Figura 1 – Entrada da comunidade São Lourenço, Município de Felipe Guerra - RN



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Entre os caminhos entrelaçados pelas árvores, desenhou-se a história que moldou minha formação. Cada passo nessa trilha foi uma descoberta, cada sombra lançada, uma lembrança que se conecta a minha paixão pela educação. A imagem que abre esta seção não é apenas uma representação visual, mas um convite para mergulhar nas memórias e experiências que deram

origem ao meu percurso acadêmico¹. Esse caminho reflete os primeiros capítulos da minha busca pelo conhecimento, enraizados na essência da minha comunidade. A entrada da minha comunidade torna-se, assim, um portal de histórias, lembranças e recordações de momentos de brincadeiras e sonhos ligados ao meu desejo de educar.

Tamanini (2019) diz que a memória não é apenas um repositório de lembranças, mas um rebobinar das experiências. Tomando como referência a concepção do autor, mostrarei por meio de algumas memórias minhas raízes de origem e o meu interesse desde muito cedo pela docência. Afinal, as histórias de vida não podem se dissociar do trabalho e da educação, pois são os relatos de cada indivíduo que trazem aspectos culturais, profissionais, sociais e pessoais, constituindo uma maneira de recuperar lembranças e revisitar sentimentos (Pineau, 2006; Soares; Tamanini, 2022).

Iniciar a escrita desta dissertação narrando momentos da minha vida e trajetória acadêmica não é uma tarefa fácil, mas é necessário para contextualizar vivências e experiências que me conduziram até o objeto de estudo. Ademais, conforme ressaltado por Passeggi e Souza (2017), as narrativas não se limitam a comunicar o que já se sabe, mas, sim, os verdadeiros processos de descoberta e autoconhecimento, nos quais o indivíduo se envolve ao interpretar suas experiências e atribuir-lhes significado. Ao refletir sobre minhas vivências passadas, busco me reinventar e dar sentido não apenas a esses processos, mas também aos que culminaram na investigação dissertativa.

Sou natural de Felipe Guerra, Rio Grande do Norte – RN, Brasil, mais especificamente da zona rural deste município. Minhas raízes estão no campo, pois cresci na comunidade de São Lourenço, localizada a 4 km de distância do município. Meus pais são pessoas simples, agricultores, que mesmo com pouca escolaridade, sempre me incentivaram a buscar conhecimento através dos estudos.

Meu pai possui apenas o Ensino Fundamental e grande parte do que aprendeu sobre matemática foi através do trabalho no campo. Já minha mãe concluiu o Ensino Médio. Desde pequena, tive o sonho de ser professora, essa vontade era compartilhada pela minha mãe, que também aspirava ser professora e chegou a tentar um processo seletivo para cursar Pedagogia na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, mas não obteve êxito e desistiu de tentar.

¹ Na seção introdutória deste trabalho, optei por utilizar, em alguns momentos, a primeira pessoa do singular para narrar a relação que tenho com o objeto de estudo, dialogando a partir das minhas experiências pessoais e acadêmicas. Nas seções subsequentes, adotarei a primeira pessoa do plural, considerando que a pesquisa foi construída em diálogo e colaboração com outros sujeitos.

Quando criança, tenho memórias sobre brincar de sala de aula, com minhas bonecas e alguns livros. Todos os dias, sentava-me debaixo de uma árvore no quintal de casa para simular que eu era a professora dos meus alunos imaginários, representados pelas bonecas. Minha mãe sempre foi uma grande incentivadora do meu interesse pela docência, além disso, é muito habilidosa tanto em atividades didáticas quanto em pinturas. Foi ela quem teve a ideia de confeccionar um quadro utilizando uma caixa de papelão e me presenteou com ele. Esse gesto não apenas me encheu de felicidade, mas também demonstrou o apoio que sempre recebi dela.

Revisitando as lembranças da minha infância, também me recordo dos momentos iniciais do meu percurso na educação. Durante a Educação Infantil, deparei-me com o desafio da ausência de escolas em minha comunidade. Essa realidade me levou a realizar o deslocamento diário para Felipe Guerra em busca do conhecimento, sempre acompanhada por meu pai em sua carroça. Foi nesse município que concluí todas as etapas da Educação Básica, frequentando, exclusivamente, escolas públicas.

Logo na infância, enfrentei momentos difíceis para ter acesso à educação. Em períodos chuvosos, muitas vezes, perdia dias de aulas por não conseguir chegar à cidade para estudar, as estradas ficavam escorregadias, dificultando meu deslocamento. Além disso, as chuvas resultavam no aumento do volume de água, tornando dificultosa a travessia pelo rio que havia no caminho. Embora tenha enfrentado essas adversidades, isso me fortaleceu para seguir o caminho da docência. Sempre sonhei ver escolas em minha comunidade e almejava, um dia, torna-me professora para poder compartilhar conhecimentos com aqueles que residem onde cresci, mas não tive a oportunidade de estudar.

Em 2005, um novo capítulo se iniciou em minha trajetória. Eu e meus pais tivemos que nos mudar para o centro da cidade de Felipe Guerra, pois minha avó materna, que residia no município, foi diagnosticada com Alzheimer² e necessitava de cuidados mais próximos. Nesse mesmo ano, a comunidade de São Lourenço alcançou uma conquista: a construção da primeira escola local. Foi um marco importante na educação dos estudantes da região, realizando um sonho esperado pela comunidade que enfrentava dificuldades devido à ausência de instituições educacionais.

² O Alzheimer é uma doença neurodegenerativa que afeta a cognição, a memória e as habilidades motoras dos indivíduos. Inicialmente, caracterizada pela perda de memória, a doença logo se manifesta por meio de uma série de outros sintomas, como humor e dificuldades na realização de atividades diárias. Em estágios avançados, pode ocorrer o completo desligamento da realidade. Para atender às necessidades desses pacientes são necessários cuidados especiais que demandam um investimento de tempo por parte dos responsáveis pelo cuidado (Caetano; Silva; Silveira, 2017).

Prosseguindo com esta narrativa introdutória, a transição para a cidade foi um desafio, já que estávamos habituados ao campo. Meus pais, que sempre trabalharam na agricultura, tiveram que buscar novas fontes de renda. Enquanto meu pai teve dificuldades em encontrar emprego, minha mãe conseguiu trabalho como diarista³, sendo essa a nossa principal fonte de renda mensal por muitos anos. No ano seguinte, infelizmente, minha avó faleceu, mesmo assim, decidimos permanecer no município até os dias atuais.

Apesar das transformações decorrentes da mudança para a vida na cidade, meu desejo de lecionar em escolas no campo se manteve. Em 2016, dei um passo importante nesse objetivo ao ingressar no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo (LEDOC) na Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), *campus* Mossoró – RN. Foi uma conquista ingressar neste curso, cujo objetivo é promover uma educação direcionada à população campesina (Medeiros, 2019). Na instituição, vivenciei momentos de grande aprendizado e tive a oportunidade de conhecer excelentes profissionais, além de adquirir muitos conhecimentos. As disciplinas cursadas proporcionaram-me muitas experiências e contribuíram para minha compreensão sobre o contexto educacional do campo. Além disso, a universidade me concedeu apoio financeiro, ampliando minhas condições de permanência na instituição. Por meio do Programa Institucional de Assistência Estudantil – PIAE⁴, obtive uma bolsa que foi fundamental para minha continuidade no curso. Especificamente, optei pela modalidade da bolsa permanência acadêmica⁵, o que propiciou a oportunidade de desenvolver atividades de ensino e pesquisa de forma mais articulada.

Ainda durante a graduação, enquanto realizava o último estágio curricular supervisionado, deparei-me com uma realidade inesperada: a pandemia causada pela COVID-19⁶. Essa situação levou a sociedade em geral, incluindo estudantes como eu, a fazer uma transição abrupta do formato de ensino presencial para adotar o ensino remoto⁷. Lecionar aulas de forma remota foi um desafio, pois a falta de preparação para essa modalidade de ensino foi

³ O termo diarista refere-se a uma pessoa que realiza serviços domésticos, como limpeza e organização, de forma temporária e sem vínculo empregatício formalizado, ou seja, sem carteira de trabalho assinada.

⁴ O PIAE tem o objetivo de ampliar as condições de permanência dos discentes dos cursos de graduação presencial da UFERSA em situação de vulnerabilidade socioeconômica. O programa oferece uma variedade de benefícios, como bolsas, auxílios e moradia estudantil. Essa informação encontra-se presente no site: ufersa.edu.br.

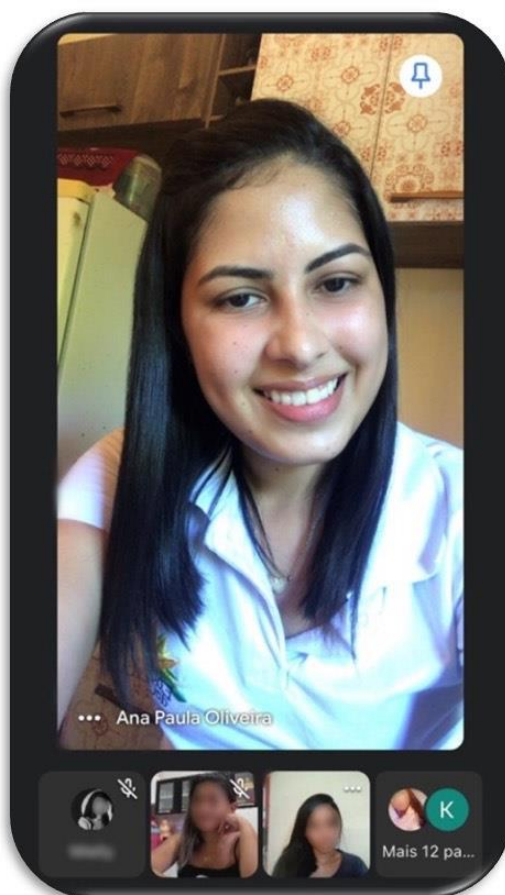
⁵ Essa modalidade de benefício do PIAE tem como objetivo apoiar a formação acadêmica do estudante, possibilitando que sejam desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão sob a orientação de um/a docente. O bolsista deve dedicar-se a suas atividades por dez horas semanais.

⁶ Doença provocada pelo novo coronavírus (SAR- CoV-2).

⁷ O ensino remoto, regulamentado pela portaria nº 343, de 17 de março de 2020, foi uma medida adotada pelo Ministério da Educação (MEC) para garantir a continuidade do processo educativo, substituindo a aula presencial por aulas em meios digitais, uma estratégia utilizada durante a duração da pandemia da COVID – 19 (Brasil, 2020).

uma das minhas maiores dificuldades. Tudo era completamente novo, desde a adaptação das aulas até a utilização das tecnologias digitais necessárias. Além disso, enfrentei dificuldades relacionadas à conectividade e à falta de dispositivos tecnológicos por parte dos alunos, o que resultou em uma baixa frequência nas aulas. A seguir, registro na figura dois, meu primeiro encontro, por meio do ensino remoto, no estágio supervisionado na LEDOC/UFERSA.

Figura 2 – Primeiro encontro remoto no estágio supervisionado



Fonte: Arquivo da autora (2024).

Destaco que este é o único registro que possuo dessa experiência, dada a baixa frequência dos alunos ao longo do período. No entanto, neste dia específico consegui reunir um número expressivo de alunos. Lidar com essa nova realidade foi desafiador, tanto na posição de professora, quanto de aluna. Na época ainda estava cursando disciplinas quando a pandemia iniciou, isso trouxe desafios adicionais devido à ausência de encontros presenciais, fundamentais para uma dinâmica mais qualitativa e interações em sala de aula. Além disso, a falta de um ambiente adequado para assistir as aulas e os problemas de conexão com a internet também representaram dificuldades enfrentadas por mim.

A experiência com aulas remotas durante o estágio supervisionado me levou a refletir sobre como os processos de ensino-aprendizagem estavam ocorrendo nas escolas no campo. Considerando as necessidades específicas dessas comunidades, essa reflexão se tornou ainda mais urgente. Foi essa inquietação que me motivou a realizar, como trabalho de monografia, um estudo sobre a educação do campo durante a pandemia. Realizei o estágio em uma escola urbana de Felipe Guerra, mas minha escolha pela escola no campo foi pensada considerando minha vivência e origem na zona rural. Desse modo, o trabalho monográfico recebeu o título de “educação do campo e pandemia causada pela COVID-19: a experiência com o ensino remoto na comunidade de São Lourenço, Felipe Guerra – RN”.

A pesquisa, ora dialogada, foi realizada com três professores da escola que lecionam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela permitiu perceber algumas fragilidades vivenciadas com a instauração do ensino remoto⁸. Essa pesquisa despertou em mim o desejo de investigar, de forma mais abrangente, como esses processos se desenvolveram nas demais escolas rurais do município. Com essa motivação, concluí a Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo em 2022 e ingressei no ano de 2023 no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino), curso de Mestrado, almejando o aprofundamento da temática. No mestrado, optei pela linha de pesquisa 4 – Ensino: Narrativas, Discursos e Memórias, por ser a que mais me identifiquei desde a seleção. Essa linha se aproxima do meu interesse pelo objeto de pesquisa, que se concentra nas narrativas dos professores durante a pandemia, especificamente nas escolas multisseriadas no campo em Felipe Guerra – RN.

O período pandêmico, somado às reflexões oriundas da experiência com o ensino remoto e do trabalho monográfico, direcionou-me ao presente objeto de estudo investigativo, qual seja: *os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo do Município de Felipe Guerra –RN durante a pandemia causada pela COVID-19, a partir das narrativas dos professores.*

Compreendo que a temática investigada centraliza-se em uma realidade educacional: as escolas multisseriadas. Essas instituições desafiam os modelos de ensino tradicionais ao abrangerem múltiplos anos escolares, sendo frequentemente encontradas em áreas rurais. Diante dessa particularidade, enfrentam desafios singulares em comparação com as escolas urbanas. Durante a pandemia, é possível que esses desafios tenham sido intensificados devido à ausência de infraestrutura, acesso limitado à internet e tecnologia, além das dificuldades de ensinar diferentes séries em uma mesma sala de aula. Ao entender como os processos de ensino-

⁸ A pesquisa foi publicada em periódico científico. Indico a leitura de Oliveira, Medeiros e Gurgel (2023).

aprendizagem foram desenvolvidos durante a pandemia nessas escolas, podemos identificar não apenas os obstáculos enfrentados, mas também as estratégias que surgiram para superá-los.

Além disso, é necessário destacar que o trabalho dissertativo é importante diante da escassez de pesquisas na área. Conforme evidenciado a partir do levantamento bibliográfico com trabalhos dissertativos e doutorais, que será discutido posteriormente, a Educação do Campo ainda é frequentemente marginalidade e silenciada no meio acadêmico, especialmente no contexto da pandemia. Considerando que a pandemia é um fenômeno recente e de grande impacto na educação, é fundamental investigar como ela afetou as escolas rurais, onde as condições e desafios podem ser diferentes dos contextos urbanos.

Essa lacuna no conhecimento acadêmico é particularmente evidente no Município de Felipe Guerra –RN, onde, apesar do elevado número de escolas multisseriadas, há uma ausência de estudos dedicados a esse contexto específico. Diante disso, ressalto a importância que a pesquisa científica possui para avançar o conhecimento em uma determinada área. Portanto, esta pesquisa surge como uma oportunidade para preencher essa lacuna na literatura, contribuindo com novas leituras e avançando com o conhecimento nesta área.

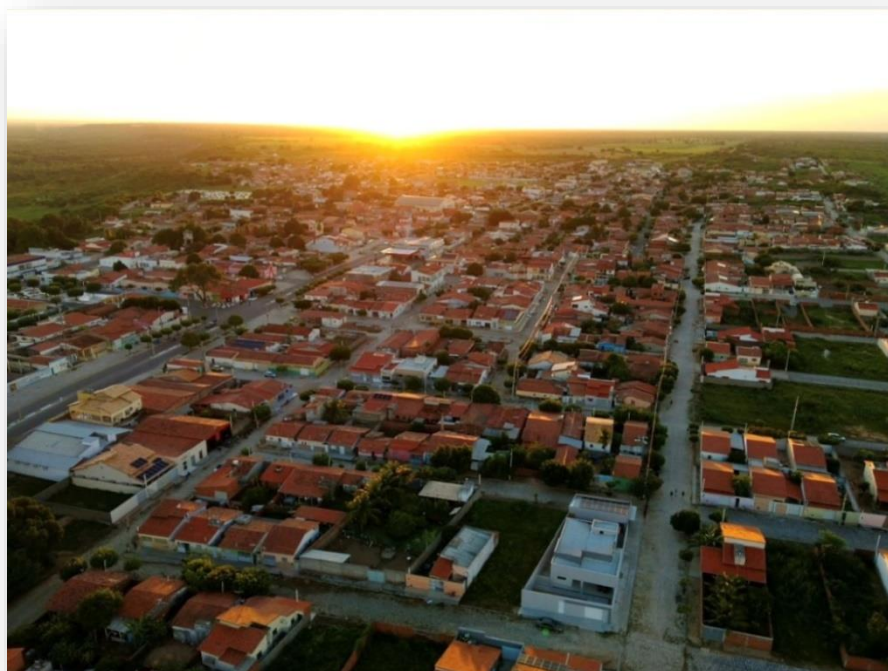
Dito isso, considero importante contextualizar brevemente algumas informações sobre o município, com base em informações construídas pelos moradores que vivem nele há mais tempo. Conhecido historicamente como Pedra de Abelha, Felipe Guerra recebeu seu nome em homenagem a Felipe Neri de Brito Guerra, figura de destaque na região. Felipe Guerra, filho do município de Campo Grande - RN, foi um líder regional, ocupando diversos cargos públicos, como deputado nas constituintes de 1891, 1892 e 1895, além de ter atuado como juiz de Direito, desembargador e secretário de educação.

Em termos demográficos, conforme o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, sua população era de 5.944 habitantes, distribuídos em uma área territorial de 268,591 km². Além disso, a taxa de escolarização para crianças e adolescentes de 6 a 14 anos foi registrada em 99,2%. Antes um povoado, Felipe Guerra tornou-se município em 17 de dezembro de 1953, através da Lei nº 1.017. No entanto, essa condição foi breve, pois em 1954, por decisão do Supremo Tribunal Federal, a lei foi anulada e a localidade voltou à condição de povoado do Município de Apodi – RN. Somente em 18 de setembro de 1963, pela lei nº 2.926, Felipe Guerra finalmente se desmembrou definitivamente de Apodi – RN, tornando-se um município independente do Rio Grande do Norte.

Ademais, o município se destaca por suas riquezas naturais, incluindo grutas, cachoeiras em períodos chuvosos e cavernas de origem cretácea. Entre elas, as cavernas da catedral, dos

crotes e da carrapeteira, esta última servindo como abrigo durante a passagem do bando de Lampião pela região. Na sequência, apresento um registro da referida cidade.

Figura 3 – Vista aérea do Município de Felipe Guerra - RN



Fonte: Arquivo pessoal (2024)⁹.

O sistema educacional desse município abrange uma rede de escolas municipais no perímetro urbano e escolas multisseriadas no campo, com o objetivo de proporcionar desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No meio rural, busca-se atender às necessidades educacionais de todas as comunidades, com uma escola multisseriada em cada uma delas. Além disso, o município conta com o Centro Municipal de Ensino Rural Francisco Chagas da Silva (CEMER), criado a partir do Decreto do Execlutivo Nº 55/2000, de 13 de junho de 2000, para gerenciar as atividades educacionais das escolas municipais rurais. O centro funciona em uma sala no prédio da Secretaria Municipal de Educação de Felipe Guerra/RN e é administrado por um diretor, dois supervisores pedagógicos e uma secretaria geral. Com o intuito de fornecer uma descrição mais detalhada sobre a educação de Felipe Guerra, construí o Quadro 1 o qual

⁹ A imagem da cidade de Felipe Guerra – RN foi adquirida por meio de um colega que realizou a captura utilizando de um drone.

apresenta os nomes das escolas municipais, seus endereços, o número de alunos matriculados em cada uma delas, a quantidade de professores e demais funcionários. Esse dados são do ano de 2024. Vejamos:

Quadro 1 – Escolas municipais de Felipe Guerra – RN

Escola	Endereço	Alunos ativos	Professores (as)	Funcionários
Escola Municipal Júlio Cavalcante	Rua João Batista Gurgel, 163, Centro, Felipe Guerra – RN	254	18	14
Escola Municipal Maria Bernadete Pinto	Avenida Mira Selva, 1113, Cidade Alta, Felipe Guerra – RN	119	14	11
Escola Municipal Professor José do Patrocínio Barra	Rua Francisco Diógenes, 81, Centro, Felipe Guerra – RN	319	21	27
Unidade Escolar I Francisco Carlos de Oliveira	Comunidade Arapuá	65	06	06
Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra	Comunidade Brejo	15	02	02
Unidade Escolar VI Tilon Gurgel do Amaral	Comunidade Mira Selva	26	03	04
Unidade Escolar VII Eliza de Freitas	Comunidade Mulungu	20	04	04
Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza	Comunidade São Lourenço	36	04	04
Unidade Escolar XI Simão João de Góis	Comunidade Tatuleiro	20	02	03

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Felipe Guerra – RN (2024).

