



DESAFIOS DO ENSINO EM CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE COVID-19

Gessica Guiné Borges ¹
Alison Silva Ferreira ²

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi avaliar a percepção dos professores das escolas públicas municipais de Feira de Santana acerca dos principais desafios para promoção do ensino na educação infantil em classes conjuntas durante a Pandemia da Covid-19. Para tanto, a pesquisa utilizou, uma metodologia mista, a partir da aplicação de um questionário de tipo *Survey* enviado para 593 professores de educação infantil das escolas públicas de gestão municipal, onde se obteve o retorno de 28 arquivos válidos. Foi utilizado metodologia *Likert* para analisar as questões de escala linear. No que se refere ao perfil, os resultados apontaram que 90% da amostra é composta por profissionais graduados em pedagogia, sendo ainda que, ao menos 50% tem pouca experiência com ensino específico em questão. No que tange as referências quanto aos desafios para promoção do ensino em salas multisseriadas, no geral, foram encontrados discordâncias com relação a igualdade de ensino; adequação de conteúdos e capacitação profissional dos professores para atuar com educação infantil multisseriada. A análise de frequências também demonstrou que os docentes entendem que o ensino será impactado pelos efeitos da Pandemia, mas tanto a escola quanto os responsáveis pelos alunos não possuem recursos suficientes para implementar estratégias de educação a distância. Considerando os resultados da pesquisa e suas limitações, sugere-se a aplicação de novos estudos com a temática, abordando o contexto do ensino regular, comparando resultados ou realizando análises mais detalhadas, inclusive a partir da consideração de fatores psicopedagógicos.

Palavras-chave: Classe multisseriada, Educação Infantil, Covid-19.

INTRODUÇÃO

Ainda que a educação seja um direito fundamental garantido por lei, a todos os cidadãos, sendo o estado, a família e a sociedade responsáveis pela promoção deste direito (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988) a taxa de escolarização, sobretudo de crianças entre 4-5 anos de idade, ainda não atingiu sua meta, apresentando, inclusive, diferenças entre as regiões do Brasil (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018).

No campo, as escolas e, respectivamente, os gestores e professores podem ter ainda mais dificuldades para matricular alunos de educação infantil, evitar evasão e organizar suas práticas pedagógicas, principalmente por falta de recursos.

¹ Graduanda em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, gessica.borges@live.com

² Mestrando em Contabilidade (Universidade Federal da Bahia), Especialista em Gestão Ambiental (Universidade Cândido Mendes), Especialista em Finanças (Faculdade Católica Paulista). Graduado em Ciências Contábeis (Faculdade Anísio Teixeira), Graduando em Administração Pública (Instituto Federal Baiano), alison.silva.ferreira@hotmail.com



É justamente o que entendem Kolling, Nery e Molina (1999) ao citar que há falta de infraestrutura nas escolas do campo, dado pelos poucos investimentos do Estado, observados nos livros didáticos que não possuem material aplicado as condições do ensino no campo, ao currículo dos professores e calendários escolares.

Com o novo contexto da Covid-19, surgem ainda mais dificuldades em aplicar ensino de qualidade para essas crianças, visto que as políticas de isolamento social detém a necessidade de um ensino a distância, nos quais são necessários recursos como: internet e material específico, incomuns a realidade dessas classes em que a maioria estão situadas no campo.

No entanto, conforme Balboni (2007) a exclusão digital no Brasil está cercada pelo quadro de exclusão social, fazendo com que as pessoas de localidades mais ricas, vizinhas dos centros urbanos possuam mais acesso aos serviços de telecomunicações e de internet. Não obtendo, necessariamente um caráter de práxis pedagógica-tecnológica, já que a população de baixa renda e poucas oportunidades são desconsideradas (FREIRE, 1993).

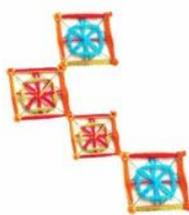
Para Melo (2016) houve tropeços na implementação das políticas públicas de acesso aos meios digitais, fato que fez com que muitas escolas, principalmente as mais desprivilegiadas, por sua estrutura física ou local, fossem excluídas, juntamente com seus alunos. Ainda que a inclusão digital seja, hoje, um requisito para o pleno exercício da cidadania (JOAQUIM; PESCE, 2013).

As escolas que guardam, em comum as turmas com classes multisseriadas são um reflexo dessa falta de condições estruturais. Esse formato de classe enfrenta grandes desafios, sendo o maior deles a prática docente, onde o professor precisa dar conta de vários níveis de aprendizagem e realizar atividades para cada série, sendo muitas ações para um curto período na escola.

Dessa forma, a presente pesquisa se deteve a responder o seguinte pergunta: quais os principais desafios encontrados pelos professores das escolas públicas municipais de Feira de Santana na promoção do ensino na educação infantil multisseriada durante a crise da Covid-19?

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi verificar a percepção dos professores das escolas públicas municipais de Feira de Santana acerca dos principais desafios na promoção do ensino na educação infantil em classes conjuntas durante a crise da Covid-19.

Este tema tem grande relevância uma vez que trata da realidade presente tanto no município de Feira de Santana como em todo território brasileiro. Dessa forma, em caráter social, o trabalho pode ser considerado de interesse mútuo, entre professores, gestores, estudantes e da sociedade como um todo, principalmente por que, intrinsecamente, busca entender os reflexos específicos do ensino-aprendizagem em turmas insólitas.



METODOLOGIA

Considerando o objetivo proposto, esse trabalho pode ser visto, tanto como qualitativo, sobretudo a partir da opinião de Minayo (1993) que afirma que esse tipo de pesquisa é, geralmente, aplicada a estudos das áreas de relações sociais para verificar representações, crenças e percepções acerca de um grupo de indivíduos, e como quantitativo, pois há uma necessidade temática pela construção de dados diante da perspectiva explorada (GATTI, 2012).

Além disso, também deve ser classificado como descritivo e bibliográfico, isso por que, segundo Gressler (2004) e Gil (2010), estes tendem a descrever fatos e características de determinada área de conhecimento, analisando e interpretando os dados a partir da utilização de fontes científicas e material publicado, tal como: revistas, livros e anais de congressos.

Dessa forma, com o propósito de alcançar o objetivo fixado, foi realizada uma pesquisa aplicada, a partir de um instrumento de coleta. Por consequência, foi construído um questionário de tipo *Survey*, composto por 12 preposições, divididas em três blocos, onde: a) refere-se ao perfil dos respondentes; b) desafios na promoção do ensino; c) desafios a partir da Covid-19.

Foram enviados 593 correspondências eletrônicas para os professoras da rede municipal de ensino de Feira de Santana, entre regentes e auxiliares que lecionam, especificamente em classes com educação infantil. No entanto, foram considerados as respostas apenas os respondentes que apontaram experiência em educação infantil multisseriada. Obteve-se, como retorno, 30 arquivos respondidos. Nos quais 28 não possuíam incongruências.

Para analisar os resultados das questões que envolvem escala linear, utilizou-se a metodologia *Likert*, adaptada a partir da proposta de Malhotra (2001); Tresca e Rose Júnior (2000) estabelecendo o Ranking Médio (RM) das preposições que envolvem 5 pontos, e, posteriormente, mensurando o grau de concordância ou discordância dos sujeitos que responderam os questionários, a partir da relação da frequência das respostas, dado que:

Preposições	Frequência de sujeitos					RM = Mp
	X ₁ [1]	X ₂ [2]	X ₃ [3]	X ₄ [4]	X ₅ [5]	
Discordo Totalmente						Concordo Totalmente
	P ₁	P ₂	P ₃	P ₄	P ₅	

Os questionamentos que obtiveram como média valores entre 1,00-2,99 foram considerados “discordantes”; exatamente 3,00 são “indiferentes” ou “neutras” e itens classificados acima de 3,01 foram avaliados como “concordantes”. Tendo em visto uma média ponderada, que algebricamente:

$$Mp = \frac{(P_1 \cdot X_1) + (P_2 \cdot X_2) + \dots + (P_n \cdot X_n)}{P_1 + P_2 + \dots + P_n} \quad (1)$$



REFERENCIAL TEÓRICO

A educação é fundamental para o desenvolvimento e inserção do indivíduo na sociedade. Mahoney (2002) afirma que “a escola constitui um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem”, portanto é neste ambiente que pode se aprender a partir das atividades, vivência das regras e dos valores, conflitos, problemas e respeito as diferenças.

Por este motivo, a Lei nº 9.394/96 permite, aos cidadãos, direitos no acesso à educação e responsabiliza o estado à oferecê-la. Nela a educação escolar é dividida em dois níveis: educação básica e educação superior. Sendo que a educação básica é subdividida em três modalidades: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O Art. 22 da mesma lei estabelece ainda que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, tendo como alvo o desenvolvimento completo da criança de até cinco anos de idade”.

Portanto, a educação infantil deverá ser oferecida em creches ou entidades correspondentes para crianças de até três anos de idade, pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade, constituídas como instituições educacionais públicas ou privadas (LDB, 1996).