Conforme observado no quadro, as escolas multisseriadas são uma característica predominante no ensino em Felipe Guerra – RN, com seis das nove escolas municipais adotando esse modelo. Por essa razão foi escolhida a escola no campo para este estudo dissertativo, pois ela reflete a realidade local onde o ensino de múltiplas séries é comum no contexto educacional de Felipe Guerra.

Elencados esses aspectos, apresento o problema de pesquisa, por meio da seguinte questão: *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?

A partir do problema investigativo, tem-se como objetivo geral: *Compreender como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela COVID-19, no Município de Felipe Guerra -RN, a partir das narrativas de professores.*

Para alcançar esse objetivo e garantir sua concretização, delineamos o seguinte caminho: a) *Evidenciar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais;* b) *Descrever práticas pedagógicas realizadas pelos professores no período da pandemia causada pela COVID-19 com as tecnologias digitais;* e c) *Identificar, por meio das narrativas dos professores, quais recursos didáticos foram utilizados no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19.* Esses propósitos configuram-se como os objetivos específicos da investigação.

No estudo, adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa com o método da pesquisa narrativa. A principal técnica utilizada para a produção de dados refere-se à roda de conversa, realizada com seis professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). A pesquisa se concentra nas seis escolas que estão localizadas nas comunidades rurais do município de Felipe Guerra – RN, sendo essas escolas os *loci* da investigação.

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 a confidencialidade e confiabilidade do estudo.

Traçado este texto introdutório, enfatizo que a dissertação está organizada em mais três seções, além das considerações finais. Antes de detalhá-las, é importante salientar que, ainda nesta introdução, há uma subseção com um levantamento bibliográfico do tipo Estado do Conhecimento. Nesse levantamento, serão mostradas discussões acerca do que tem sido produzido sobre o tema em teses e dissertações no país. A seguir, apresentamos, brevemente, as próximas seções do texto.

Na segunda seção, *Educação do Campo e Tecnologias Digitais – Debate Conceitual*, enfatizamos a abordagem teórica, discutindo conceitos fundamentais para o estudo dissertativo, incluindo a Educação do Campo, a Educação Rural, as escolas multisseriadas e as tecnologias digitais. Além disso, dialogamos sobre os processos de ensino-aprendizagem durante o período pandêmico.

A terceira seção, *Dimensão Metodológica do Estudo*, apresenta o desenvolvimento da investigação, destacando a abordagem adotada, o método, as técnicas de produção e análise de dados, os *loci* do estudo e outros aspectos importantes para a pesquisa.

Na quarta seção, *Narrativas de Professores Sobre um Tempo Pandêmico*, analisaremos os relatos dos participantes a partir de três subseções: (1) escolas multisseriadas e pandemia causada pela COVID-19; (2) processos de ensino-aprendizagem, ensino remoto e tecnologias digitais; e (3) práticas pedagógicas e recursos didáticos.

Nas *considerações finais*, me esforço para evidenciar os principais achados da pesquisa. Desejo que este texto dissertativo apresente compreensões sobre o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas durante a pandemia da COVID-19, mormente no período de 2020 a 2023, momento em que o ensino remoto foi vivido nas escolas multisseriadas estudadas.

Tendo exposto os pontos que elucidam sobre a trajetória da autora, a justificativa referente à construção do objeto de estudo, bem como o problema de pesquisa e os objetivos da investigação, traremos a seguir, por meio de uma subseção, um levantamento bibliográfico com produções dissertativas e doutorais realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, cujo objetivo foi mapear a produção do conhecimento acerca da Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais.

1.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS – UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Considerando a necessidade de conhecer o que se tem produzido sobre a Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais, construímos um levantamento bibliográfico¹⁰ com o propósito também de inventariar a produção acadêmica na pós-graduação brasileira, mais precisamente as produções dissertativas e doutorais que discorrem sobre o tema (Educação do Campo e Tecnologias Digitais), uma vez que se aproxima de nosso objeto de estudo dissertativo.

Esse tipo de estudo, associado à pesquisa estado do conhecimento, permite realizar um balanço de um determinado tema em uma área temática, no que toca à produção do conhecimento existente. Nessa perspectiva, partilhamos do entendimento de Romanowsky e

¹⁰ O levantamento bibliográfico apresentado nesta subseção foi publicado como capítulo de livro, em dezembro de 2023, visando atender a um quesito formativo no PosEnsino no que toca aos créditos complementares pela pesquisadora, autora desta dissertação.

Ens (2006, p. 40) que nos sinalizam que tal modalidade de pesquisa é importante pois “[...] pode conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema - sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas”.

Com relação aos procedimentos metodológicos, realizamos com base em três etapas. Inicialmente, definimos a base de dados para a pesquisa. Conforme Viera e Maciel (2007), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES se estabelece como uma fonte de pesquisa abrangente, bem como um dispositivo relevante de divulgação do conhecimento científico brasileiro. Nesse viés, considerando o objeto da investigação, demarcamos a referida base.

Realizado esse procedimento, definimos os descritores para a produção dos dados, quais sejam: “Educação do Campo” AND “Pandemia”; “Educação do Campo” AND “Ensino Remoto”; “Educação do Campo” AND “Tecnologias Digitais”; “Escola do Campo” AND “Tecnologias” e “Tecnologias” AND “Educação do Campo”. Os descritores seguiram padrões da perspectiva booleana, não definimos um período ou recorte de tempo para a pesquisa, fazendo, assim, uma busca de todos os registros da plataforma referentes aos descritores selecionados. Com isso, conseguimos encontrar 08 trabalhos no primeiro descritor, 01 no segundo descritor, 14 no terceiro descritor, 13 no quarto e 56 no quinto descritor, totalizando 92 trabalhos analisados.

Justificamos que a opção por considerar esse quantitativo de descritores na base de dados (o catálogo) se deu em razão da escassez de produções acadêmicas envolvendo o tema Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais, pois, observamos que à medida que pesquisávamos sobre o tema um número reduzido de trabalhos se apresentava. Nesse contexto, Ferreira, Santos e Meneses (2019), afirmam que a Educação do Campo é timidamente tratada e não muito explorada no âmbito das pesquisas, necessitando de aprofundamento no meio acadêmico que ainda pouco têm trabalhado esse tema.

Com os trabalhos selecionados, partimos para o terceiro momento do estudo que correspondeu à produção dos dados. Nesse momento, elaboramos uma planilha no *Excel*, com oito eixos para análise, são eles: nome dos autores, temáticas investigadas, modalidade do estudo (dissertação ou tese), Região e Estado em que foram produzidas as pesquisas, programa de pós-graduação, ano de publicação das produções acadêmicas e universidade a que pertence os estudos.

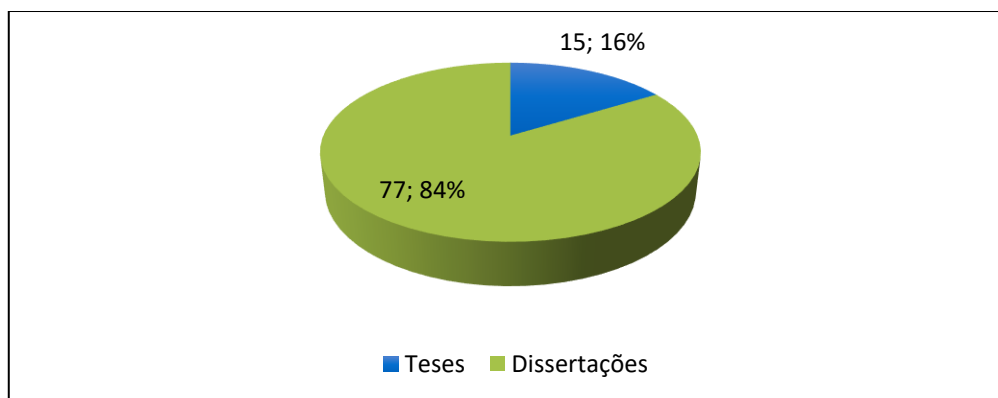
Após produzirmos os dados, organizamos os achados em sete gráficos e uma tabela. Os achados nos permitiram apresentar considerações, em termos de análise, sobre a distribuição das produções acadêmicas por ano, Regiões e Estados da federação, o quantitativo de estudos

por modalidade e universidade, as temáticas presentes nas teses e dissertações, bem como as áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação e o sexo dos pesquisadores dos estudos. Pontificamos que a pesquisa foi realizada durante os meses de junho e julho do ano de 2023.

Entendemos que realizar um levantamento bibliográfico acerca da produção acadêmica sobre a Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais foi necessário, haja vista que não há, conforme visualizamos, muitas pesquisas com ênfase no tema.

Como primeiro aspecto para a análise, apresentamos o quantitativo de estudos por modalidade – teses e dissertações. Vejamos o Gráfico 1:

Gráfico 1 - Quantitativo de Teses e Dissertações sobre Educação do Campo no contexto das Tecnologias Digitais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

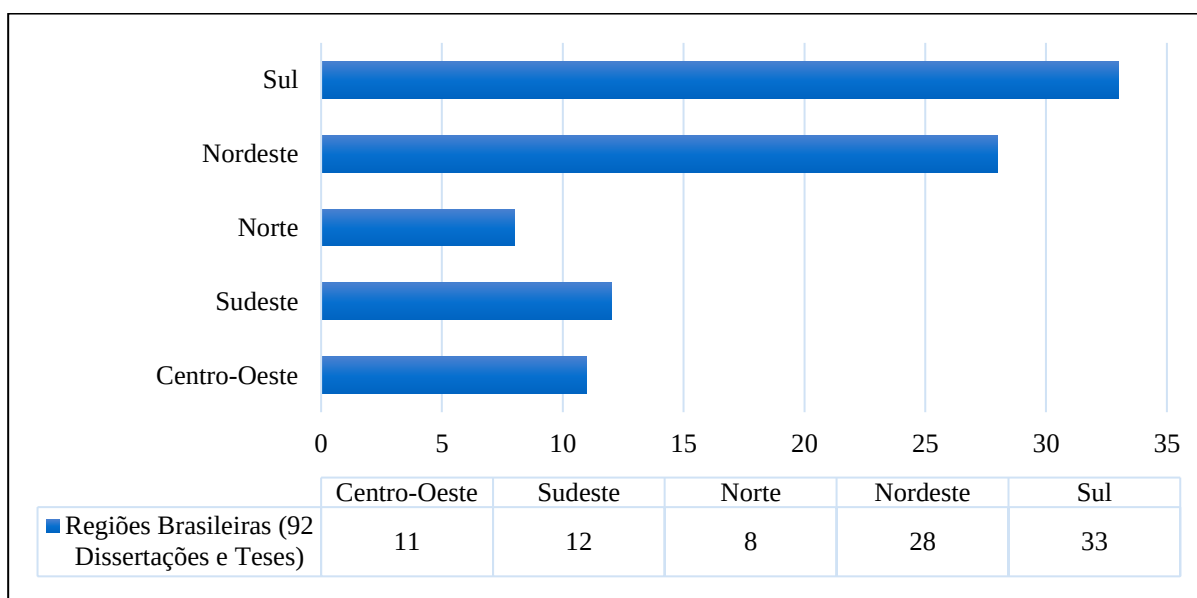
Mediante a inventariação das 92 produções acadêmicas, observamos que nosso estudo é constituído, na maioria, por dissertações de mestrado, somando 77 estudos, que correspondem a um percentual de 77,84%. Enquanto isso, foi possível encontrar o número de 15 teses de doutorado, que corresponde a 15,16%. Neste sentido, percebemos a necessidade de mais trabalhos doutorais que versam acerca do tema, entendendo a demanda acerca de um maior aprofundamento e reflexão que poderão gerar conhecimentos para a área.

A Educação do Campo surgiu no Brasil entre o final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, com o fortalecimento de movimentos sociais e a luta por uma educação mais contextualizada para as áreas rurais (Caldart, 2012; Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023). O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) teve um papel importante no financiamento e expansão da Educação do Campo no país. Por ser considerada uma modalidade educativa em desenvolvimento, é possível que o número de teses tenha um

crescimento ao longo dos anos, é necessário considerar ainda que o tempo para a escrita de uma tese é o dobro do tempo para a escrita de uma dissertação, o que também corrobora para uma diferença entre os números.

Na continuidade da análise dos trabalhos selecionados, julgamos importante apresentar sua distribuição por regiões brasileiras, para visualizar onde estão concentradas as discussões sobre o nosso objeto de estudo. O gráfico 2 apresenta a realidade encontrada:

Gráfico 2 - Distribuição das Produções Acadêmicas por Região Brasileira



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

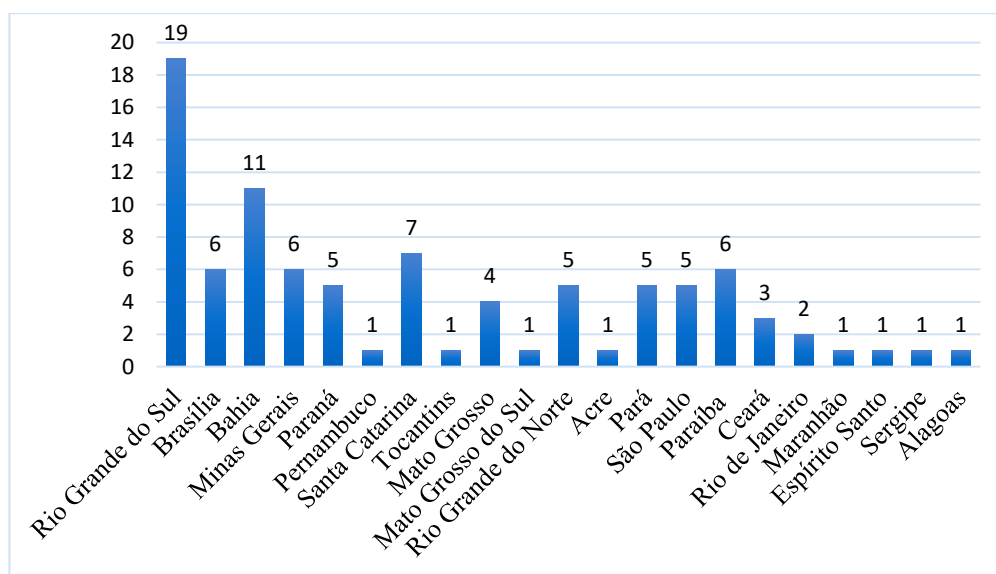
Na distribuição das produções por região brasileira, notamos que o maior número de produções se concentra na Região Sul. Nesse contorno territorial, encontramos 33 produções acadêmicas – 29 dissertações e 4 teses. Segundo Fonseca e Santos (2022), a Região Sul é uma das regiões que concentra um elevado número de programas de pós-graduação no Brasil, o que justifica a grande acumulação de trabalhos. Seguida da Região Sul, apareceu a Região Nordeste. Nela, inventariamos 28 estudos – 24 dissertações e quatro teses. A região Sudeste emergiu na sequência com 12 trabalhos (9 dissertações e 3 teses), apesar de possuir a maior concentração de programas de pós-graduação no país. Na Região Norte foram encontrados 8 trabalhos, sendo 8 dissertações e nenhuma tese. Por fim, a Região Centro-Oeste apresentou 11 trabalhos, 7 dissertações e 4 teses.

Com as informações expostas no gráfico 2, podemos perceber que há uma predominância das pesquisas nas regiões Sul e Nordeste, juntas abarcam 61 do total de 92

trabalhos selecionados em nosso levantamento bibliográfico. Na nossa opinião, os dados alertam para a necessidade da expansão de pesquisas na pós-graduação nas Regiões Norte, Sudeste e Centro-Oeste acerca da temática. As três regiões juntas não possuem o quantitativo de estudos encontrados na Região Sul.

No contínuo da análise, no próximo momento, arrolamos sobre a distribuição das produções acadêmicas por Estado. O Gráfico 3 detalha nossos achados.

Gráfico 3 - Distribuição das Teses e Dissertações por Estado Federativo



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Identificamos que o Estado do Rio Grande do Sul possui o maior número de produções que abordam a temática Educação do Campo e tecnologias digitais. Ele detém 19 estudos – 16 dissertações e 3 teses, o que conversa com o gráfico dois, tendo em vista que o Estado pertence à Região Sul. Em sequência, vimos o Estado da Bahia com 11 produções acadêmicas – Região Nordeste. Pertencendo à Região Sul, Santa Catarina se encontrou com 7 trabalhos. Os demais números variam entre 5, 4, 6, 2, 3 e 1. O Distrito Federal (representado pela capital do Brasil, no caso Brasília), Minas Gerais e Paraíba apresentam o número de 6 trabalhos, cada um. Paraná, Rio Grande do Norte, Pará e São Paulo mostraram o número de 5 trabalhos. o Mato Grosso apresentou 4 trabalhos, o Ceará destacou 3 trabalhos e o Rio de Janeiro apresentou 2 pesquisas. Os estados de Pernambuco, Tocantins, Mato Grosso do Sul, Acre, Maranhão, Espírito Santo, Sergipe e Alagoas apresentaram um trabalho, cada um. Os estados que não aparecem no gráfico e que não apresentaram trabalhos foram Amazonas, Goiás, Piauí, Rondônia e Roraima, o que demarca a necessidade de pesquisas nesses espaços.

Após analisarmos a distribuição das produções por Estado, na Tabela 1 detalhamos a distribuição dos estudos pelas instituições de educação superior. Observemos:

Tabela 1 – Distribuição das Produções por Instituição de Educação Superior

INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE
Universidade da Fronteira do Sul	01
Universidade de Brasília	06
Universidade Federal da Bahia	05
Universidade Federal do Rio Grande	02
Universidade Federal de Minas Gerais	02
Universidade Tuiuti do Paraná	02
Universidade Federal Rural de Pernambuco	01
Universidade Federal de Santa Catarina	03
Universidade La Salle	02
Universidade Federal do Tocantins	01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	02
Universidade do Estado de Mato Grosso	01
Universidade Federal da Grande Dourados	01
Universidade Federal de Mato Grosso	02
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	02
Universidade Federal do Acre	01
Universidade Federal do Pará	04
Universidade Federal de Juiz de Fora	01
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	01
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	02
Universidade Regional de Blumenau	01
Universidade Federal de Santa Maria	04
Universidade Estadual de Londrina	01
Universidade Estadual de Montes Claros	01
Universidade do Estado do Rio Grande do Sul	01
Universidade Federal de Lavras	01
Universidade Federal do Pampa	03
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	01
Universidade do Estado da Bahia	05
Universidade Federal de São Carlos	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso	01
Universidade Federal do Ceará	01

Universidade do Estado de Santa Catarina	02
Universidade Estadual do Ceará	02
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará	01
Centro Universitário Internacional	01
Universidade Federal do Sul da Bahia	01
Universidade Estadual da Paraíba	05
Universidade de Santa Cruz do Sul	01
Universidade Federal da Paraíba	01
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense	02
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte	01
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense	01
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	01
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	03
Universidade Rural do Rio de Janeiro	01
Universidade Federal do Maranhão	01
Universidade Cruzeiro do Sul	01
Universidade Federal do Paraná	01
Universidade Federal de Sergipe	01
Universidade Federal de Alagoas	01
Universidade Federal do Espírito Santo	01
TOTAL	92

Fonte: Elaborada pela autora (2023).

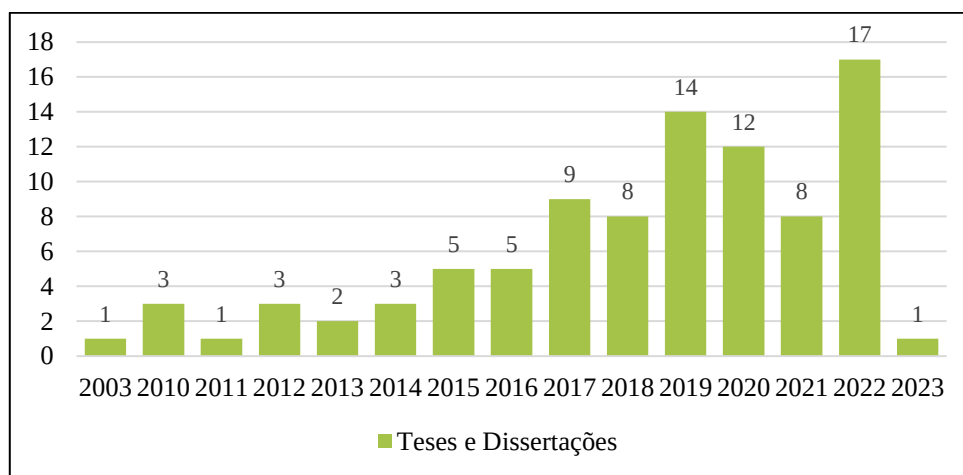
Na Tabela 1 sobre a distribuição dos estudos pelas instituições de educação superior, salientamos que 53 pesquisas foram realizadas por universidades federais, 24 em universidades estaduais e apenas 9 em instituições privadas. Destacamos que os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia foram responsáveis por 6 estudos sobre a temática. Observamos ainda que as universidades públicas são responsáveis pela maior parte das pesquisas.