De acordo com os arts. 30 e 211, da Constituição, a responsabilidade sob a educação infantil deve ser compartilhada com a União e Estados no ponto de vista financeiro e técnico. Contudo segundo Cury (2002) esta distribuição financeira não está acontecendo e, assim, esta obrigação tem ficado com os municípios. Esta transferência de responsabilidades por parte dos Estados e união contribui para que o acesso de todos a esta modalidade fique ainda mais difícil.

Corroborando com este pensamento, Muniz (2002) cita que o Estado tem a obrigação de ofertar a educação através das escolas, das matrículas efetivas e ensino de qualidade, independentemente da oferta educacional privada, sobretudo por que a educação é a maior ferramenta para a formação do cidadão.

Contudo, com o panorama de 2020 causado pela Pandemia de Covid-19, a falta de recursos tecnológicos influencia ainda mais no acesso à educação, pois muitos alunos encaram o fato de não terem recursos suficientes para acompanhar as aulas online e realizar as atividades propostas (AVELINO; MENDES, 2020).

Além disso, o universo de ensino à distância possui contrastes em relação ao ensino presencial, pois podem ocorrer ambiguidades comunicativas entre emissor e receptor, problemas causados por conexões lentas e outros fatores como a própria uniformidade cultural dos integrantes (HABOWSKI *et al.* 2020).



Contudo, segundo Barreto e Rocha (2020) com esse vírus, todos os setores necessitam se adequar a esta nova forma de comportamento social, fato que justifica o surgimento de um conceito de “Pedagogia Pandêmica”.

Justamente por isso que os governos tem adotado medidas para mitigar os efeitos pandêmicos na educação, a exemplo da Portaria nº 343/2020 que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia.

Especificamente no Estado da Bahia, uma Resolução (CEE BA n.º 27/2020) também surgiu como forma de orientar as instituições que integram o Sistema Estadual de Ensino acerca do desenvolvimento das atividades curriculares, em regime especial.

Contudo, a adoção desse tipo de ensino divide opiniões dos pesquisadores, sobretudo baseado nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que apresenta o panorama dos domicílios brasileiros que utilizam internet. Na Bahia, por exemplo, ao menos, 65,6% dos residentes não possuem acesso à internet (PNAD, 2017).

Além disso, a implementação do EAD na educação básica ainda não é uma realidade, visto que apesar de 80% dos domicílios da área urbana ter acesso à Internet, na área rural, ao menos, 41% dos brasileiros não dispõem desse serviço (PNAD, 2017).

Ou seja, neste quesito, não se configura como um espaço democrático, visto que muitos alunos não possuem acesso à internet nem espaço adequado para o desenvolvimento de estudos nas residências, principalmente moradores da área rural, onde estão a maioria das escolas com classes multisseriadas (BARRETO; ROCHA, 2020).

Essas turmas, ditas multisseriadas, são formadas por alunos de diversas idades e grau de instrução, onde dividem o mesmo espaço ou sala de aula, e um único docente titular é responsável pelo ensino e regência do trabalho pedagógico (JANATA; ANHAIA, 2015).

No entanto, um dos reflexos da falta de investimentos na educação no campo, segundo Godotti e Romão (2000) é justamente o aumento dos indicadores negativos. Acrescentados dos atrasos para a educação do país uma vez que apresenta indicadores educacionais muito longe dos estabelecidos (SANTOS; MOURA, 2010).

Nesse sentido, o Ministério da Educação (MEC) vem tentando fazer ajustes através de programas a exemplo do Programa Escola Ativa destinado a escolas com classes multisseriadas. Porém faltam mais políticas públicas dirigidas para esse contexto, ainda que conforme o Censo Escolar (2017), no Brasil tenha em torno de 97,5 mil turmas multisseriadas.

Dessa forma, existe certa dificuldade para que os professores trabalhem nessas áreas, sobretudo por que a falta de políticas públicas torna o ambiente de trabalho docente precário, fato



que auxilia na repercussão social (PINHEIRO, 2007). Segundo Durkheim (1998) a forma de mudar essa realidade seria adequar a educação de acordo com sua estrutura social.

Sobretudo por que, conforme Hage (2005), essas classes possuem um papel político e pedagógico importantíssimo, pois, mesmo diante de tantas mazelas, incumbiu-se da responsabilidade quanto a iniciação escolar de grande parte brasileiros e pela redução dos altos índices de analfabetismo.

Porém, Azevedo (2010) ressalta que ainda estamos distantes de alcançar melhores índices, pois há precariedade de infraestrutura física nas escolas, limitações materiais e pedagógicas, falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente e além mesmo um projeto político pedagógico que oriente as práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam nestes meios.