Esse fato é justificável porque as pesquisas em universidades públicas no Brasil são mais prevalentes ao longo do tempo. Além disso, a tradição acadêmica (nela se encontra a maior parte dos programas de pós-graduação), a infraestrutura adequada, a autonomia acadêmica, as colaborações internacionais e a responsabilidade social que essas universidades assumem têm contribuído para sua reputação de excelência em pesquisa. Embora as universidades privadas também realizem pesquisas importantes, as universidades públicas têm

sido líderes nesse campo, buscando atender às necessidades da sociedade e contribuir para o desenvolvimento do país em diversas áreas científicas (Araújo; Fortunato; Medeiros, 2021).

Prosseguindo com a explanação dos dados, no Gráfico 4 detalhamos a distribuição dos estudos dissertativos e doutorais por ano de publicação.

Gráfico 4 - Distribuição das Teses e Dissertações por Ano



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

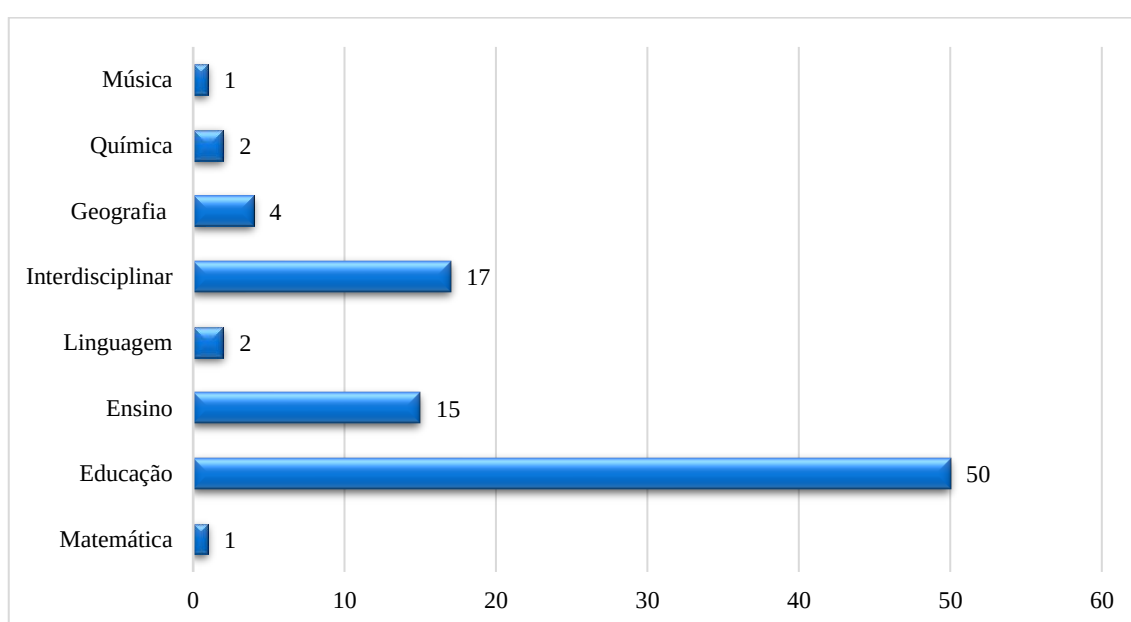
Em relação ao ano das publicações, rememoramos que não houve um filtro na janela temporal desta pesquisa, portanto, o primeiro trabalho que apareceu com a temática em questão, considerando a base de dados da pesquisa, foi o ano de 2003. Além disso, a pesquisa foi feita entre os meses de junho a julho de 2023, sendo assim, é importante considerar que após este período outras publicações podem ter sido realizadas as quais não estão sendo contabilizadas neste trabalho.

Ao visualizarmos o gráfico, notamos uma onda crescente e decrescente de 2003 a 2015, na qual há uma variável de 1 a 17 trabalhos por ano. Em 2003 apenas 1 trabalho foi publicado, após este período não houve publicações entre os anos de 2004 a 2009. As publicações ressurgem em 2010, com 3 trabalhos, em seguida ocorreu uma decrescente com apenas 1 trabalho em 2011. Este número voltou a subir em 2012, com a publicação de 3 trabalhos, mas novamente no ano seguinte, há uma diminuição – 2 trabalhos. Há uma oscilação contínua, já que em 2014 o número sobe novamente com a publicação de 3 trabalhos. Em 2015 o número salta para 5 e permanece em 2016. No ano de 2017, há novamente um salto positivo, que totaliza 9 publicações, mas em 2018 este número volta a cair, com o total de 8 trabalhos. Até então, 2019 fica em segundo lugar no maior número de publicações, com 14 trabalhos, caindo em 2020 para 12 trabalhos publicados, a queda é mais drástica ainda em 2021, com a

publicação de 8 trabalhos. Em 2022, as publicações voltaram a aumentar e totalizaram o número de 17 publicações, sendo o ano com mais publicações, até então. No ano desta pesquisa, 2023, temos a publicação de um trabalho.

Outro aspecto analisado sobre as produções que compõem nossa investigação corresponde às áreas de conhecimento dos programas de pós-graduação em que as pesquisas foram realizadas. O gráfico 5 textualiza nossos registros.

Gráfico 5 – Áreas de Conhecimento dos Programas de Pós-Graduação em que as Dissertações e Teses foram desenvolvidas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os resultados expressos no gráfico 5 mostram que a área de educação ganha destaque com o número de 50 trabalhos publicados. Com isso, podemos observar que a área de conhecimento em que se situam os programas de pós-graduação em que as pesquisas foram realizadas é a Educação. Sendo assim, os estudos são mais voltados ao conhecimento na área educacional, permitindo que os estudantes desenvolvam pesquisas, reflexões teóricas e práticas sobre a dimensão educacional relacionada às tecnologias digitais. O gráfico se mostra coerente ao pensarmos a Educação do Campo como modalidade educativa tendo como centro os processos educativos, em diferentes âmbitos nos contextos escolares e não escolares (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023), enfoque da pesquisa educacional.

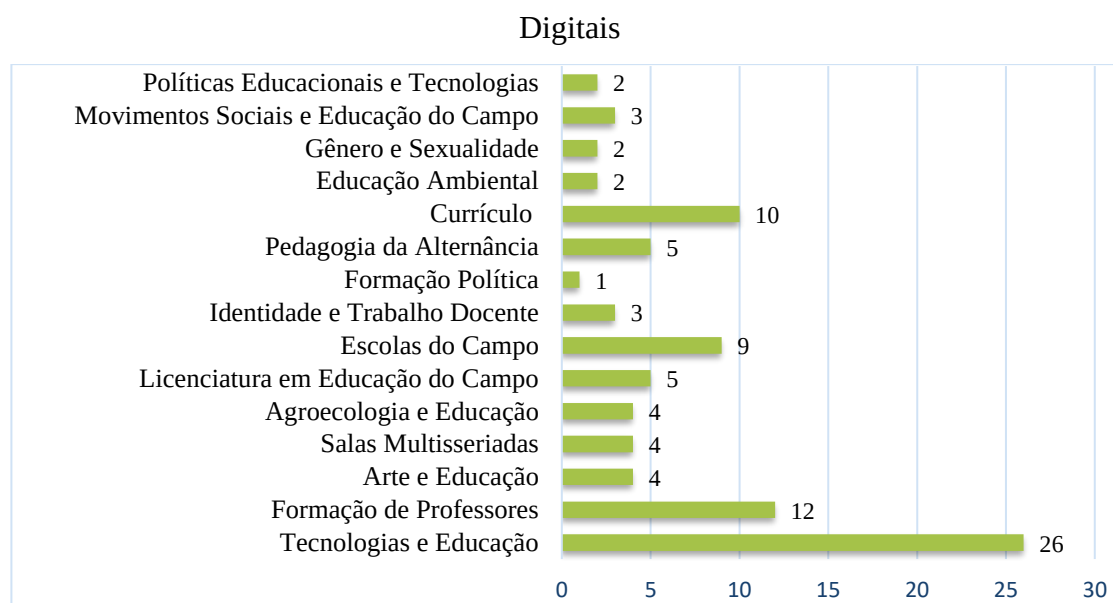
A área Interdisciplinar também ganhou destaque com o número de 17 publicações, área que não está distante da Educação. Esse número mostra a ampliação do debate da Educação

do Campo para além da pesquisa educacional. Em terceiro lugar, emergiu a área de Ensino, com 15 publicações, uma área que também conversa e caminha com a Educação e a área Interdisciplinar, porém, com foco mais central para as questões relativas aos processos de ensinar-aprender.

Registradas as áreas que abrangem um maior número de trabalho, evidenciamos as áreas em que há um número de trabalhos com menor quantidade (1 a 4 publicações). Notamos um afunilamento nas áreas de conhecimento, no sentido de partirem de uma grande área, para áreas mais centralizadas e disciplinares, como geografia, música, química, etc. As áreas com menos trabalhos são as de Música e Matemática, ambas têm o total de 1 publicação (cada uma). Química e Linguagem têm 2 publicações, cada área, enquanto a Geografia evidenciou 4 publicações. Notamos que a área de Educação é hegemônica no que toca às publicações, porém, vimos que outras áreas como a Interdisciplinar, o Ensino, a Química e a Geografia, por exemplo, têm atentado para a inclusão do tema Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais, enquanto pesquisa.

No contínuo da análise, nossa pesquisa se preocupou em caracterizar as temáticas abordadas nos estudos dissertativos e doutorais. Observemos:

Gráfico 6 – Temáticas das Dissertações e Teses sobre Educação do Campo e Tecnologias



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao todo, foram encontradas 15 temáticas, com números de publicações que variam de 1 a 26 trabalhos. A temática que mais apresentou publicações foi “Tecnologias e Educação”.

De fato, a temática 'tecnologia' está em ascensão devido a muitos fatores, sendo um deles, a pandemia que ocorreu recentemente. Com a chegada do isolamento social ficou ainda mais evidente o quanto a tecnologia foi e é importante em nossas atividades diárias, inclusive na área de Educação.

A temática que ficou em segundo lugar em relação ao número de publicações é "Formação de professores", com 12 publicações, e em terceiro, "Currículo", com 10 publicações. A motivação para isso pode ser encontrada nas discussões em sala de aula, tendo em vista que muito tem se falado em relação à formação crítica e reflexiva de professores para o uso das tecnologias digitais, bem como do currículo.

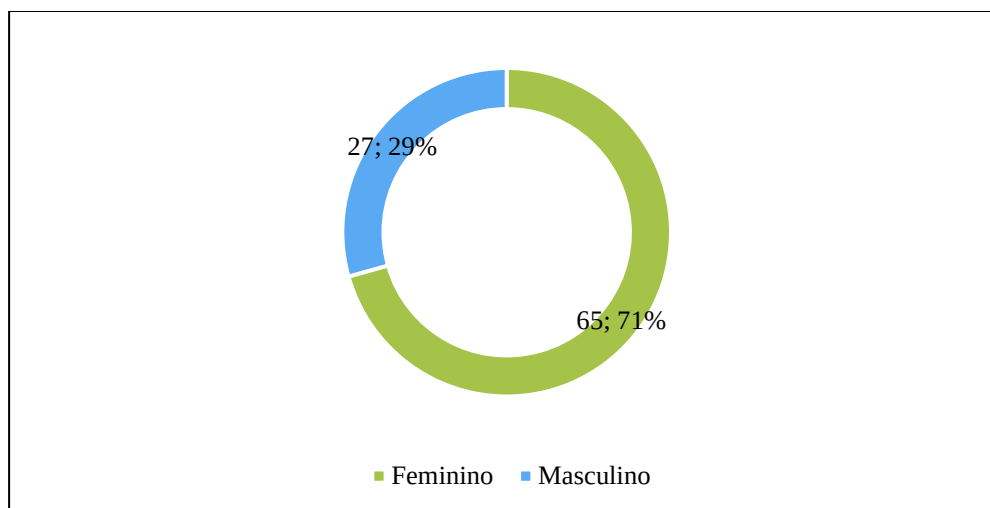
As publicações com a temática "Escola do Campo" também se destacaram, com o total de 9 publicações. A Educação do Campo e a escola do campo são conceitos intimamente relacionados que visam aprimorar a educação nas áreas rurais. A Educação do Campo abrange uma perspectiva mais ampla, defendendo uma educação contextualizada e adequada às particularidades das comunidades rurais, incluindo o respeito à cultura local, os saberes tradicionais e a valorização da agricultura familiar. Por outro lado, a escola do campo refere-se, com mais centralidade, às instituições de ensino que se reportam às populações do campo, com o objetivo de proporcionar uma educação que atenda às necessidades específicas das comunidades campesinas (Caldart, 2009).

As demais temáticas têm números que vão de 1 a 5 publicações. A "Pedagogia da Alternância" e a "Licenciatura em Educação do Campo" apresentaram 5 publicações, cada temática. As temáticas "Agroecologia e Educação", "Salas multisseriadas" e "Arte e Educação", apresentaram 4 publicações, cada uma. Os "Movimentos sociais e educação do campo" e "Identidade e trabalho docente" contaram com 3 publicações, cada temática. Também emergiram as temáticas "Políticas Educacionais e Tecnologias", "Gênero e Sexualidade" e "Educação Ambiental" que apresentaram 2 trabalhos publicados, cada uma delas. Por fim, "Formação Política" apareceu com 1 trabalho publicado.

As temáticas mais específicas e direcionadas apresentaram um número baixo de publicações. Entendemos que isso reflete o pouco debate dessas temáticas nos espaços educativos na Educação Superior, pois os temas Educação Ambiental e Gênero e Sexualidade tiveram um número reduzido de estudos.

No último momento da análise, apresentamos no Gráfico 7 o quantitativo de trabalhos, considerando o sexo¹¹ dos pesquisadores. Vejamos:

Gráfico 7 – Sexo dos Pesquisadores das Teses e Dissertações sobre Educação do Campo e Tecnologias Digitais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ressaltamos que para analisar esse aspecto consideramos o nome dos autores nos estudos. Além disso, este gráfico é importante a título de informação, mas os interesses individuais em relação à pesquisa sobre Educação do Campo não podem ser generalizados por sexo, pois são influenciados por diversos fatores sociais, culturais e pessoais.

O gráfico 7, informou que as mulheres realizaram, em maior quantidade, as pesquisas sobre Educação do Campo e tecnologias digitais, totalizando 65,71%. Os homens são responsáveis por 27,29% das publicações desenvolvidas. Há uma diferença de 38,42% entre as pesquisadoras e os pesquisadores. Compreendemos que as experiências pessoais, o contexto cultural e social, as motivações individuais e a representatividade na área de Educação, constituída em maior parcela por mulheres, podem desempenhar um papel importante na escolha de pesquisa (Alves; Medeiros; Santos, 2024). Entendemos que é fundamental promover igualdade de oportunidades e diversidade em todas as áreas de estudo e pesquisa, independentemente do sexo.

¹¹ Demarcamos que não é nossa intenção erguer um debate político sobre questões relacionadas à sexualidade. Apresentamos este aspecto na análise por considerar importante no sentido de visualizar, minimamente, a feminização ou não da pesquisa em Educação do Campo no Brasil.

Como conclusão, aludimos que o número de dissertações é superior ao número de teses. A Região Sul desponta como o espaço em que há mais estudos disponíveis, seguida pela Região Nordeste. O Estado do Rio Grande do Sul é hegemônico na produção de pesquisas. Dentre as temáticas mais pesquisadas estão a Formação de Professores o Currículo e a Educação do Campo interligada às tecnologias em si. As teses e dissertações foram produzidas em programas de pós-graduação da área de Educação, porém, há o desenvolvimento de trabalhos em outras áreas como as áreas Interdisciplinar, Ensino, Química e Geografia. Sinalizamos que o presente levantamento bibliográfico assinalou a importância desta pesquisa, ao focar nos processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo no período pandêmico, creditando as tecnologias digitais.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E TECNOLOGIAS DIGITAIS – DEBATE CONCEITUAL

Nesta seção, de caráter teórico, dialogaremos sobre os principais conceitos que perpassam o texto dissertativo, ela está dividida em quatro subseções. No primeiro momento, teceremos considerações sobre a Educação do Campo, abordando sua história e conceitos tanto como movimento educacional, quanto como modalidade educativa. Essa discussão será realizada por meio de marcos históricos e documentos legais que legitimaram a Educação do Campo no Brasil, até então. Além disso, faremos uma distinção entre a Educação Rural e a Educação do Campo, destacando suas principais diferenças.

Na segunda subseção, discorreremos sobre as escolas multisseriadas, apresentando uma discussão também conceitual, sua trajetória histórica e funcionamento. Nela, nos dedicamos a abordar a estrutura e organização dessas instituições, bem como comparar suas características e desafios com as escolas urbanas.

Na terceira subseção, debateremos sobre as tecnologias digitais, discutindo a partir de documentos normativos que orientam seu uso nos processos de ensino-aprendizagem. Traremos uma perspectiva histórica sobre o surgimento das tecnologias, destacando como elas têm se expandido, especialmente a partir da pandemia causada pela COVID-19.

Por fim, na última subseção, aludiremos os processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia, discutindo o papel central das tecnologias digitais nesse período, os desafios enfrentados e como as salas de aula se adaptaram a esse novo contexto.

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: HISTÓRIA, CONCEITOS E MOVIMENTO

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 apenas à educação em si, mas também as condições sociais dos trabalhadores do campo, incluindo às lutas pelo direito à terra, ao trabalho, à igualdade social e uma vida digna no campo. Para compreensão da constituição histórica da Educação do Campo, é necessário reconhecer seu vínculo de origem com essas lutas e, especialmente, entender que a Educação do Campo 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 (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 da educação projetada 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 (Martins, 2008). Consequentemente, as escolas no campo foram tratadas 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 (Martins, 2008).

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, como historicamente tem sido (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 seguinte 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 que permitiu a expansão de um importante acontecimento: a expansão das licenciaturas em educação do campo no Brasil).

Figura 4 – Marcos importantes na história da Educação do Campo

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

A Educação do Campo, conforme observado, ganhou espaços públicos 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 (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023). 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. Sobre esse evento, Santos (2017, p. 216) escreve:

Essa Conferência é considerada um marco para o reconhecimento do campo, enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam, enquanto experiências inovadoras no meio rural.

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, 2004). 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 voltadas para as escolas do campo (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023). Assim, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram publicadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril, estabelecendo o primeiro documento normativo a orientar 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, principalmente, como modalidade educativa própria (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

O referido dispositivo legal configura um conjunto de procedimentos destinados a ajustar o projeto educativo das escolas do campo. O art. 2º, parágrafo único, define a identidade da escola do campo:

Pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, art. 2).

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 elementares, sendo necessário garantir a escolarização desde a Educação Infantil até o Ensino Superior (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

À medida que o Movimento de Educação do Campo avançava na busca por conquistas no âmbito educacional, vários outros marcos importantes foram alcançados. Entre eles, destaca-se a publicação do Decreto Lei nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispôs sobre a Política Nacional de Educação do Campo. Este dispositivo legal reconheceu a Educação do Campo como uma modalidade educativa que não se limita apenas à escolarização básica, mas se estende também à Educação Superior. A partir desse documento, foi oficializada a obrigatoriedade do Estado em assegurar a Educação para as populações do campo em todas as suas etapas (Medeiros; Fortunato; Araújo, 2023).

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. Este edital ampliou a oferta de cursos regulares em todo o país e levou à criação de 46 (até o ano de 2019) Licenciaturas em Educação do Campo, com cursos permanentes em Instituições Federais de Educação Superior, como universidades e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (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 86, de 1º de fevereiro de 2013 (Santos, 2017). Esta 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 ocupação e transformação de outros espaços (Santos, 2017).

A trajetória da Educação do Campo no Brasil releva que, ao longo do tempo, a política educacional brasileira não priorizou as necessidades e a realidade dos povos do campo (Queiroz, 2011). 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

trabalhadoras do campo (Caldart, 2004). Esclarecendo o que se entende por Educação Rural, Ribeiro (2012, p. 295), afirma:

Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam.

A Educação Rural, portanto, está relacionada a uma visão preconceituosa em relação ao homem e à mulher do campo, desconsiderando os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e passados de pai para filho, de geração em geração (Santos; Miranda, 2017). 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 na condução do seu próprio destino (Caldart, 2004). Para uma melhor compreensão dos princípios educacionais da Educação do Campo e da Educação Rural, elaboramos o quadro a seguir, que ilustra e textualiza as principais diferenças entre os dois tipos de Educação.

Quadro 2 – Distinções entre Educação Rural e Educação do Campo

Modelo de Educação	Educação Rural	Educação do Campo
Origem	Relacionada ao pensamento latifundista empresarial e ao controle político dos sujeitos que vivem no campo.	Surge como um movimento social e coletivo dos trabalhadores rurais em resposta às necessidades educacionais e sociais do campo.
Perspectiva	Adota uma lógica de inserção na cultura capitalista, com foco no produtivismo e no campo como local de produção de bens.	Busca uma educação contra-hegemônica que valoriza o campo como espaço de vida, da cultura e do trabalho, integrando as demandas dos movimentos sociais.
Protagonismo	Desenvolvida para os povos do campo sem a participação ativa desses sujeitos.	Constituída e construída pelos próprios sujeitos do campo, valorizando suas práticas sociais, saberes e identidades.
Currículo	Currículo prescritivo e uniforme que segue padrões urbanocêntricos.	Currículo que dialoga com a realidade do campesinato, incluindo sua história, cultura e as lutas dos povos do campo.
Relação com os Movimentos Sociais	Sem integração com os movimentos sociais e sindicais do campo.	Fortemente influenciada e articulada com os movimentos sociais que lutam por uma educação que respeite as especificidades do campo.

Fonte: Elaborado a partir de 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 surge como uma alternativa reivindicada pelos movimentos sociais, com foco na valorização das práticas sociais e saberes dos próprios sujeitos do campo. Os avanços históricos e marcos institucionais, como a criação do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo, refletem uma progressiva transformação em direção a uma Educação mais adaptada às especificidades das realidades rurais.

Dessa forma, a constituição da Educação do Campo revela não apenas a superação das limitações impostas pela Educação Rural, mas também a construção de um projeto educacional para os trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado a partir do ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isso significa pensar a Educação, tanto política quanto pedagogicamente, com base nos interesses sociais, políticos e culturais de um grupo social específico: os povos do campo (Caldart, 2004).

Ao refletirmos sobre as transformações da educação no contexto campesino por meio da Educação do Campo, é necessário voltar o olhar para as escolas multisseriadas, presentes em muitas regiões rurais do Brasil. Essas instituições desafiam a lógica tradicional das escolas urbanas, propondo formas adaptadas às necessidades do campo. Compreender sua trajetória histórica e estrutura é fundamental para avançar na reflexão sobre os processos educacionais em contextos rurais. Assim, na subseção a seguir, aprofundamos a discussão.

2.1.1 A trajetória e estrutura das escolas multisseriadas no Brasil

As escolas multisseriadas são uma realidade em muitas regiões rurais, tanto no Brasil quanto em outros países. De acordo com Moraes *et. al.* (2018), essas instituições são caracterizadas por reunir grupos de alunos com diferentes idades e sexo em uma única sala de aula, sem um domínio uniforme de conhecimento entre eles.

Esse modelo se destaca pela presença de um único professor que orienta todos os alunos simultaneamente. Muitas vezes, as escolas multisseriadas surgem como uma solução prática para garantir o direito à educação em áreas rurais em que a baixa densidade populacional não justifica a construção de escolas com turmas separadas por ano escolar (Hage, 2011).

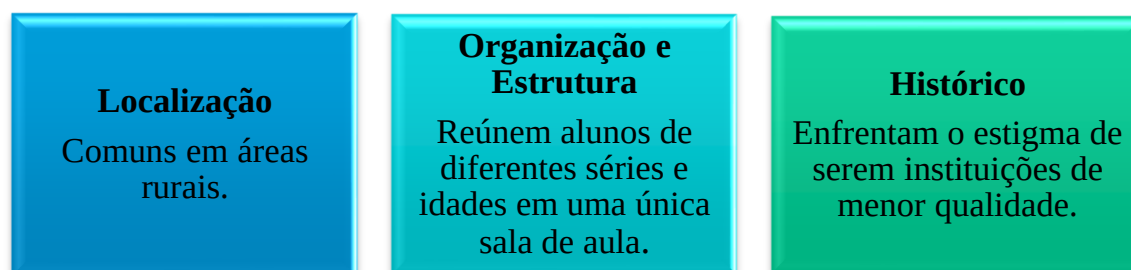
Historicamente, essas escolas foram frequentemente vistas como de segunda categoria e sem perspectivas de melhorias, com educadores e gestores muitas vezes esperando que desaparecessem com o desenvolvimento das sociedades (Cardoso; Jacomeli, 2010). Contudo, essas instituições persistem e continuam a desempenhar um papel essencial na educação das populações camponesas (Cardoso; Jacomeli, 2010). Apesar de sua importância, ainda há uma discrepância na qualidade da educação oferecida por elas quando comparadas com as escolas urbanas. Conforme destacam Locks, Almeida e Pacheco (2013, p. 6):

[...] as escolas multisseriadas são caracterizadas como escolas de pequeno porte, com condições de funcionamento, extremamente precárias quando comparadas com as condições de oferta de ensino nas escolas que funcionam no espaço urbano.

É essencial compreender a função social das escolas multisseriadas para promover melhorias, apesar das adversidades enfrentadas. Desde a década de 1980, as políticas de substituição têm impactado essas instituições, mas as escolas multisseriadas persistem no século XXI, embora esse fenômeno seja pouco discutido pelos pesquisadores da história da educação (Cardoso; Jacomeli, 2010).

Originalmente, essas escolas atendiam tanto a populações periféricas quanto rurais, no entanto, atualmente elas estão predominantemente localizadas em áreas rurais (Cardoso; Jacomeli, 2010). Hage (2011), discutindo sobre as escolas multisseriadas em áreas rurais, destaca que embora representem uma adaptação do modelo de ensino urbano, enfrentam desafios devido às condições precárias da vida rural e à percepção predominante de que o ambiente urbano é superior. A ideia de que o modelo urbano, associado ao progresso, é a solução para a educação no campo não leva em consideração que a organização fragmentada e rígida desse modelo não atende adequadamente as necessidades das escolas multisseriadas (Hage, 2011). Na figura a seguir, esquematizamos as principais características discutidas até aqui, as quais descrevem como são constituídas as escolas multisseriadas.

Figura 5 - Esquematização da constituição das escolas multisseriadas



Fonte: Elaborada com base em Hage (2011).

Ainda segundo Hage (2011), o paradigma urbanocêntrico impõe padrões de sociabilidade e racionalidade que ignoram a diversidade e especificidade do meio rural. Romper com esse modelo é essencial para oferecer uma educação de qualidade no campo. Isso requer um processo contínuo de reflexão, diálogo e inovação participativa, valorizando as experiências e práticas sociais das pessoas que vivem no campo (Hage, 2011).

Compreendendo o papel das escolas multisseriadas e sua localização no contexto rural, destacamos a argumentação de Arroyo (2010) que denuncia a situação precária dessas instituições e advoga em favor de uma valorização e melhoria das escolas no campo:

[...] ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua rica diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas (Arroyo, 2010, p.12).

Para Arroyo (2010), é preciso transformar a visão negativa em relação ao campo e seus povos, a fim de modificar a percepção das escolas no campo, levando em consideração as questões sociais, econômicas e culturais inerentes às suas vivências. O autor destaca que os sujeitos do campo são agentes políticos e críticos que podem se afirmar por meio de diversas ações políticas coletivas. Além disso, Arroyo (2010) provoca uma reflexão sobre a necessidade de melhorias nas escolas no campo, questionando “[...] como as escolas podem se abrir para essa vida? Se há tanta vida lá fora, como integrá-la à organização escolar? A escola, seja seriada ou multisseriada, precisa repensar-se dentro dessa dinâmica social” (Arroyo, 2010, p. 12).

A formação crítica e transformadora nasce do reconhecimento de que a educação do campo desempenha um papel fundamental na construção de identidades, saberes e valores,

influenciando diretamente a escola rural, seus currículos, sua organização e a formação dos professores. Será que o modelo disciplinar e segmentado das escolas urbanas é adequado para o contexto rural? E a formação segmentada de docentes, prevalente nas escolas urbanas, é ideal para acompanhar a complexa dinâmica do campo? Para responder a essas e outras questões é importante buscar como se deu o surgimento das escolas multisseriadas. Ao pesquisarmos sobre isso, reafirmamos a presença de atos políticos e ideológicos em cada detalhe de nossas vidas.

Ao fazermos um estudo sobre o histórico e surgimento das escolas multisseriadas, vemos que no final do século XIX e início do século XX, as escolas primárias urbanas foram substituídas pelos grupos escolares, que estabeleceram um modelo graduado e seriado, ainda presente hoje (Cardoso; Jacomeli, 2010). Nas áreas rurais, as escolas isoladas evoluíram para escolas reunidas, mantendo características similares aos grupos escolares. Esses modelos escolares variaram ao longo dos séculos XVIII e XIX, com métodos de ensino individual e simultâneo predominando até a introdução do método mútuo, que trouxe uma nova dinâmica entre professor e aluno (Cardoso; Jacomeli, 2010).

As escolas primárias isoladas deram lugar aos grupos escolares que organizaram o ensino de forma mais estruturada. Em contraste, as escolas multisseriadas, onde um único professor ensina várias séries em uma sala, continuam predominando nas áreas rurais. Embora sejam frequentemente vistas como uma consequência da expansão capitalista no campo, essas escolas resistem até hoje, com um número considerável de turmas em todo o país (Cardoso; Jacomeli, 2010).

Em um estudo realizado por Pereira e Macêdo (2018), constatou-se que apesar das dificuldades enfrentadas nas escolas multisseriadas, há possibilidades de realizar um trabalho relevante e contextualizado, centrado na valorização da diversidade, para atender às demandas educacionais.

As escolas multisseriadas são fundamentais para garantir o direito à educação nessas regiões. Apesar das condições muitas vezes precárias e do estigma de serem vistas como instituições de segunda categoria, elas continuam a existir devido à sua relevância local e adaptabilidade. Melhorar a qualidade do ensino nessas escolas passa por valorizar a diversidade e as características específicas do meio rural. Estratégias eficazes incluem trabalhar o mesmo conteúdo com diferentes níveis de dificuldade, formar grupos de alunos de idades próximas e utilizar a natureza como recurso pedagógico. Para uma educação mais justa e inclusiva, é crucial mudar a visão negativa sobre o campo e romper com o modelo urbano de ensino (Pereira; Macêdo, 2018).

Com o advento da pandemia, as escolas multisseriadas enfrentaram desafios ainda mais complexos, devido à urgência de novos recursos e práticas pedagógicas. Nesse cenário, as tecnologias digitais emergiram como ferramentas indispensáveis, embora sua implementação em áreas rurais tenha evidenciado desigualdades estruturais e dificuldades de acesso. Diante disso, torna-se necessário analisar como essas tecnologias foram incorporadas ao longo do tempo e como os documentos normativos orientaram seu uso, sobretudo durante a pandemia, articulando os processos de ensino-aprendizagem. Esse aspecto será dialogado na subseção seguinte.

2.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM: PANORAMA HISTÓRICO E NORMATIVO

Até chegarmos ao estágio atual do avanço tecnológico, o ser humano, desde a pré-história, vem criando e utilizando diversas tecnologias (Almeida, 2015). Muitos utensílios e ferramentas foram criadas ao longo de todas as épocas da existência humana, isso nos mostra que as tecnologias são tão antigas quanto a própria espécie humana. Como destaca Kenski (2012, p. 15): “a engenhosidade humana, em todos os tempos, deu origem às mais diferenciadas tecnologias”.

Na pré-história, os seres humanos desenvolviam lanças para caçar ou pescar, confeccionavam roupas a partir da pele de animais para se proteger do frio e usavam o fogo tanto para aquecer quanto para preparar refeições (Almeida, 2015). Tudo isso é tecnologia! Com o passar do tempo, o ser humano foi evoluindo socialmente e suas ferramentas foram se aperfeiçoando. À medida que as sociedades humanas se organizavam em grupos sociais, surgiam culturas específicas e técnicas particulares de fazer as coisas (Almeida, 2015). Nesse contexto, entendemos que as tecnologias se desenvolveram juntamente com o avanço da humanidade, pois à medida que o *homo* evoluía, as tecnologias também se aprimoravam (Bezerra, 2022).

Conceituando a tecnologia, Bezerra (2022) afirma que ela inclui todas as criações humanas ao longo do tempo, resultantes da capacidade de pensar, pesquisar e planejar. Especificamente, as tecnologias digitais são definidas por Bezerra (2022) como um conjunto de recursos tecnológicos, como computadores, celulares, televisores, reprodutores de vídeo e a internet, entre outros, que proporcionam novas formas de comunicação de maneira fácil e prática, podendo ser utilizadas em diversos contextos. Complementando essa definição, Santos e Santos (2021, p. 154) afirmam que a “tecnologia digital significa o conjunto de equipamentos,

dispositivos e ferramentas que são utilizadas tendo como base de seu funcionamento a utilização de números e valores que retornam informações aos usuários”.

Historicamente, as tecnologias digitais começaram a se desenvolver na década de 1970, durante a terceira revolução industrial e a revolução informacional (Bezerra, 2022). Contudo, o grande avanço dessas tecnologias ocorreu a partir da década de 1990, com o objetivo de transmitir informações de forma rápida por meio das telecomunicações e da internet (Bezerra, 2022). Com o tempo, essas tecnologias transformaram a maneira como os indivíduos se comunicam, agem, pensam e produzem conhecimento.

Com o avanço das tecnologias digitais, documentos normativos foram criados para orientar seu uso nos processos de ensino-aprendizagem no Brasil. Dentre as orientações apresentadas no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca-se que as tecnologias digitais são fundamentais para o desenvolvimento das competências dos alunos. A BNCC determina que é necessário utilizar e criar tecnologias digitais da informação e comunicação de forma crítica, reflexiva e ética. Essas orientações visam capacitar os alunos para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017).

Outro documento normativo da educação brasileira é a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Esta lei estabeleceu metas e estratégias para a educação, incluindo a integração das tecnologias digitais. Na Meta 7, são descritas 36 estratégias, das quais, três delas são diretamente relacionadas ao uso de tecnologias digitais. Vejamos:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas;

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno(a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.20) prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet [...] (Brasil, 2014, p. 16-17).

Com isso, podemos observar que, a partir de dispositivos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE), os objetivos da educação nacional incluem a ampliação e uso das

tecnologias digitais nos processos de ensino-aprendizagem. As estratégias citadas mostram que o uso dessas tecnologias é visto como essencial para promover a inovação pedagógica, garantir o acesso à educação de qualidade e atender às demandas de uma sociedade cada vez mais digitalizada.

Esse movimento se intensificou de forma evidente durante a pandemia da COVID-19, quando as tecnologias digitais se tornaram vitais para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. Com as escolas fechadas, as aulas presenciais precisaram ser substituídas pelo ensino remoto e o acesso a equipamentos tecnológicos foi essencial para manter o vínculo dos estudantes com a educação. Como afirmam Celuppi *et al.* (2021), a pandemia representou um marco na revolução tecnológica, impondo a necessidade de novas estratégias e adaptações para lidar com a realidade do distanciamento social.

Ainda dialogando com o que prescrevem os documentos normativos, em 11 de janeiro de 2023, sancionou-se a Lei nº 14.533 que instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED). O Art. 1º desta lei descreve:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED), estruturada a partir da articulação entre programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais, a fim de potencializar os padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relacionadas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

§ 1º - Integram a PNED, além daqueles mencionados no caput deste artigo, os programas, projetos e ações destinados à inovação e à tecnologia na educação que tenham apoio técnico ou financeiro do governo federal.

§ 2º - A PNED apresenta os seguintes eixos estruturantes e objetivos:

I - Inclusão Digital;

II - Educação Digital Escolar;

III - Capacitação e Especialização Digital;

IV - Pesquisa e Desenvolvimento em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (Brasil, 2023, art. 1).

Frizamos, mais uma vez, o quanto as tecnologias digitais têm se expandido com um impulso proporcionado pela pandemia da COVID-19. A Lei nº 14.533/2023 confirma a continuidade desse movimento, evidenciando a crescente ênfase na inclusão digital e na capacitação para a educação digital escolar. A sociedade contemporânea tem vivenciado um avanço no desenvolvimento e uso de tecnologias digitais, que vêm intensificando sua presença na vida das pessoas e influenciando a produção, divulgação, disseminação e acesso às informações e, também, gradualmente os processos de ensino-aprendizagem (Gonçalves; Oliveira; Ghelli, 2018).

Conforme discutido anteriormente, a pandemia da COVID-19 impulsionou o uso das tecnologias digitais nas escolas, tornando-as fundamentais para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem. Na próxima subseção, discorreremos como essa transformação impactou os processos pedagógicos, aludindo as adaptações necessárias durante a crise sanitária e o papel central das tecnologias digitais nesse contexto.

2.2.1 A Pandemia causada pela COVID-19 e os processos de ensino-aprendizagem

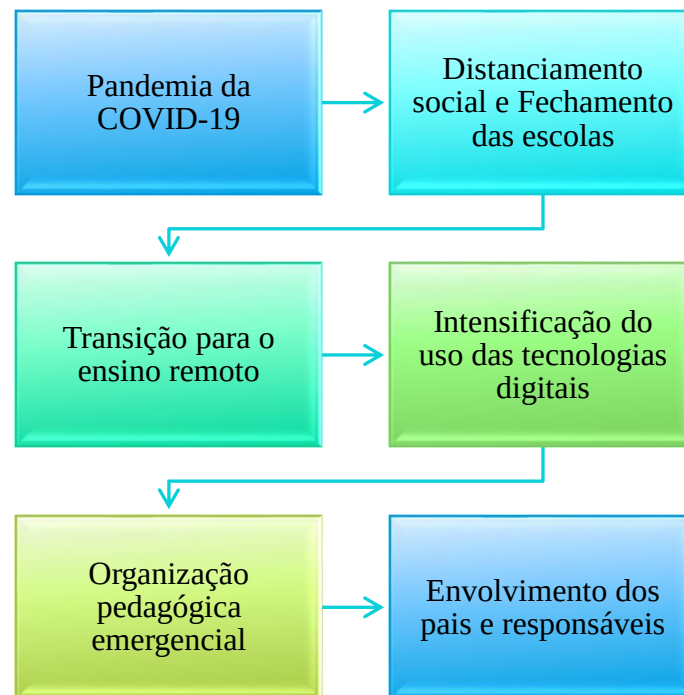
No início de 2020, o Brasil e o mundo foram surpreendidos com a chegada da pandemia da COVID-19, originária em Wuhan, na província de Hubei, na China (Calenga, 2022). Em 30 de janeiro, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou o surto do novo coronavírus como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (Calenga, 2022).

O Ministério da Saúde (Brasil, 2022, p. 8) descreveu essa doença como uma “infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Por ser uma doença respiratória, sua propagação ocorre através do contato com indivíduos infectados, secreções salivares e respiratórias, além de superfícies e objetos contaminados (Calenga, 2022). Essa facilidade de transmissão contribuiu para a rápida disseminação da COVID-19 ao redor do mundo.

Para evitar o colapso dos sistemas de saúde mundialmente, foram implementadas medidas preventivas, como o distanciamento social, o fechamento de determinados tipos de comércio e o cancelamento de eventos para evitar aglomerações de pessoas (Aquino *et al.*, 2020). No campo educacional, essa situação levou à suspensão das atividades presenciais em instituições de ensino de todos os níveis, tanto no setor público quanto no privado (Viana *et al.*, 2022). Com isso, tornou-se necessária a redefinição dos processos de ensino-aprendizagem, com mudanças que demandaram a utilização de ferramentas de ensino remoto, mediado por recursos tecnológicos em todos os níveis de ensino e áreas de conhecimento (Viana *et al.*, 2022).

As transformações nos processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia foram rápidas e profundas. Para ilustrar, apresentamos na figura abaixo algumas mudanças ocorridas no espaço escolar durante esse período.

Figura 6 – Mudanças no ensino-aprendizagem durante a pandemia da COVID-19



Fonte: Elaborada com base em Tiné, Moura e Santos (2024).

A figura elucida transformações no ensino-aprendizagem durante a pandemia da COVID-19. Com o fechamento das escolas e adoção do distanciamento social, tornou-se necessária uma rápida transição para o ensino remoto. Nesse processo, o uso das tecnologias ganhou centralidade, possibilitando a continuidade das atividades educacionais. Além disso, a organização pedagógica emergencial, adaptada de forma urgente, passou a contar com a colaboração de pais e responsáveis pelos alunos(as).

Diante do cenário pandêmico, o Ministério da Educação (MEC) orientou a substituição das aulas presenciais pelo ensino remoto emergencial. A Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, estabeleceu que as aulas presenciais fossem substituídas por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação da pandemia (Viana *et al.*, 2022). Posteriormente, a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, revogou a anterior, permitindo a substituição das disciplinas presenciais por atividades letivas que utilizassem recursos educacionais digitais e outros meios convencionais (Viana *et al.*, 2022).