Além disso, Arboleda (1999) cita que “os docentes e estudantes de escolas com turmas multisseriadas, geralmente desenvolvem os seus trabalhos em condições desiguais em relação aquelas oferecidas em outros setores da educação”.

Mas é circunstancial na educação infantil multisseriada, que as práticas pedagógicas adotadas considerem cada um dos estágios de desenvolvimento das crianças, tendo em vista a materialidade da dificuldade nos processos educacionais desta educação (PARENTE, 2014).

Assim acredita-se que a aprendizagem para turmas multisseriadas infantis deve ser especial com a finalidade de atribuí-las todo o conhecimento e vivência necessários para a reconstrução. Que deve partir do direito à educação, a partir de um projeto político-pedagógico voltado para o alcance da escolarização humanizada (ARROYO, 2011).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando o objetivo da pesquisa, aplicou-se um questionário para 30 professores da rede municipal de ensino de Feira de Santana (BA) que possuem experiência com educação infantil multisseriada. Dois questionários foram eliminados por apresentarem incompatibilidade com a proposta metodológica. A tabela 1 apresenta as informações de perfil dos docentes.

Tabela 1. Informações de perfil

Formação Básica	Frequência	Percentual	Tempo de Experiência	Frequência	Percentual
Pedagogia	25	89,29	Entre 1 - 3 anos	14	50,00
Licenciatura	1	3,57	Entre 4 - 5 anos	4	14,29
Magistério	2	7,14	Entre 6 - 10 anos	6	21,43
Outra	0	0,00	Mais de 10 anos	4	12,29
Total	28	100,00	Total	30	100,00

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela demonstra que quase 90% dos professores que participaram da pesquisa possuem formação básica em pedagogia. Os dados também inferem que pouco mais de 53% dos respondentes tem experiência abaixo de 3 anos com educação infantil multisseriada, enquanto apenas 13% possuem mais de 10 anos atuando nesse sentido.

Conforme Cedro (2008) há uma relação de sentido e significado em ser professor, de forma que os sujeitos que realizam tal atividade devem não apenas entendê-la, mas ter nessas tarefas um ato de realização pessoal e profissional. Por isso, questionou-se ainda os motivos que condicionaram os professores participantes a atuarem em educação infantil multisseriada.

Tabela 2. Motivações para atuar em educação infantil multisseriada

Principais relatos	Frequência	Percentual
Realização pessoal ou profissional	13	46,43
Remuneração	2	7,14
Condições de trabalho	3	10,71
Necessidade contratual ou da gestão	8	28,57
Proposta curricular específica	2	7,14
Contribuir para melhoria do ensino	12	42,86
Não se aplica	1	3,57

Fonte: Dados da pesquisa

No geral, os resultados sugerem que os professores tem buscado atuar nessa especialidade do ensino por realização pessoal/profissional (46,43%) ou para contribuir com o mesmo (42,86%). No entanto 28,57% também apontaram que há uma necessidade da gestão, ou seja, por questões técnicas não opcionais.

Contudo, o ensino multisseriado tem sido um desafio, sendo necessárias pesquisas que investiguem tal contexto e possibilitem uma melhor revisão das práxis pedagógicas tradicionais à luz de produzir um novo cenário do paradigma educacional (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA, 2014).

Assim, foi questionado acerca dos desafios para promoção do ensino em salas multisseriadas. Os resultados podem ser observados a partir da tabela 3. Ressalta-se que tais questões utilizam a metodologia *Likert*, adaptada a partir da proposta de Malhotra (2001); Tresca e Rose Júnior (2000) estabelecendo o Ranking Médio (RM) para as proposições.

Tabela 3. Questionamentos sobre educação infantil multisserie

Questionamentos	Frequências de sujeitos					RM
	1	2	3	4	5	
	Discordo		Concordo			
	Totalmente		Totalmente			
Condições de igualdade entre ensino regular e multisseriada	11	3	10	4	0	2,25
Aplicação dos conteúdos relacionados a realidade ao ensino	7	5	9	4	3	2,68
Capacitação dos docentes para atuar	6	9	5	4	4	2,68
Falta de recursos como impedimento do ensino de qualidade	5	6	5	3	9	3,18

Fonte: Dados da pesquisa

No geral, observa-se que as respostas indicam que há discordância dos respondentes quanto aos questionamentos afirmados. Isso por que, o Ranking Médio das três primeiras

respostas indicou-se abaixo de 2,99; fato que sugere que os professores discordam tanto que as condições de ensino infantil regular e multisseriada são próximas ou iguais; quanto ao fato de que os conteúdos aplicados nas salas de aula são adequados e ainda que há capacitação para atuar com esse tipo de ensino, ainda que os recursos sejam suficientes.