O ensino remoto foi, portanto, o principal meio pelo qual os processos de ensino-aprendizagem se desenvolveram durante a pandemia causada pela COVID-19 (Calenga, 2022). O ensino remoto emergencial é compreendido como aquele conduzido com o uso de tecnologias

(Silva *et al.*, 2021). Contudo, ele não deve ser confundido com o modelo de ensino a distância, conhecido como Educação a Distância (EAD). Por isso, é importante diferenciar esses conceitos.

O termo “remoto” significa “distante no espaço” e, neste caso, o ensino é considerado remoto porque professores e alunos foram impedidos por decreto de frequentar instituições educacionais para evitar a propagação do vírus (Silva *et al.*, 2021). Ele é considerado emergencial devido à interrupção das atividades pedagógicas no ano letivo de 2020 e o retorno imediato das aulas, utilizando a internet em 2021, visando minimizar os impactos no ensino-aprendizagem (Silva *et al.*, 2021).

A Educação a Distância, por sua vez, é regulamentada pelo Decreto nº 9.057 de 2017. O Art. 1º desse dispositivo legal considera a EAD como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017, art. 1).

Enquanto a Educação a Distância é uma modalidade de ensino complexa, com legislação específica e fundamentada em planejamento e metodologias detalhadamente desenvolvidas, o ensino remoto caracteriza-se como uma solução temporária e emergencial, implementada como alternativa para assegurar a continuidade das atividades educacionais durante períodos de crise no mundo e em territórios específicos (Nakano; Roza; Oliveira, 2021).

Dito isto, podemos observar que os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos ao longo da Pandemia (2020 – 2023) ocorreram principalmente por meio do distanciamento social e do ensino remoto. A pandemia desencadeou uma transformação abrupta nesses processos e com a repentina interrupção das aulas presenciais houve a necessidade da adoção das tecnologias que incluiu o uso de plataformas e recursos on-line como meio de estabelecer a comunicação entre professores e alunos.

Conforme Oliveira e Santos (2022), as tecnologias digitais, desde 2020, especialmente, toraram-se parte essencial do cotidiano, moldando as interações e atividades educacionais por meio de plataformas digitais. Por intermédio dessas ferramentas, o ensino-aprendizagem foi mantido, elas surgem como proposta inovadora, por outro lado, constituem também um desafio.

Para Lima (2022), o uso das tecnologias digitais proporcionou oportunidades para continuidade dos processos de ensino-aprendizagem, porém, a desigualdade social foi um ponto

evidente, pelo fato de muitos estudantes não terem acesso aos conteúdos escolares devido à falta de recursos tecnológicos. Entendemos que a diferença no acesso aos dispositivos necessários para o ensino remoto representa um desafio para os alunos e isso gera uma situação onde a exclusão educacional torna-se uma realidade para aqueles que não têm o acesso.

Dissertando mais a respeito dos desafios no ensino-aprendizagem impostos pela pandemia causada pela COVID-19, Ferreira e Santos (2021, p.2) fundamentam:

O sistema educacional não estava preparado para enfrentar uma pandemia, não apenas na questão voltada à saúde, mas também no acesso ao ensino. Muitas escolas e seus alunos, principalmente nas zonas rurais não possuem acesso à internet ou faltam-lhes equipamentos tecnológicos para utilizá-los. Tendo vista que professores não tinham conhecimento do que eram aulas remotas, faltando-lhes assim uma qualificação, pois na grande maioria não utilizavam recursos tecnológicos para ministrar suas aulas.

Demarcamos que a mudança repentina no modelo de ensino impôs diversos desafios pedagógicos, principalmente em função da falta de habilidade e experiência dos professores para lidar com o uso de tecnologias em sala de aula. Com o início do distanciamento social, muitos docentes não receberam a preparação necessária para utilizar as ferramentas tecnológicas no ensino remoto. Além disso, os próprios estudantes também enfrentaram dificuldades para se adaptar às aulas de modo distante.

Com a pandemia, as instituições escolares precisaram se reorganizar para enfrentar os novos desafios nos processos de ensino-aprendizagem. O fato de vivenciar essa realidade fez com que os professores se distanciassem da maneira tradicional de ensinar e de forma repentina se aproximassem do uso de tecnologias digitais. Quanto à discussão, Moreira, Henrique e Barros (2020, p. 352) salientam que com o ensino remoto “os professores se transformaram em *youtubers* gravando vídeoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*”.

Repentinamente, os professores precisaram aprender a utilizar os recursos do ensino remoto e adaptar seus conteúdos para esse novo formato. Os estudantes ficaram isolados em casa e passaram a aprender por meio de ferramentas digitais, sem o contato direto com professores e colegas e sem acesso aos espaços que frequentavam normalmente, como bibliotecas, parques e áreas para atividades diversificadas, como hortas e educação física (Nakano; Roza; Oliveira, 2021). Com isso, os pais tiveram que assumir um papel ativo na educação de seus filhos, ao mesmo tempo em que mantinham suas próprias atividades laborais, resultando em uma transformação radical na rotina de todos esses sujeitos.

Mesmo com o fim da pandemia causada pela COVID-19 decretado em 05 de maio de 2023, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), entendemos que pesquisar sobre esse período é algo essencial. No contexto para o qual se destinou este estudo, há uma lacuna de pesquisas. Assim, reafirmamos a pertinência e a urgência desta investigação a partir das narrativas dos professores. Na seção que segue, dialogaremos sobre a dimensão metodológica do estudo.

3 DIMENSÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

Esta seção registra a dimensão metodológica do estudo. Nela, apresentamos a abordagem adotada, o tipo de estudo realizado e as principais técnicas utilizadas para a produção e análise dos dados. Focamos em seis professores de escolas do campo de Felipe Guerra – RN como sujeitos da pesquisa, e discutimos características relevantes das instituições escolares que constituem os *loci* da investigação. Além disso, abordamos a roda de conversa realizada com os professores detalhando seus objetivos, o processo de realização e os momentos de interação que se destacaram durante a atividade. A seção está organizada em quatro subseções que detalham a dimensão metodológica da pesquisa dissertativa, promovendo uma compreensão sobre os procedimentos adotados ao longo do estudo.

De acordo com Praça (2015), a metodologia está relacionada ao caminho do estudo a ser percorrido. Ou seja, a metodologia inclui os procedimentos utilizados pelo pesquisador para concretização da investigação. A metodologia escolhida neste estudo, portanto, é essencial, pois os caminhos metodológicos utilizados são fundamentais para a realização da pesquisa e para a construção do conhecimento sobre o ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas em Felipe Guerra – RN durante o período pandêmico (2020 – 2023).

3.1 ABORDAGEM E MÉTODO DO ESTUDO

A pesquisa se constituiu por meio de uma abordagem qualitativa, tendo em vista que se fundamenta nas experiências e percepções humanas para compreender e interpretar fenômenos sociais (Medeiros; Valera; Nunes, 2017). Conforme Minayo *et al.* (1994), a pesquisa qualitativa contempla um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, abordando as relações, os processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à mera operacionalização de variáveis.

Diferentemente da pesquisa quantitativa, que se apoia em dados numéricos, a pesquisa qualitativa implica uma relação intensa com pessoas, fatos e locais que constituem o objeto de estudo (Chizzotti, 2006). Por meio desse convívio, busca-se compreender tantos os significados visíveis quanto os latentes, perceptíveis apenas a uma atenção sensível (Chizzotti, 2006).

Nesses termos, a pesquisa qualitativa caracteriza-se como aquela que estuda o mundo externo, não se limitando a laboratórios e experimentos (Flick, 2009 *apud* Medeiros; Valera; Nunes, 2017). Assim, interpretamos que a pesquisa qualitativa se insere no universo dos

significados, das ações e das relações humanas, cujos resultados não se traduzem em números exatos, mas em ideias, narrativas e experiências compartilhadas pelos participantes.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que os investigadores qualitativos elaboram estratégias e procedimentos que permitem considerar as experiências e pontos de vista dos participantes da pesquisa. Esses pesquisadores estão interessados em compreender como as pessoas atribuem significado às suas vidas, ressaltando a importância da perspectiva participante para a pesquisa qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994). Dessa forma, a abordagem qualitativa destaca-se por valorizar a subjetividade e os contextos sociais em que os fenômenos ocorrem.

Outra característica apontada por Bogdan e Biklen (1994) na pesquisa qualitativa é o seu caráter descritivo. Esse tipo de investigação exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial e de que tudo pode constituir uma pista para uma compreensão mais clara do objeto de estudo (Bogdan; Biklen, 1994). A descrição, nesse sentido, funciona como um caminho para registrar a realidade, especialmente quando se busca garantir que nenhum detalhe escape à análise (Bogdan; Biklen, 1994).

Nesse interim, demarcamos que este estudo também possui como método a pesquisa narrativa, a qual é caracterizada como “uma metodologia que consiste na coleta de histórias sobre determinado tema onde o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno” (Paiva, 2008, p. 3).

Para Vilela, Borrego e Azevedo (2021), a pesquisa narrativa se configura como uma proposta metodológica de natureza qualitativa, que busca compreender as experiências, considerando que narrar é um ato intrínseco à atividade humana, inserindo-as em contextos de pesquisa científica (Pineau, 2006). 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; Silva; Barros, 2023). No contexto desta pesquisa, buscamos compreender os processos de ensino-aprendizagem durante a pandemia, por meio de um processo colaborativo, dando voz aos participantes, para que pudessem compartilhar suas experiências nesse período. Considerando esses aspectos, entendemos que a nossa pesquisa se associa à pesquisa narrativa.

Tendo discutido a abordagem metodológica e o método do estudo, na subseção seguinte, apresentamos as técnicas de produção e análise de dados utilizadas.

3.2 TÉCNICAS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Dando continuidade acerca da dimensão metodológica do estudo, enfatizamos que utilizamos a roda de conversa como a técnica principal para a produção de dados na pesquisa. Conforme Moura e Lima (2014, p. 25), a roda de conversa é 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”. Essa técnica favorece a troca de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as vivências dos participantes, mediado por interações coletivas e momentos de observação reflexiva (Moura; Lima, 2014).

Para Oliveira e Gama (2024), a roda de conversa se apresenta como uma possibilidade de compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno estudado. 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 de fala, escuta e reflexão crítica (Oliveira; Gama, 2024). Moura e Lima (2014) complementam que o diálogo, nesse contexto, constitui um ambiente singular de partilha. Conversar, nesse sentido, significa refletir, compreender, ponderar e compartilhar (Oliveira; Gama, 2024).

De modo complementar à produção de dados, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) foi realizada para identificar as características institucionais das escolas investigadas, como sua estrutura, organização e surgimento. Conforme afirmam Ludke e André (1986), os documentos representam uma fonte natural de informação, ao mesmo tempo em que fornecem evidências que fundamentam as declarações do pesquisador. Além disso, a análise documental pode complementar outras técnicas, desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Os PPP ofereceram informações objetivas e contextuais sobre o funcionamento das escolas, enquanto a roda de conversa trouxe as percepções e reflexões dos participantes. Nesse sentido, a análise documental complementou as contribuições da roda de conversa, possibilitando uma visão mais completa das instituições investigadas.

Em relação à técnica de análise de dados, utilizamos a análise textual discursiva. Segundo Medeiros e Amorim (2017), essa técnica visa compreender e interpretar dados qualitativos por meio das fases de unitarização, categorização e comunicação, proporcionando uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados.

Na fase de unitarização, realiza-se a desconstrução dos dados, onde se identificam as unidades de análise (Medeiros; Amorim, 2017). A categorização, por sua vez, agrupa elementos

semelhantes, dando-lhes nomes e estabelecendo categorias que são gradualmente refinadas e delimitadas à medida que se busca um entendimento mais preciso do objeto de estudo (Medeiros; Amorim, 2017). Por fim, na fase de comunicação, os resultados da análise são transformados em metatextos, ou seja, textos que comunicam as interpretações dos dados, com base nas categorias e subcategorias definidas (Medeiros; Amorim, 2017).

Dito isso, compreendemos que a análise textual discursiva foi uma técnica fundamental na análise da roda de conversa, permitindo uma compreensão do fenômeno em estudo, ao considerar as perspectivas individuais e coletivas dos participantes (Medeiros; Amorim, 2017).

3.3 *LOCI* DA INVESTIGAÇÃO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A pesquisa teve como *loci* da investigação as seis escolas existentes nas comunidades rurais do município de Felipe Guerra – RN, quais sejam: Unidade Escolar I Francisco Carlos de Oliveira; Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra; Unidade Escolar XI Simão João de Góis; Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza; Unidade Escolar VI Tilon Gurgel do Amaral; e Unidade Escolar VII Eliza de Freitas. É importante destacar que todas essas escolas são instituições multisseriadas, ou seja, atendem alunos de diferentes series/anos em uma mesma sala de aula. Além disso, todas pertencem à rede municipal de ensino de Felipe Guerra – RN.

A escolha dessas seis escolas para a realização da pesquisa se justifica pelo contexto educacional em que se encontram. Além disso, essas instituições foram selecionadas por estarem localizadas em diferentes comunidades do município, permitindo um panorama mais amplo sobre as experiências vivenciadas pelos professores durante a pandemia.

Salientamos que, para participação das escolas e de seus docentes na investigação solicitamos autorização mediante a Carta de Apresentação de Pesquisa (Apêndice “A”), e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice “B”) da gestão escolar e dos professores. No segundo semestre de 2023, realizamos visitas nas escolas para obter as autorizações necessárias e estabelecer um contato inicial com os participantes da pesquisa, que foram professores do 1º ao 5º ano.

Para fornecer mais informações sobre as escolas, apresentamos a seguir algumas características estruturais e dados obtidos por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada instituição. Vale destacar que os Projetos Políticos Pedagógicos

tiveram sua última atualização no ano de 2020, de modo que as informações apresentadas estão baseadas nos dados disponíveis nesse período.

A **Unidade Escolar I Francisco Carlos de Oliveira**, localiza-se na comunidade de Arapuá, área rural do município de Felipe Guerra, a 19km da sede do município. A criação da escola surgiu da necessidade de oferecer um espaço educacional para atender as crianças em idade escolar na comunidade. Fundada em 1978, a escola inicialmente funcionava em casas cedidas por moradores locais, atendendo alunos do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Em 1984, durante a gestão do prefeito Raimundo Luciano da Costa Pascoal, o prédio da escola foi construído. O terreno, com 50 metros de comprimento por 30 metros de largura, foi doado pela senhora Maria Manuela de Oliveira Costa, moradora da comunidade (Unidade Escolar I Francisco Carlos de Oliveira, 2020).

Inicialmente, chamada Escola Municipal de Arapuá, a unidade passou a ser denominada Escola Municipal Francisco Carlos de Oliveira, após a construção do prédio próprio, em homenagem ao patrono Francisco Carlos de Oliveira, que prestou relevantes serviços à comunidade. Em 2000, com a criação do Centro Municipal de Ensino Rural, ao qual a unidade pertence, a escola passou a ser chamada Unidade Escolar I Francisco Carlos de Oliveira. A área total construída da escola é de 238,36 m², contando com 03 salas de aula, 01 refeitório, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 secretaria, 01 sala de leitura 02 banheiros (Unidade Escolar I Francisco Carlos de Oliveira, 2020).

Já a **Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra**, está localizada na comunidade do Brejo e foi criada com o objetivo de atender à demanda educacional da população local. O prédio escolar foi construído em 1976, em um terreno de 414, 96 m² doado por Otávio Carlos Barra e sua esposa, Antônia Mafalda do Patrocínio Barra, sendo uma iniciativa do então prefeito Paulo Pinto Barra. A escola recebeu esse nome em homenagem a Paulo Carlos Barra, pai do proprietário do terreno onde foi construída. Desde os anos 2000 a escola é gerida pelo Centro Municipal de Ensino Rural Francisco Chagas da Silva (CEMER) e atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental – anos iniciais (Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra, 2020).

Quanto à **Unidade Escolar XI Simão João de Góis**, sua localização é na comunidade de Tabuleiro. A inauguração da escola aconteceu no ano de 1987 durante a gestão do prefeito Raimundo Pascoal. A escola é composta por 02 salas de aula, 01 cozinha, 02 banheiros e 01 refeitório (Unidade Escolar XI Simão João de Góis, 2020).

Por sua vez, a **Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza** está situada na comunidade de São Lourenço, a 4km de distância do Município de Felipe Guerra – RN. Essa

instituição foi fundada no ano de 2005, durante a gestão do prefeito Braz Costa, com o objetivo de atender às demandas educacionais da comunidade. Antes de sua criação, a educação na localidade apresentava condições precárias, com as aulas sendo realizadas em uma casa de barro, sem recursos adequados e condições mínimas de conforto para alunos e funcionários. Nesse contexto, o ensino era marcado por um baixo nível de qualidade, sem a presença de diretor, coordenador ou suporte pedagógico (Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, 2020).

Até o início do ano de 2021, a escola era denominada Unidade Escolar X São Lourenço. Entretanto, com o falecimento do professor Antônio Amarildo de Souza, em 2019, a instituição foi renomeada em sua homenagem. O novo nome foi oficializado por meio da Lei Ordinária Nº 470/2021, de 17 de junho de 2021, como reconhecimento pelos anos de serviços prestados à educação da comunidade.

Em termos de infraestrutura, o espaço físico da escola conta com 03 salas de aula, 01 cozinha, 01 dispensa, 02 banheiros (um masculino e outro feminino), além de uma área coberta que funciona como refeitório, espaço para recreação e para outras atividades. A unidade escolar desempenha um papel importante não apenas na área educacional, mas também como espaço comunitário. É utilizada para reuniões de agricultores, associações locais e outras ações de interesse coletivo. A escola oferece Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, atendendo, principalmente, os filhos dos moradores da comunidade e suas atividades funcionam no turno matutino (Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, 2020).

Com relação a **Unidade Escolar VI Tilon Gurgel do Amaral**, sua localização está na comunidade Mira Selva, a cerca de 7km de distância do município. A escola foi construída no ano de 1975, durante a gestão do prefeito Luiz Gurgel Guerra. A unidade é composta por 03 salas de aula, 02 banheiros, 01 cozinha e 01 depósito. O funcionamento da escola ocorre no turno matutino, atendendo à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (Unidade Escolar VI Tilon Gurgel do Amaral, 2020).

Por fim, a **Unidade Escolar VII Eliza de Freitas** encontra-se situada na comunidade do Mulungu. O prédio escolar foi inaugurado em 1986, após a fundação da escola em 1972, inicialmente denominada Escola Municipal do Mulungu. Em reconhecimento à doadora do terreno para a construção da escola, o nome foi alterado para Escola Municipal Eliza de Freitas. Em 2000, com a criação do Centro Municipal de Ensino Rural, a unidade passou a ser chamada de Unidade Escolar VII Eliza de Freitas. As atividades escolares são realizadas nos turnos matutino e vespertino. A infraestrutura da unidade escolar é composta por 03 salas de aula, 01

cozinha, 03 banheiros (sendo um adaptado para acessibilidade), 01 sala de vídeo, 01 biblioteca, 01 refeitório e 01 dispensa (Unidade Escolar VII Eliza de Freitas, 2020).

A seguir, apresentamos as fachadas das escolas multisseriadas localizadas nas comunidades rurais de Felipe Guerra/RN.

Figura 7 – Fachadas das escolas multisseriadas nas comunidades de Felipe Guerra/RN



Fonte: Arquivo da autora (2024).

No que se refere aos sujeitos da pesquisa, considerando a disponibilidade do corpo docente de cada uma delas, selecionamos 01 professor de cada escola, totalizando 06 participantes para o estudo. Assim, os sujeitos da pesquisa são professores que lecionam nos

anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), das 06 escolas do campo da rede municipal de Felipe Guerra – RN.

Esclarecemos que, como critérios para participação na pesquisa, utilizamos os seguintes: a) os professores deveriam estar em atuação nas escolas durante o período da pandemia (2020 – 2023), a fim de relatar as experiências relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem nesse contexto; b) apenas professores que lecionaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) foram incluídos; c) os professores precisavam estar disponíveis para participar da pesquisa e compartilhar suas experiências durante a roda de conversa.

Justificamos que, a escolha de um professor de cada escola foi pensada, buscando garantir a representatividade de cada uma das instituições, proporcionando uma visão abrangente dos contextos distintos em que os processos de ensino-aprendizagem se desenvolveram. Noticiamos que, para selecionar os participantes da pesquisa, contamos com a colaboração da equipe gestora das instituições e com o apoio de funcionários da Secretaria Municipal de Educação de Felipe Guerra – RN, que nos auxiliaram na escolha dos participantes, com base nos critérios estabelecidos. Considerando os termos éticos de confidencialidade, os participantes do estudo foram identificados neste texto dissertativo por nomes fictícios, buscando resguardar a identidade dos professores que contribuíram com a pesquisa. Assim, nominaremos os docentes no decorrer deste escrito como Professor “A”, Professor “B”, Professor “C”, Professora “D”, Professora “E” e Professora “F”. Na sequência, apresentamos um quadro com o perfil dos participantes, incluindo formação, tempo de docência, escola onde atuam e a comunidade correspondente. Vejamos:

Quadro 3 – Perfil dos participantes

Identificação	Idade	Formação	Tempo de docência	Escola onde atua	Comunidade
Professor “A”	35 anos	Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia	12 anos de docência	Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza	São Lourenço
Professor “B”	61 anos	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicologia Escolar da Aprendizagem	32 anos de docência	Unidade Escolar VI Tilon Gurgel do Amaral	Mira Selva
Professor “C”	33 anos	Licenciatura em Pedagogia	5 anos de docência	Unidade Escolar I Francisco Carlos de Oliveira	Arapuá
Professora “D”	52 anos	Licenciatura em Pedagogia			Mulungu

		Especialização em Gestão Educacional	25 anos de docência	Unidade Escolar VII Eliza de Freitas	
Professora “E”	57 anos	Licenciatura em Pedagogia Especialização em Psicologia Escolar da Aprendizagem	35 anos de docência	Unidade Escolar XI Simão João de Góis	Tabuleiro
Professora “F”	58 anos	Licentura em Pedagogia	38 anos de docência	Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra	Brejo

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Durante a realização da pesquisa, os participantes demonstraram interesse e motivação para contribuir com o estudo. 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. Acrescentamos que, em sua maioria, os participantes são compostos por professores efetivos da rede municipal de ensino de Felipe Guerra – RN, com exceção dos professores “A” e “C”, que são professores contratados. Além disso, dos seis professores que participaram da pesquisa, somente os professores “A” e “B” residem na zona urbana, os demais são residentes na zona rural na qual atuam.

No contínuo metodológico da pesquisa, apresentamos, na subseção seguinte, a roda de conversa realizada com os professores, participantes do estudo.

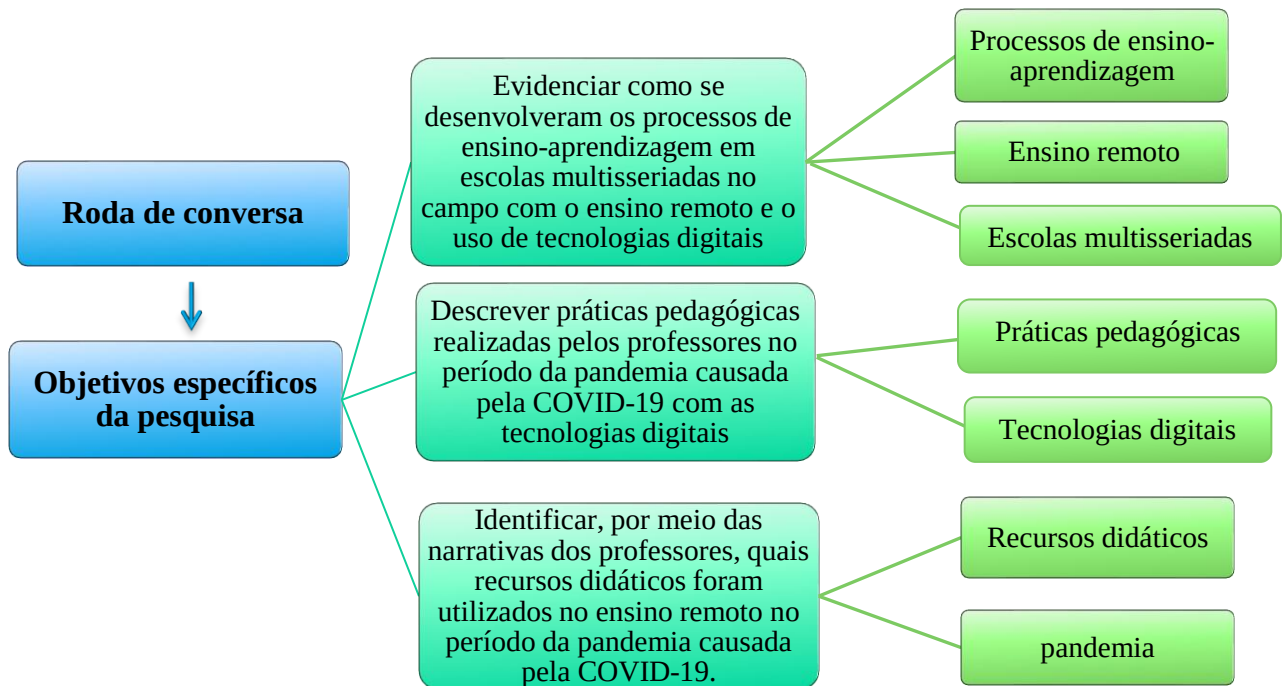
3.4 REALIZAÇÃO DA RODA DE CONVERSA

A roda de conversa com os participantes constituiu uma técnica qualitativa que se mostrou essencial para a produção de dados desta pesquisa. Conduzida com base em um roteiro previamente elaborado (Apêndice “D”), a roda de conversa foi organizada para atender os três objetivos específicos do estudo, a saber: a) *Evidenciar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais*; b) *Descrever práticas pedagógicas realizadas pelos professores no período da pandemia causada pela COVID-19 com as tecnologias digitais*; e c) *Identificar, por meio das narrativas dos professores, quais recursos didáticos foram utilizados no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19*.

Para alcançar os objetivos específicos desta pesquisa, foi formulado um conjunto de 16 questões que orientaram as discussões realizadas com os participantes durante a roda de conversa. Essas questões abordaram aspectos relacionados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem no contexto da pandemia, ao uso de tecnologias digitais, aos recursos didáticos

empregados pelos professores nesse período, entre outros temas relevantes para a investigação. Sequencialmente, apresentamos uma figura que sintetiza a ideia central dos objetivos específicos buscados na roda de conversa, destacando palavras-chave relacionadas a cada um deles.

Figura 8 - Objetivos específicos da pesquisa, a roda de conversa e suas ideias centrais



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Conforme apresentado na figura, as palavras ensino-aprendizagem e ensino remoto sintetizam o primeiro objetivo específico da pesquisa. Por sua vez, as expressões práticas pedagógicas e tecnologias digitais representam o segundo, enquanto recursos didáticos e pandemia resumem o terceiro. Esses termos evidenciam os elementos principais discutidos com os participantes durante a roda de conversa, destacando as temáticas centrais do estudo.

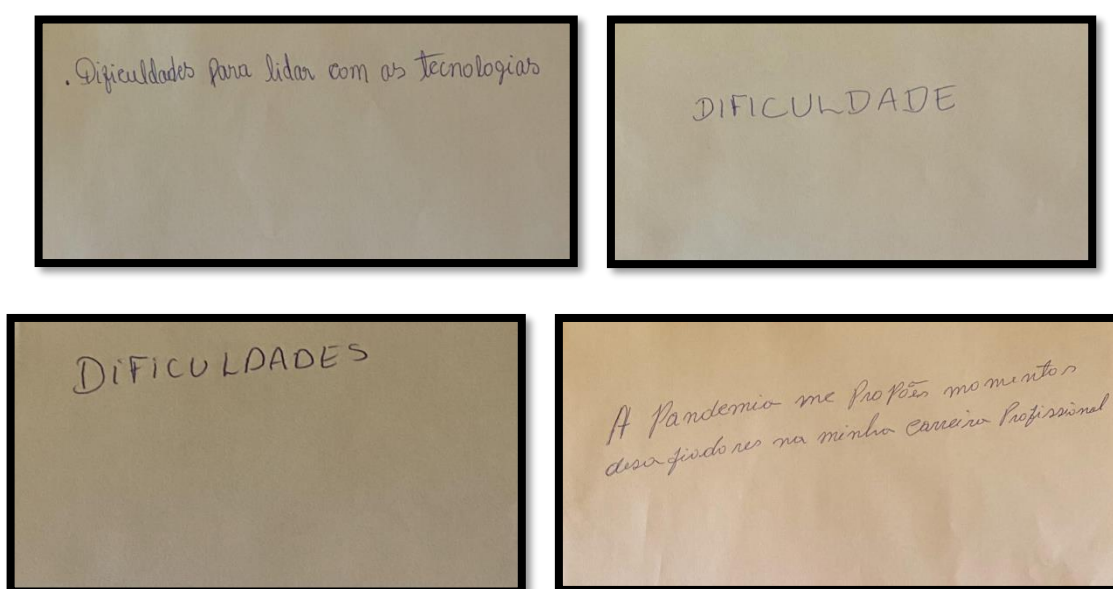
A roda de conversa ocorreu no dia 4 de julho de 2024, às 13h, no auditório da Central da Cidadania em Felipe Guerra – RN¹². Para a realização do momento, primeiramente, entramos em contato com os professores para verificar sua disponibilidade para participação. Com base

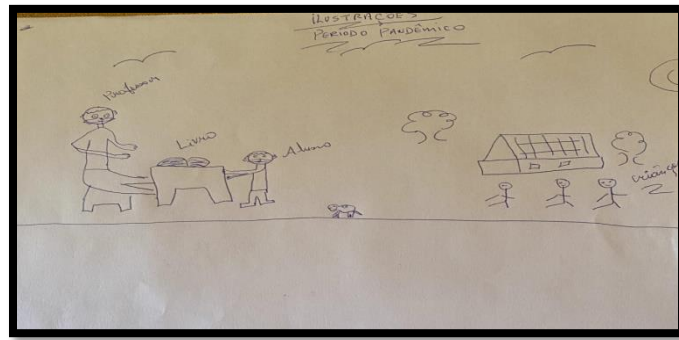
¹² Localizada no conjunto Maria de Lurdes, na Rua Luiza Nisia de Oliveira, no Município de Felipe Guerra – RN, a central da Cidadania é um espaço onde funcionam diversos serviços do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), destinados ao atendimento e apoio à comunidade.

nas informações sobre o dia e horário disponíveis, elaboramos um convite digital (Apêndice “C”) contendo a data, o horário e o local do evento. O convite foi enviado por meio do aplicativo WhatsApp, com o objetivo de formalizar e confirmar a presença dos participantes. A roda de conversa contou com a presença de cinco professores. Inicialmente, a pesquisa previa a participação de seis professores. Contudo, um dos docentes, residente na comunidade de Arapuá, justificou sua ausência devido às dificuldades de deslocamento, pois a comunidade está localizada a 19 quilômetros do centro do município. Dessa forma, a roda de conversa foi conduzida com os cinco professores que puderam comparecer naquele momento.

Para dar início ao encontro, os participantes foram acolhidos ao som da música *Paciência*, de Lenine, cuja escolha buscou estimular reflexões iniciais sobre as vivências dos professores durante a pandemia. Após a introdução dos objetivos da roda de conversa, os professores foram convidados para participar de uma dinâmica na qual deveriam escrever uma palavra-chave, uma frase, ou mesmo fazer um desenho que representasse suas experiências no contexto do ensino-aprendizagem durante o período pandêmico, os quais deveriam ser compartilhados posteriormente. A seguir, apresentamos alguns registros do que foi destacado pelos professores.

Figura 9 – Representações dos professores sobre o ensino-aprendizagem na pandemia





Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Cabe mencionar que, durante a dinâmica, nas narrativas e nos escritos dos professores, a palavra “dificuldade” emergiu como o termo central que representou as experiências vividas durante a pandemia causada pela COVID-19. A dificuldade foi associada à necessidade de adaptação imediata ao ensino remoto, às limitações no acesso às tecnologias e às complexas transformações impostas pela pandemia. Além disso, os professores também relataram dificuldades em aceitar o momento pandêmico.

A roda de conversa configurou-se como um momento de diálogo, no qual os professores relataram que se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências e desafios de forma aberta. Na sequência, registramos duas imagens dos momentos da roda de conversa. Observemos:

Figura 10¹³ – Roda de conversa com os professores



Esse espaço de troca revelou-se muito formativo, permitindo a construção de reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas de Felipe Guerra – RN durante a pandemia. Na seção seguinte, discorreremos sobre a análise das discussões realizadas nesse encontro, destacando os significados e interpretações que emergiram dos relatos e contribuições dos participantes.

¹³ As imagens registradas durante a roda de conversa foram incluídas nesta dissertação com o consentimento e a autorização dos participantes.

4 NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE UM TEMPO PANDÊMICO

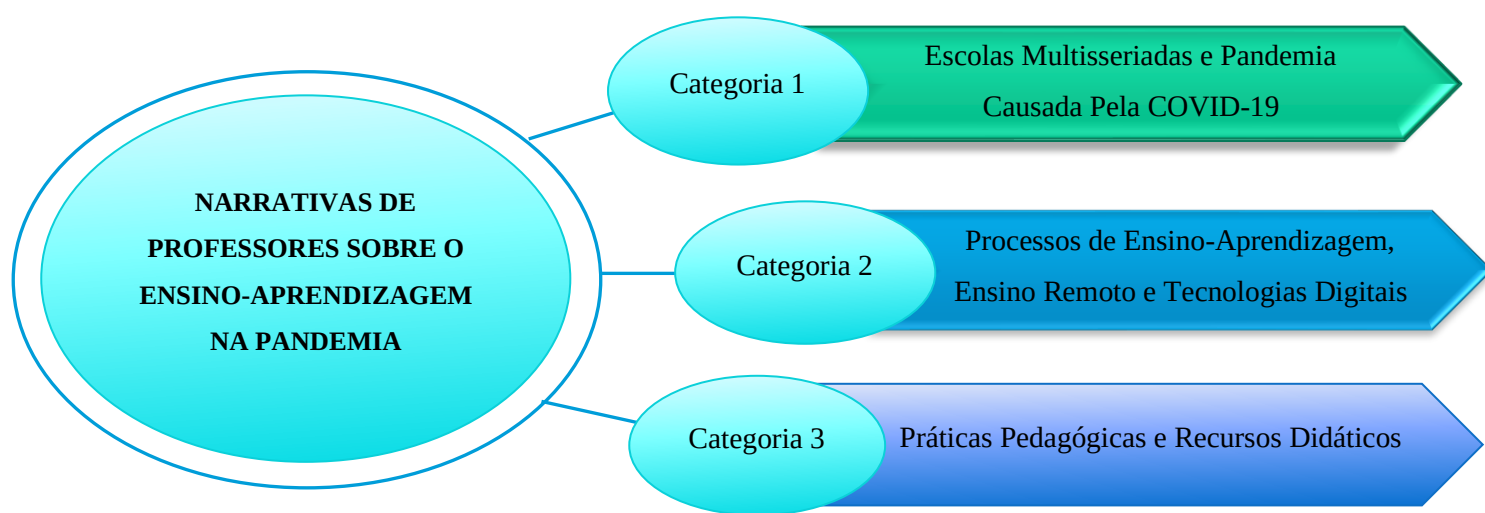
Nesta seção, apresentamos a análise dos dados a partir das narrativas dos professores, participantes do estudo, destacando suas vivências sobre os processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos durante a pandemia causada pela COVID-19. Conforme mencionado na seção anterior, o estudo previa a participação de 06 professores da rede pública municipal de ensino de Felipe Guerra – RN. No entanto, no dia da realização da roda de conversa, apenas 05 professores puderam comparecer, uma vez que o professor “C”, da comunidade do Arapuá, não esteve presente devido às dificuldades de deslocamento. Dessa forma, a análise que será apresentada foi elaborada com base nas falas dos cinco professores que participaram da roda de conversa. Os docentes atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em escolas multisseriadas do campo. A produção dos dados, que ocorreu por meio da roda de conversa, foi guiada por um roteiro composto por 16 questões, cujos relatos compartilhados pelos docentes foram registrados em áudio e, posteriormente, transcritos para análise.

Lembramos que o objetivo geral da pesquisa consistiu em **“compreender como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela COVID-19, no Município de Felipe Guerra -RN, a partir das narrativas de professores”**. Além disso, a roda de conversa, enquanto técnica de produção de dados, foi conduzida com o intuito de atingir os seguintes objetivos específicos: a) Evidenciar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais; b) Descrever práticas pedagógicas realizadas pelos professores no período da pandemia causada pela COVID-19 com as tecnologias digitais; e c) Identificar, por meio das narrativas dos professores, quais recursos didáticos foram utilizados no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19.

Para a análise dos dados, utilizamos a análise textual discursiva que, comumente, organiza-se em três etapas de análise: unitarização, categorização e comunicação (Medeiros; Amorim, 2017). No entanto, considerando a flexibilidade dessa técnica, o movimento analítico da pesquisa nos levou a pré-estabelecer as categorias de análise, ou seja, antes da construção detalhada dos dados. Esse processo ocorreu a partir do que foi produzido na roda de conversa e, posteriormente, foi consolidado com a leitura da transcrição do material. Assim, foi no próprio desenvolvimento da análise que essas categorias se firmaram como eixos norteadores para a interpretação dos dados. Dessa forma, foram estabelecidas as seguintes categorias: a)

escolas multisseriadas e pandemia causada pela COVID-19; b) processos de ensino-aprendizagem, ensino remoto e tecnologias digitais ; e c) práticas pedagógicas e recursos didáticos. A seguir, apresentamos a figura 11, com a organização das categorias a partir das quais a análise foi desenvolvida.

Figura 11 – Categorias de Análise da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Seguindo com a análise, direcionamos a discussão para a primeira categoria analítica, que será abordada na subseção seguinte.

4.1 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 (Hage, 2011). 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 (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, diversos fatores evidenciam as condições inadequadas dessas escolas, as quais, em muitos casos, não favorecem a permanência de professores e estudantes. Sobre isso, Hage (2011, p. 99) destaca:

São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores.

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 a todas as faixas etárias, considerando a realidade dos alunos, muitos dos quais não tinham acesso adequado às tecnologias e à conectividade (Anjos, 2022).

A partir deste ponto, iniciamos a análise dos discursos dos professores na primeira categoria, sobre as escolas multisseriadas e a pandemia causada pela COVID-19. Selecionamos os depoimentos de dois docentes¹⁴, cujas falas representam as realidades de todos os participantes, segundo eles declararam, considerando como as escolas multisseriadas lidaram com o contexto da pandemia. Os depoimentos se encontram textualizados:

A recomendação da secretária municipal de educação foi que não tivéssemos o contato presencial com os alunos e com essa realidade nos professores 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 dos meus alunos 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 saber ler e escrever, também não conseguiam ajudar. Pensando nisso, eu me descolava até a casa desses alunos que precisavam de mais ajuda, considerando essa realidade dos pais, 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

¹⁴ As transcrições são fieis aos depoimentos dos professores, foram realizadas pequenas alterações na linguagem para adequação à norma culta da língua portuguesa.

vivenciamos a pandemia considerando o contexto de escola multisseriada (Professor “A”, Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, 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”, Unidade Escolar VI Tilon Gurgel do Amaral, Felipe Guerra – RN).

Analisando os discursos dos professores, é possível observar que eles trazem 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 preparo para o ensino remoto e a necessidade de adaptação frente à realidade dos seus alunos que, em sua maioria, não possuíam as ferramentas tecnológicas.

Nesse sentido, as percepções dos professores comungam com o pensamento de Freitas, Santana e Silva (2023) 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 tecnologia, expondo ainda mais as fragilidades das escolas e ampliando os desafios enfrentados por professores e alunos (Freitas; Santana; Silva, 2023).

Analisando a narrativa do professor “A”, é ressaltada sobre sua experiência de adaptação enquanto docente de turma 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.

Observamos também que o professor “A” abordou a discrepância entre o conteúdo dos livros didáticos e o nível de aprendizagem dos alunos, o que levou a pesquisar atividades mais acessíveis na internet, garantindo que os estudantes conseguissem compreender e realizar as

tarefas. A narrativa do professor demonstra que ele reconhece a importância de atender aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, considerando as dificuldades particulares de cada um durante a pandemia.

Em relação à fala 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 turmas heterogêneas já era uma tarefa difícil. Com a pandemia, o cenário se tornou ainda mais complexo devido à impossibilidade do contato presencial.

De maneira geral, os professores “A” e “B” apresentaram narrativas que convergem no que toca às suas percepções sobre as escolas multisseriadas e a pandemia causada pela COVID-19. Com isso, elaboramos a figura 12, com dois pontos em comum entre as suas narrativas. Vejamos:

Figura 12 – pontos de convergências sobre as escolas multisseriadas e a pandemia causada pela COVID-19



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

A partir do diálogo construído com os professores, dois pontos centrais emergem: **os desafios em atuar em turmas multisseriadas durante a pandemia** e **a falta de infraestrutura nas escolas agravada pela pandemia**. Ambos 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. O professor “A” mencionou que, para lidar com a diversidade dos seus alunos, precisou criar estratégias específicas. Esse esforço foi ainda mais desafiador quando se tratou de turmas com crianças em processo de alfabetização, o que exigiu do docente ainda mais dedicação individualizada. O professor “B”, por sua vez, ressaltou que a mudança repentina para o ensino remoto dificultou ainda mais a realização de suas atividades com alunos de turmas multisseriadas, uma vez que o contato presencial foi perdido.

Além disso, a falta de infraestrutura, que já era um problema pré-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.

Essas convergências refletem uma compreensão compartilhada sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto das escolas multisseriadas durante a pandemia. Enquanto o primeiro ponto evidencia os desafios pedagógicos impostos por esse modelo de ensino em um cenário remoto, o segundo reforça como a falta de infraestrutura acentuou as limitações já existentes.

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 processo de análise dos dados.

4.2 PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM, ENSINO REMOTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A pandemia da COVID-19 resultou no fechamento das instituições de ensino em todo país, interrompendo o modelo tradicional de ensino presencial e forçando professores e alunos a permanecerem em casa (Oliveira *et al.*, 2024). Nesse cenário, as instituições educacionais foram compelidas a desenvolver novos processos de ensino-aprendizagem para garantir a continuidade das atividades escolares. Assim, o campo educacional passou por uma série de adaptações, nas quais o ensino remoto emergiu como principal alternativa para viabilizar o processo educativo (Oliveira *et al.*, 2024).

As tecnologias digitais se mostraram ferramentas de grande relevância nas interações humanas durante todo o período de crise sanitária, possibilitando a manutenção de diversas atividades cotidianas que, sem sua utilização, estariam inviabilizadas devido ao risco biológico inerente ao contato físico (Oliveira *et al.*, 2024). No setor educacional, o uso dessas tecnologias tornou-se essencial para promover a interação entre professores e alunos, permitindo a mediação dos conteúdos e garantindo a manutenção do vínculo educacional (Oliveira *et al.*, 2024).

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 cinco professores que participaram do estudo. Trata-se dos processos de ensino-aprendizagem, considerando o uso do ensino remoto e das tecnologias digitais.

Nesta segunda 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”, Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, 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”, Unidade Escolar XI Simão João de Góis, 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 era o horário de aula, pois os alunos me procuravam em busca de ajuda para conseguir realizar as atividades [...]. Também usava a mesma atividade para contemplar as séries, já que o nível era bem próximo (Professora “F”, Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra, Felipe Guerra – RN).

Nas narrativas dos professores, é possível identificar um conjunto de 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. Enquanto a professora “F” destaca 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 para os alunos. Como as turmas são multisseriadas, os professores destacaram que buscaram realizar a mesma atividade para atender a todas as séries, já que, como frisa a professora “F”, o nível de aprendizagem dos seus alunos era bem próximo.

Ao falarem 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, como afirmam:

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”, Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, 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”, Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra, Felipe Guerra – RN).

Esses depoimentos ressaltam que, embora os professores tenham se empenhado 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 nos métodos. 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 (Silva; Azevedo, 2022).

Ainda sobre a análise desta categoria, dialogamos acerca da maneira como os pais e responsáveis pelos alunos foram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem remoto. Os professores “A” e “D” trazem esclarecimentos:

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, conseguíamos 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”, Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, 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 e assim foi dado continuidade. Muitos deles sempre participavam com os alunos, ajudando a realizarem as atividades e acompanhando as aulas (Professora “D”, Unidade Escolar VII Eliza de Freitas, Felipe Guerra – RN).

Com base nas narrativas dos professores, observamos que a pandemia intensificou a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem remoto. 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. Analisaremos com mais detalhes as narrativas dos professores.

O professor “A” destacou que, com o ensino remoto, muitos pais passaram a se envolver mais diretamente no acompanhamento das atividades escolares. Ele ressaltou que, ao longo da pandemia, ficou perceptível que alguns alunos tinham um desempenho diferenciado devido à participação ativa de seus responsáveis, enquanto outras famílias mantiveram o mesmo nível de apoio que já ofereciam no ensino presencial.

Por conseguinte, a professora “D” enfatizou a importância da comunicação direta com os pais desde o início do ensino remoto. Ela mencionou que criou grupos no WhatsApp para garantir que as famílias estivessem informadas sobre a organização das aulas e pudessem oferecer suporte aos alunos.

Esses depoimentos ressaltam a mudança de rotina que a pandemia impôs, com a casa assumindo o papel de cenário central no processo de ensino-aprendizagem (Almeida; Pacheco, 2023). Nesse contexto, a interação entre pais e escola se tornou ainda mais essencial para o sucesso do processo educativo (Almeida; Pacheco, 2023).

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 responsáveis para garantir a continuidade do ensino-aprendizagem.

Por fim, visualizamos quais foram os desafios enfrentados pelos professores ao desenvolverem o ensino-aprendizagem com o ensino remoto e o uso de 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 alunos. 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 dos pais. 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”, Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, 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”, Unidade Escolar XI Simão João de Góis, Felipe Guerra – RN).

As narrativas dos professores evidenciam 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.

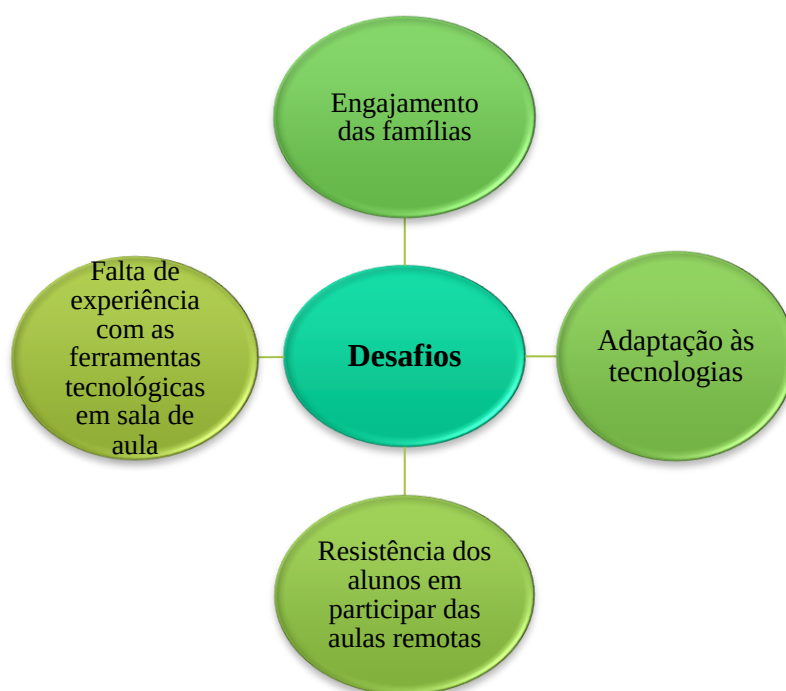
O professor “A” destaca, em suas declarações, que um dos maiores desafios foi o engajamento das famílias e a dificuldade de conciliar a rotina escolar com as atividades diárias de trabalho, principalmente devido à dependência de muitos pais na agricultura para sua subsistência. Ele mencionou que, durante a pandemia, alguns alunos acabaram priorizando as atividades econômicas familiares em detrimento das aulas remotas, dificultando o acompanhamento das atividades escolares.

Por sua vez, a professora “E” também enfrenta desafios semelhantes, mas com um foco maior na incerteza e na adaptação ao ensino remoto. Ela ressalta 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 13, que sintetiza os desafios mencionados por eles. Observemos:

Figura 13 – Desafios no ensino-aprendizagem remoto com o uso das tecnologias digitais



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nesse sentido, 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.

Em síntese, vimos, nesta subseção, que os processos de ensino-aprendizagem com o uso do ensino remoto e das tecnologias digitais foram caracterizados pela adaptação dos professores a novas metodologias, pelo uso de ferramentas digitais como o WhatsApp, pela mediação em turmas multisseriadas e pelo envolvimento das famílias no processo educativo. Além disso,

identificamos, os principais desafios enfrentados, os quais impactaram a dinâmica da sala de aula e a interação entre alunos, professores e familiares, exigindo ajustes contínuos ao longo da pandemia.

4.3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E RECURSOS DIDÁTICOS

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.

Iniciando a análise com as narrativas, apresentamos uma descrição sobre quais foram os recursos didáticos utilizados pelos professores no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19. Os professores “B” e “F” depõem:

Apesar das tecnologias, principalmente o uso do celular, terem sido um recurso importantíssimo no momento pandêmico, 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”, Unidade Escolar VI Tilon Gurgel do Amaral, Felipe Guerra – RN).

O livro didático foi um dos recursos mais utilizados, pois era um material que estava ao alcance de todos os alunos. A partir do momento que passávamos alguma atividade pelo livro, era algo que todos podiam ter acesso (Professora “F”, Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra, 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 todos os alunos.

O professor “B” destaca que, embora o uso do celular tenha sido um recurso importante durante a pandemia, o livro didático serviu como base para o desenvolvimento das atividades, considerando as dificuldades que os alunos enfrentavam para acompanhar as aulas on-line.

No mesmo contexto, a professora “F” reforça que o livro didático foi amplamente utilizado, pois era um material acessível para todos os estudantes, garantindo que as atividades pudessem ser realizadas mesmo diante das limitações tecnológicas.

Essa realidade corrobora a afirmação de Santos e Ecar (2022), ao destacarem que os livros didático 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, onde o acesso às tecnologias ainda é desigual.

Dessa forma, o livro didático não apenas serviu como suporte para as práticas pedagógicas no ensino remoto, mas também desempenhou um papel importante na tentativa de minimizar as desigualdades no acesso à educação durante a pandemia.

Seguindo com a análise, vimos como esses recursos didáticos foram adaptados para atender às diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado dos alunos. O professor “A” destaca essa adaptação em sua narrativa, que representa a experiência dos demais participantes da pesquisa. Leiamos:

Os recursos foram adaptados de acordo com o que tínhamos e com as necessidades dos alunos. O livro didático foi a base, pois todos tinham acesso a ele. Buscávamos adaptar o conteúdo do livro para as diferentes faixas etárias, ajustando as atividades conforme o nível de aprendizagem dos alunos. Quando o conteúdo era avançado, pesquisávamos atividades na internet para atender melhor às necessidades deles. Já o celular foi utilizado como ferramenta de comunicação. Usamos o celular para enviar vídeos, tirar dúvidas tanto de alunos quanto de pais, e também realizamos videochamadas (Professor “A”, Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, Felipe Guerra – RN).

O depoimento do professor “A” evidencia a flexibilidade e adaptação dos recursos didáticos durante o ensino remoto, considerando as condições disponíveis e as necessidades dos alunos. Observamos que o livro didático desempenhou um papel central por ser um material acessível a todos, enquanto a internet foi utilizada como suporte para complementar os conteúdos. Além disso, o celular emergiu como uma ferramenta essencial para comunicação, permitindo o envio de vídeos, o esclarecimento de dúvidas e até a realização de videochamadas, facilitando a interação entre professores, alunos e famílias.

Outro aspecto que apreendemos na análise, a partir da roda de conversa realizada com os professores, se refere aos principais desafios ao utilizar os recursos didáticos no ensino remoto. Sintetizamos 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 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”, Unidade Escolar VII Eliza de Freitas, Felipe Guerra – RN).

O depoimento da professora “D” reflete claramente os desafios enfrentados por muitos professores no contexto da pandemia, especialmente nas escolas do 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.

Essa realidade pode ser alinhada ao pensamento de Medeiros, Alves e Silva (2023) que afirmam que o acesso limitado à tecnologia foi uma das dificuldades enfrentadas durante a pandemia da COVID-19. A falta de recursos, a conectividade deficiente e a carência de infraestrutura foram fatores que impactaram a incorporação da tecnologia nas escolas do campo. Os professores foram desafiados a adaptar suas práticas com os materiais disponíveis para atender a todos os alunos, independentemente das condições de acesso (Medeiros; Alves; Silva, 2023).

A afirmação dos autores reflete a situação vivenciada pelos professores que tiveram que se adaptar às limitações de recursos e desigualdades de acesso para garantir a continuidade do ensino-aprendizagem, utilizando o que estava ao alcance de todos os alunos.

No contínuo da análise, buscamos perceber se os professores consideram importante receber formação específica para utilizar os recursos didáticos no ensino remoto, especialmente em contextos multisseriados. Observamos também se os professores receberam esse tipo de formação durante e após a pandemia. O depoimento do professor “A”, que representa as narrativas de todos os participantes, traz uma visão sobre esses aspectos. Vejamos:

Sim, muito importante. Formação é sempre muito necessária, e, já que nós vivemos em uma sociedade tecnológica, a tecnologia foi algo essencial nesse momento. 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”, Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, Felipe Guerra – RN).

A fala do 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 recebida 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 pelas escolas e 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.

O ponto central da fala do professor é a crítica à falta de uma formação prática e realista, que considere os recursos que os professores realmente têm à sua disposição e as condições dos alunos para acompanhar o ensino remoto. O professor afirma que não adiantaria o uso de tecnologias sofisticadas sem garantir que todos os alunos tivessem acesso a elas.

Como afirmam Araújo *et al.* (2020), a formação continuada deve atender não só as necessidades profissionais, mas também 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 o que narraram os professores:

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 (Professor “A”, Unidade Escolar X Professor Antônio Amarildo de Souza, 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”, Unidade Escolar IV Paulo Carlos Barra, Felipe Guerra – RN).

As narrativas apresentadas pelos professores revelam o impacto da falta de uma formação adequada no uso dos recursos didáticos durante a pandemia.

O professor “A” aponta que, devido à ausência de preparação, a principal ferramenta utilizada foi o livro didático, que se tornou o recurso mais acessível para todos, conforme já registramos. Ele destaca ainda que as tecnologias apresentadas eram muito avançadas e não condiziam com a realidade dos alunos, o que dificultou a aplicação prática dessas ferramentas. Por sua vez, a professora “F” narra que, apesar da falta de formação específica, houve uma colaboração entre os professores, o que foi um ponto positivo. No entanto, ela também reconhece que, devido à falta de capacitação, recorreram a recursos mais acessíveis, como o livro didático, uma vez que as tecnologias avançadas não estavam alinhadas às condições de seus alunos e a formação recebida não foi suficiente para utilizar essas ferramentas de maneira efetiva.

Nas considerações dos professores, há um ponto que se converge: ambos apontam a falta de uma formação prática e contextualizada como um dos principais obstáculos para o uso eficaz das tecnologias no ensino remoto.

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.

Em suma, a análise das narrativas dos professores evidencia a necessidade urgente de uma formação mais prática e adaptada ao contexto de cada escola, principalmente nas zonas rurais em que as condições de acesso e infraestrutura podem ser desafiadoras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao momento final deste estudo nos leva a enfatizar os principais entendimentos construídos ao longo da trajetória investigativa. Mais do que a produção de conhecimento sobre o objeto de pesquisa, a construção desta dissertação representa um processo de crescimento acadêmico e profissional para a pesquisadora.

Nesta pesquisa, analisamos o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no contexto da pandemia da COVID-19. Desde o início do estudo, resgatamos as experiências da pesquisadora ao longo de sua caminhada acadêmica, evidenciando os principais fatores que conduziram à definição do objeto de estudo. Em especial, as vivências durante a graduação no curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo da UFERSA, sobretudo no estágio supervisionado realizado de forma remota, que despertou questões essenciais para o desenvolvimento deste estudo focado nos processos educativos no período pandêmico.

O problema de pesquisa consistiu na seguinte questão: Como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo do Município de Felipe Guerra – RN, no período pandêmico causado pela COVID-19?

A partir desse problema investigativo, estabelecemos como objetivo geral: Compreender como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela COVID-19, no Município de Felipe Guerra – RN, a partir das narrativas de professores. Quanto aos objetivos específicos, destacamos: a) Evidenciar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais; b) Descrever práticas pedagógicas realizadas pelos professores no período da pandemia causada pela COVID-19 com as tecnologias digitais; e c) Identificar, por meio das narrativas dos professores, quais recursos didáticos foram utilizados no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19.

Metodologicamente, a pesquisa foi conduzida a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando o método da pesquisa narrativa. A principal técnica para a produção de dados foi a roda de conversa, complementada pela análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, com o objetivo de identificar características institucionais e enriquecer as contribuições trazidas pelos participantes. A técnica adotada para a análise dos dados, foi a Análise Textual Discursiva. Além disso, realizamos um levantamento bibliográfico do tipo

estado do conhecimento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de mapear produções acadêmicas relacionadas à temática investigada. Participaram do estudo seis professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas da rede municipal da zona rural de Felipe Guerra – RN, dos quais cinco vivenciaram e contribuíram com a roda de conversa.

No primeiro procedimento da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico sem delimitação temporal sobre Educação do Campo e tecnologias digitais. Esse levantamento proporcionou uma visão abrangente da produção acadêmica na pós-graduação sobre a temática. A análise desse material evidenciou uma lacuna na literatura, uma vez que encontramos poucas pesquisas que tratam especificamente da Educação do Campo no contexto das tecnologias digitais. Esse dado reforça a relevância do presente estudo, pois aponta para a necessidade de mais investigações que aprofundem essa temática.

A análise da roda de conversa realizada com os professores permitiu a organização de três categorias de análise. Na primeira, discutimos as experiências dos docentes sobre as escolas multisseriadas e os impactos da pandemia da COVID-19 nesse contexto. Os professores relataram os desafios enfrentados ao lecionar para turmas multisseriadas nesse período, destacando que a pandemia acentuou dificuldades já existentes, como a necessidade de atender alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem em um mesmo ambiente escolar.

Na segunda categoria, abordamos os processos de ensino-aprendizagem no ensino remoto e o uso das tecnologias digitais. Os professores descreveram as adaptações realizadas para manter as atividades escolares, incluindo o uso de metodologias ajustadas ao ensino remoto e a escolha de estratégias acessíveis para os alunos. Além disso, mencionaram a participação das famílias, que se tornou mais evidente nesse período, mas também apresentou desafios, como a dificuldade dos pais em conciliar a rotina escolar dos filhos com suas atividades profissionais. Entre os desafios apontados, destacam-se a adaptação ao uso das tecnologias, a falta de experiência para manusear as ferramentas digitais e a resitência de alguns alunos que priorizavam as atividades do trabalho na agricultura em detrimento às aulas remotas.

Na terceira categoria, analisamos as práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados pelos professores, com destaque para o livro didático, que foi amplamente adotado por sua acessibilidade. Também observamos como os docentes adaptaram esses materiais às diferentes faixas etárias e às condições dos alunos. No entanto, os professores apontaram dificuldades relacionadas à escassez de recursos e à falta de formação específica para o uso das tecnologias no ensino remoto. Embora tenham participado de capacitações, essas formações

foram gerais e superficiais, sem considerar as particularidades das escolas do campo, o que limitou sua aplicação no dia a dia.

O diálogo com os professores forneceu contribuições valiosas que enriquecem a compreensão sobre a realidade das escolas multisseriadas durante a pandemia. Concluimos que o estudo atingiu os objetivos propostos no início da nossa investigação. Por fim, expressamos a nossa gratidão a todos os participantes, pois suas experiências foram fundamentais na construção desta dissertação.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Patrícia; PACHECO, Patrícia. O envolvimento parental durante a pandemia da COVID-19: percepções e crenças dos pais em português. **Revista colômbia de Educação**, n. 89, 2023.
- ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de. Das tecnologia às tecnologias digitais e seu uso na educação matemática. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 26, n.2, p.224-240, 2015.
- ANJOS, Helena Cristina Neres da Silva dos. **Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas pedagógicas em tempos de pandemia**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/4854/1/TCC%20HELLANE%20CRISTINA.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.
- AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia 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, 2023.
- ALVES, Ramon Roseno; MEDEIROS, Emerson Augusto de; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e Educação do Campo: um panorama sobre a produção acadêmica. **Dialogia**, [S. l.], n. 49, p. e25057, 2024.
- AQUINO, Estela M. L.; *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/pt>. Acesso em 01 ago. 2024.
- ARAÚJO, Ana do Nascimento et al. **A importância da formação continuada em meio à pandemia da COVID-19**. Educação como (re)existência, mudança e conscientização e conhecimento, 2020.
- ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; FORTUNATO, Ivan; MEDEIROS, Emerson Augusto de. UNIVERSIDADE-FORMAÇÃO-PESQUISA: UM MANIFESTO SOBRE O QUE ESTÁ EM DEBATE. **Imagens da Educação**, v.11, n.2, p.19-39, abr/jun., 2021.
- ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. In: CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 5, n. 9, p. 267-290, 2010.
- BEZERRA, Priscila dos Santos. **O uso de tecnologias digitais da informação e comunicação como ferramentas docentes na educação profissional e tecnológica**. Cabedelo-PB, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/2820>. Acesso em 19 ago. 2024.

BRASIL, **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Decreto-9057-2017-05-25.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação**, Lei n. 13.005/2014. Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 19 ago. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 01 abr. 2024.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Digital**. 11 jan. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/L Lei/L14533.htm?=&undefined. Acesso em 19 ago. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CAETANO, Liandra Aparecida Orlando; SILVA, Felipe Santos da; SILVEIRA, Cláudia Alexandra Bolela. Alzheimer, sintomas e grupos: uma revisão integrativa. **Vínculo**, São Paulo, v.14, n.2, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALENDA, Ruth Jovati Quintino. Processo de ensino e aprendizagem na educação escolar em tempos de pandemia da COVID-19. **Tubarão**, 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/658cf616-2cdd-4420-8219-af94af77f2c2>. Acesso em 15 ago. 2024.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere et Educare**, Cascavel, PR, v. 5, n. 9, p. 267-290, 2010.

CARLDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciênc. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, jun. 2020. Disponível em: <https://scielosp.org/pdf/csc/2020.v25suppl1/2423-2446/pt> . Acesso em 01 ago. 2024.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CELUPPI, Ianka Cristina *et al.* Uma análise sobre o desenvolvimento de tecnologias digitais em saúde para o enfrentamento da COVID-19 no Brasil e no mundo. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 37, n. 7, 2021.

FERREIRA, Cinthia Sousa; SANTOS, Arlete Ramos dos; MENEZES, Janaina de Oliveira. Educação do campo: perspectivas quanto as concepções, práticas e políticas. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v.7, n.7, p. 3488-3501, maio, 2019.

FERREIRA, Silvânia Feitosa; SANTOS, Alex Gabriel Marques dos. Dificuldades e desafios durante o ensino remoto na pandemia: um estudo com professores do Município de Queimadas – PB. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 207, n. 9, 2021.

FONSECA, Karla Helena Ladeira; SANTOS, Silvana Cláudia dos. Presença das Tecnologias Digitais na Formação de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um estado do conhecimento. **Boletim GEPEM**, [S. l.], n.80, p. 82–99, 2022. DOI: 10.4322/gepem.2022.045. Disponível em: <https://pe-riodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/653>. Acesso em: 19 jul. 2023.

FREITAS, Maria Izabel de Souza; SANTANA, Thamara Alexandre de; SILVA, José Severino da. **As dificuldades enfrentadas pelo professor do campo nas classes multisseriadas durante a pandemia da COVID-19**. 2023. Disponível em: <https://univisa.edu.br/wp-content/uploads/2023/07/As-dificuldades-enfrentadas-pelo-professor-do-campo-nas-classes.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GONÇALVES, Elivelton Henrique; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação de jovens e adultos. **Cadernos da Fucamp**, v. 16, n. 28, 2018.

HAGE, Salomão. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em aberto**, v. 24, n. 85, 2011.

HISTÓRIA DO MUNICÍPIO DE FELIPE GUERRA. In: **Wikipedia**: a enciclopédia livre. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Felipe_Guerra. Acesso em: 20 mar. 2024. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 19 ago. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022 do Município de Felipe Guerra, Rio Grande do Norte**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/felipe-guerra/panorama>. Acesso em: 06 abr. 2024.

KENSKI, Vania. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIMA, Márica Galdino de. **Um estudo sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino infantil durante a pandemia de COVID-19 no município de Solidão-PE**. Monografia (Especialização em Gestão Pública Municipal) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

LOCKS, Geraldo Augusto; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PACHECO, Simone Rafaeli. A escola multisseriada no cenário educacional brasileiro contemporâneo. **GEPEC, UFSCAR**, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. Educação. **Revista do Centro de Educação**, v. 33, n. 1, p. 93-106, 2008.

MEDEIROS, Odirley Antonio da Silva; ALVES, Marcilena da Cunha; SILVA, Dion Leno Benchimol. A educação do campo e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC): desafios e dificuldades no acesso à tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciência e Educação**, São Paulo, v.9, n. 11, 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AMORIM; Giovana Carla Cardoso. Análise textual discursiva: dispositivo analítico de dados qualitativos para a pesquisa em educação. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 247-260, set./dez. 2017.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; NUNES, João Batista Carvalho. Abordagem Qualitativa: estudo na pós-graduação em educação da Universidade Estadual do Ceará (2004 2014). **Holos**, v. 2, p. 174 189, 2017.

MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Formação interdisciplinar de professores: Estudo pedagógico-curricular sobre a licenciatura em educação do campo da Universidade Federal Rural do Semi-Árido**. 2019. 662 f. Tese (Doutorado em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=84294> Acesso em: 22 de abril de 2024.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. 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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; OTÁVIO, Cruz Neto; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **Guia de Vigilância Epidemiológica**. Brasília, DF. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/guia-de-vigilancia-epidemiologica-covid-19/@download/file>. Acesso em: 13 ago. 2024.

MORAIS, Edel *et al.* Transgredindo o Paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Maria Regina Martins. Considerações sobre as escolas multisseriadas: estado da arte. **Educere et Educere**, Cascavel, PR, v. 5, n. 9, p. 267-290, 2010.

MOREIRA, José Antônio Marques; HENRIQUE, Susana; BARROS, Daniela. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reivenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 5, n. 15, 2014.

NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipólito; OLIVEIRA, Allan Waki de. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, 2021.

OLIVEIRA, Janaína Pietro de et al. Usos das tecnologias da informação e comunicação no ensino superior durante a pandemia da COVID-19. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.40, 2024.

OLIVEIRA, Priscila Borges Ribeiro; GAMA, Renata Prenstteter. Roda de Conversa: um instrumento metodológico tecnológico-formativo-coletivo na pesquisa em educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 13, n. 2, 2024.

OLIVEIRA, Ana Paula de; MEDEIROS, Emerson Augusto de; GURGEL, Vanessa de França Almeida. O ensino remoto na pandemia causada pela COVID-19: Percepções de professores de uma escola no campo. **Temas em Educação e Saúde**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e023011, 2023.

OLIVEIRA, Mário Educardo Coutinho de; SANTOS, Sônia Regina Mendes dos. Uso das tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia: consequências de uma interação forçada com o mundo digital. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas-To, v. 9, n. 10, 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8 n. 2, Belo Horizonte, 2008.

PRAÇA, Fabíola Silva Garcia. Metodologia da pesquisa científica: organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. **Revista Eletrônica Diálogos Acadêmicos**, n.1, 2015.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto) Biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigación Cualitativa**, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01032>.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PEREIRA, Edirleine dos Santos; MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v 7, n 1, p. 152-169, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47051/25499>>> Acessado em: 10 mai. 2020. > Acessado em: 30 de jul. de 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

SANTOS, Carlos César dos; ECAR, Ariadne Lopes. Uso dos livros didáticos no ensino médio técnico no contexto pandêmico. **Scielo preprinz**, 2022.

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

SANTOS, Igor Taiorone Ramos dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Tecnologia e ensino remoto no context da educação do campo. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 63, 2021.

SILVA, Célia Regina Nunes Cardoso; SCHWENDLER, Sônia Fátima. 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, Luciene Rocha *et al.* O ensino remoto no contexto da pandemia: desafios, possibilidades permanência do aluno na escola. **Revista Latino – Americana de Estudos Científicos**, v. 02, n. 10, 2021.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho da; BARROS, Alessandra Santana Soares. **Pesquisa narrativa e audiodescrição**: outra opção metodológica, Delta, 2023.

SILVA, Paula Letycya Sozuzza; AZEVEDO, Gilson Xavier 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.

SOARES, Gislânia Dias; TAMANINI, Paulo Augusto. **A Institucionalização da UERN a partir das fontes imagéticas e registros de memória**. 1. ed. Mossoró, RN: Edições UERN, 2022.

TAMANINI, Paulo Augusto. O Holodomor e a memória da fome dos ucranianos (1931-1933): o ressentimentos na História. **Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, v. 64, 2019. DOI: 10.23925/2176-2767.2019v64p154-184. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/40777>. Acesso em: 03 mar. 2024.

TINÉ, Maria Augusta Dias; MOURA, Mychelle Ramos Ferreira de; SANTOS, Maria Priscila Miranda dos. Avanço tecnológico e educação: impactos e transformações no período da pandemia do COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, jan. 2024.

UNIDADE ESCOLAR I FRANCISCO CARLOS DE OLIVEIRA. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação, Centro Municipal de Ensino Rural. Felipe Guerra, 2020.

UNIDADE ESCOLAR IV PAULO CARLOS BARRA. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação, Centro Municipal de Ensino Rural. Felipe Guerra, 2020.

UNIDADE ESCOLAR VI TILON GURGEL DO AMARAL. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação, Centro Municipal de Ensino Rural. Felipe Guerra, 2020.

UNIDADE ESCOLAR VII ELIZA DE FREITAS. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação, Centro Municipal de Ensino Rural. Felipe Guerra, 2020.

UNIDADE ESCOLAR X PROFESSOR ANTÔNIO AMARILDO DE SOUZA. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação, Centro Municipal de Ensino Rural. Felipe Guerra, 2020.

UNIDADE ESCOLAR XI SIMÃO JOÃO DE GÓIS. Projeto Político Pedagógico. Secretaria Municipal de Educação, Centro Municipal de Ensino Rural. Felipe Guerra, 2020.

VIANA, Letícia Fleury et al. Impactos do ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia de COVID: a experiência discente. **Ciclo Revista** – Práticas educacionais durante a pandemia: vivências e aprendizados, v. 06, n. 01, 2022.

VIERA, Renata de Almeida; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. Fonte investigadora em educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 353-367, maio/ago. 2007.

VILELA, Elaine Gomes; BORREGO, Cristhiane Lopes; AZEVEDO, Adriana Barroso. A pesquisa narrativa: uma proposta metodológica a partir da experiência. **Revista Estudos Aplicados em Educação**, São Caetano do Sul, v. 6, n. 12, 2021.

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE (IFRN)**

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Sou **Ana Paula de Oliveira**, natural de Felipe Guerra-RN, residente no Município de Felipe Guerra-RN. Estou realizando uma pesquisa de mestrado vinculada ao **Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO)**, associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).

A pesquisa se desenvolve sob a orientação do Prof. Dr. **Emerson Augusto de Medeiros**. Nela, procuramos tecer considerações sobre as “**Narrativas de Professores Sobre um Tempo Pandêmico (2020 – 2023): ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas de Felipe Guerra-RN**”.

Agradecemos a colaboração.

Felipe Guerra, ____ de _____ de 2024.

Ana Paula de Oliveira
Pesquisadora/Mestranda

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO (UFERSA)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE
DO NORTE (IFRN)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO (POSENSINO)

Termo de Consentimento Livre Esclarecido (T.C.L.E.)

O presente documento é um convite para o(a) senhor(a) participar da pesquisa **“Narrativas de Professores Sobre um Tempo Pandêmico (2020 – 2023): ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas de Felipe Guerra - RN”** que se encontra em desenvolvimento no Curso de Mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). A pesquisa tem como pesquisadora a mestranda **Ana Paula de Oliveira**, sob a orientação do Professor Doutor **Emerson Augusto de Medeiros**.

Sua participação é voluntária, o que significa que o(a) senhor(a) poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo. Do mesmo modo, significa que não receberá qualquer valor financeiro para participação, bem como com a divulgação dos resultados do estudo. Tal pesquisa visa **“Compreender como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela COVID-19, no Município de Felipe Guerra – RN, a partir das narrativas de professores.”** No que toca aos objetivos específicos, demarcamos: (1) Evidenciar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais; (2) Descrever práticas pedagógicas realizadas pelos professores no período da pandemia causada pela COVID-19 com as tecnologias digitais; (3) Identificar, por meio das narrativas dos professores, quais recursos didáticos foram utilizados no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19.

Caso decida aceitar o convite, o(a) senhor(a) será submetido(a) ao seguinte procedimento: roda de conversa realizada com o(a) senhor(a), sujeito da pesquisa. Sua identidade não será apresentada em público, exceto se houver autorização específica para isso. Sua participação é muito importante para que os objetivos do estudo sejam contemplados, porém, o(a) Senhor(a) não deve participar contra sua vontade. Desta forma, leia as informações abaixo e retire suas dúvidas para que todos os procedimentos da pesquisa sejam esclarecidos.

- a)** A sua aceitação/autorização para participar da pesquisa é livre e de espontânea vontade;
- b)** O(a) Senhor(a) não receberá nenhum valor financeiro para participar desta pesquisa; bem como com os resultados oriundos dela;
- c)** O(a) Senhor(a) não será exposto a nenhum risco;
- d)** A sua identidade, isto é, a sua identificação será mantida em sigilo;
- e)** Assinando este documento, o(a) Senhor(a) permitirá que as informações fornecidas à pesquisa sejam divulgadas/publicadas no texto final do estudo – a Dissertação – e em outros gêneros textuais do meio acadêmico, a saber: livros, capítulos de livros, artigos científicos, entre outros;
- f)** Somente após devidamente esclarecido(a) e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento nos espaços indicados pelo pesquisador;
- g)** O(a) Senhor(a) receberá uma via deste documento.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos deste estudo, como ele será realizado, e concordo em participar voluntariamente da pesquisa **“Narrativas de Professores Sobre um Tempo Pandêmico (2020 – 2023): ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas de Felipe Guerra - RN”**. Informo que estou consciente acerca dos procedimentos adotados, dos meus direitos, dos benefícios, dos riscos e das minhas responsabilidades.

Participante da pesquisa: _____

Em caso de dúvidas ou de esclarecimentos, o(a) Senhor(a) poderá se comunicar a qualquer momento com o pesquisadora responsável pelo estudo, **Ana Paula de Oliveira**, pelo telefone: (____) _____, ou pelo e-mail: _____. Para notificar

irregularidades na pesquisa ou ocorrências danosas desenvolvidas no estudo, dirija-se ao Professor Doutor **Emerson Augusto de Medeiros** pelo e-mail:

_____.

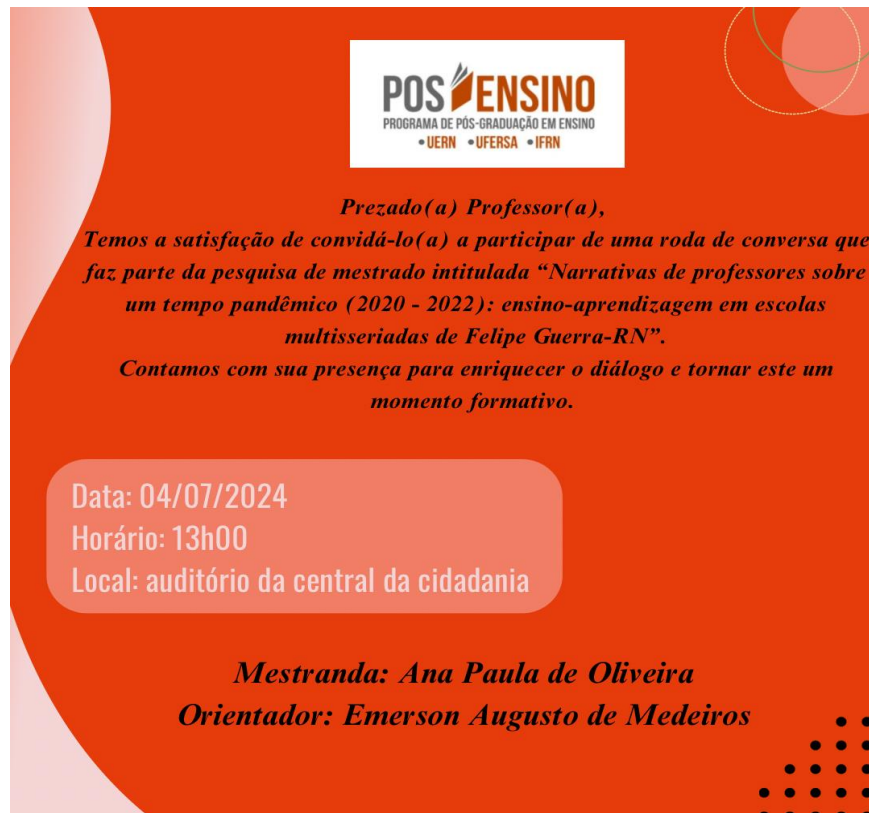
Assinatura do(a) pesquisado(a)

Felipe Guerra, ____ de _____ de 2024.

Assinatura da Pesquisadora/Mestranda

Felipe Guerra, ____ de _____ de 2024.

APÊNDICE C – CONVITE DIGITAL



POS ENSINO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
• UERN • UFERSA • IFRN

Prezado(a) Professor(a),
Temos a satisfação de convidá-lo(a) a participar de uma roda de conversa que faz parte da pesquisa de mestrado intitulada “Narrativas de professores sobre um tempo pandêmico (2020 - 2022): ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas de Felipe Guerra-RN”.
Contamos com sua presença para enriquecer o diálogo e tornar este um momento formativo.

Data: 04/07/2024
Horário: 13h00
Local: auditório da central da cidadania

Mestranda: Ana Paula de Oliveira
Orientador: Emerson Augusto de Medeiros

APÊNDICE D – ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA



ROTEIRO DA RODA DE CONVERSA

Data: 04/07/2024

Duração: 3 horas (13h00 às 16h00)

Local: Auditório da Central da Cidadania, Felipe Guerra/RN.

Pesquisadora: Ana Paula de Oliveira

Orientador: Emerson Augusto de Medeiros

Participantes: 06 Professores das escolas do campo do município de Felipe Guerra/RN

Objetivos:

- a) Evidenciar como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais;
- b) Descrever práticas pedagógicas realizadas pelos professores no período da pandemia causada pela COVID-19 com as tecnologias digitais;
- c) Identificar, por meio das narrativas dos professores, quais recursos didáticos foram utilizados no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19.

Primeiro momento: acolhimento e apresentações 13h00 – 13h30 (30 minutos)

- Recepção e boas-vindas aos participantes.
- Reproduzir a música “Paciência” de Lenine.
- Breve reflexão sobre a música.
- Introdução sobre o propósito da roda de conversa e seus objetivos.
- Contextualização da importância de discutir as experiências de ensino-aprendizagem durante a pandemia, especialmente em escolas multisseriadas.
- Apresentação da pesquisadora.
- Apresentação do Orientador.
- Apresentação dos participantes da pesquisa.

Segundo momento: dinâmica 13h30 – 13h50 (20 minutos)

- **Entrega de material**

Distribuição de papel e caneta a cada participante

- **Instrução da atividade**

Pedir aos participantes para escrever uma frase curta, palavra-chave ou desenhar algo que represente sua experiência no ensino-aprendizagem durante a pandemia.

Pode ser algo que marcou, uma emoção sentida, um desafio enfrentado ou um aprendizado adquirido.

- **Compartilhamento**

Cada participante compartilha brevemente o que escreveu ou desenhou.

Terceiro momento: discussão dos objetivos 13h50 – 14h40 (50 minutos)

Objetivo Geral: Compreender como se desenvolveram os processos de ensino-aprendizagem em escolas multisseriadas no campo, no contexto da pandemia causada pela COVID-19, no Município de Felipe Guerra -RN, a partir das narrativas de professores.

Questões para guiar a discussão:

1. Como foi desenvolvido o ensino-aprendizagem com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais, considerando o contexto de escolas multisseriadas?
2. O que são as tecnologias digitais?
3. Quais metodologias de ensino foram mais adaptáveis ao ensino remoto e uso de tecnologias digitais?
4. Os(as) senhores(as) desenvolveram ou descobriram novas metodologias durante a pandemia?
5. De que maneira os pais e responsáveis pelos alunos foram envolvidos no processo de ensino-aprendizagem remoto?
6. Quais tecnologias digitais foram utilizadas para apoiar o ensino remoto?
7. Quais medidas foram tomadas para incluir alunos com dificuldades de acesso (falta de internet, dispositivos, etc) nos processos de ensino-aprendizagem?
8. Quais foram os desafios enfrentados ao desenvolver o ensino-aprendizagem com o ensino remoto e o uso de tecnologias digitais?

Quarto momento: intervalo 14h40 – 14h55 (15 minutos)

- Pausa para um lanche

Quinto momento: continuidade da roda de conversa 14h55 – 15h50 (55 minutos)

Questões para guiar a discussão:

1. Quais recursos didáticos foram utilizados pelos senhores(as) no ensino remoto no período da pandemia causada pela COVID-19?
2. Como os recursos didáticos foram adaptados para atender às diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado dos alunos?

3. Quais foram os principais desafios ao utilizar os recursos didáticos no ensino remoto?
4. Como os(as) senhores(as) avaliam os recursos didáticos utilizados no ensino remoto para o processo de ensino-aprendizagem?
5. Quais recursos didáticos os(as) senhores(as) consideram essenciais para o ensino remoto e porquê?
6. Há algum recurso didático que os(as) senhores(as) descobriram durante a pandemia e continuam utilizando?
7. Os(as) senhores(as) consideram importante receber formação específica para utilizar recursos didáticos no ensino remoto, especialmente em contextos multisseriados? Os(as) senhores(as) receberam esse tipo de formação durante e após a pandemia?
8. Como essa formação (ou a falta dela) influenciou o uso dos recursos didáticos no ensino-aprendizagem durante a pandemia?

Encerramento 15h50 – 16h00 (10 minutos)

- Resumir os principais pontos discutidos e compartilhados durante a roda de conversa.
- Agradecer a participação de todos (as) e destacar a importância de suas contribuições para a pesquisa.
- Oferecer espaço para comentários finais.
- Despedir-se e encerrar o encontro.