Especificamente buscou-se também verificar quais as principais dificuldades existentes para a promoção destes parâmetros com o objetivo de alcançar um ensino de qualidade para os alunos multisseriados nos primeiros anos escolares. Os dados relatados são disponíveis a partir da tabela 4.

Tabela 4. Principais dificuldades para atuar com educação infantil multisseriada

Principais relatos	Frequência	Percentual
Falta de livros didáticos especializados	16	57,14
Falta de suporte dos órgãos públicos	21	75,00
Falta de formação específica para os professores	18	64,29
Condições socioeconômicas dos alunos	13	46,43
Falta de atuação ativa dos pais e responsáveis na vida escolar dos alunos	23	82,14
Fragmentação e dificuldades para conciliação dos conteúdos	19	67,86
Nucleação das escolas	8	28,57
Quantidade excessiva ou escassa do número de alunos	14	50,00
Baixo desempenho dos alunos	6	21,43
Outros problemas correlacionados	4	14,29

Fonte: Dados da pesquisa

Os resultados apresentaram relevância em todos os principais motivos, exemplificado as dificuldades mais comuns observadas para atuar com educação infantil multisseriada, em especial notou-se uma maior frequência de respostas quanto a falta de atuação ativa dos pais na vida escolar dos alunos (82,14%) e a falta de suporte dos órgãos públicos (75,00%). Além da confirmação dos itens anteriores quanto as dificuldades de formação dos professores e conteúdo disponível.

Estes problemas podem se atenuar ainda mais considerando o ano letivo de 2020 e os períodos pós Pandemia da Covid-19. Por isso, questionou-se, utilizando escala linear, acerca dos desafios que os profissionais de educação enfrentarão a partir da pandemia.

Tabela 5. Questionamentos sobre os desafios para a educação infantil multisseriada a partir da Covid-19

Questionamentos	Frequências de sujeitos					RM
	1	2	3	4	5	
	Discordo Totalmente					
Recursos escolares para implementar educação a distância	18	4	3	1	2	1,75
Impactos da interrupção das aulas para os alunos	2	2	1	1	22	4,39
Recursos dos pais e responsáveis para adoção do ensino a distância	18	8	0	2	0	1,50

Fonte: Dados da pesquisa

A análise de frequências demonstra indícios fortes, a partir da opinião dos docentes, de que haverá impactos consideráveis para a retomada da educação no contexto infantil-multisseriada. Contudo, os profissionais de educação entendem que não há recursos suficientes nem por parte das escolas quanto dos responsáveis dos alunos para implementar estratégias de educação a distância.

Assim, a tabela 6 apresenta a opinião dos docentes quanto a viabilidade da retomada do ano letivo considerando o contexto caótico causado pela Pandemia.

Tabela 6. Viabilidade de medidas para a educação infantil multisseriada a partir da Covid-19

Medidas viáveis para a educação infantil multisseriada	Frequência	Percentual
Aguardar o fim da Pandemia para tomada de qualquer ação	16	57,14
Interromper, imediatamente, o calendário letivo de 2020	2	7,14
Utilização de didáticas a distância através de recursos digitais	9	32,14
Utilização de didáticas a distância através de recursos impressos	10	35,71
Retomar as aulas normalmente tomando as medidas sanitárias necessárias	1	3,57
Outras estratégias especiais	1	3,57

Fonte: Dados da pesquisa

Apesar de 57,14% dos respondentes entenderem que o melhor caminho é justamente o que se tem feito (aguardar o fim da Pandemia), em média, 33,93% citam que é necessário adotar alguma didática de ensino a distância, seja com recursos digitais ou impressos.

Na opinião de Gomes *et al.* (2020) a educação a distância é realmente uma fonte não apenas promissora, mas alternativa, contudo, não pode-se ignorar que existem desigualdades no direito humano de acesso, que impedem muitos alunos de obterem espaços e equipamentos adequados para o aproveitamento das aulas, além do indício de que grande parte dos professores carece da formação e prática específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi avaliar a percepção dos professores das escolas públicas municipais de Feira de Santana acerca dos principais desafios na promoção do ensino na educação infantil em classes conjuntas durante a Pandemia da Covid-19. Para tanto, foram enviados questionários de tipo *Survey* a 593 professores de educação infantil das escolas públicas da gestão municipal, onde se obteve o retorno de 28 arquivos válidos. Foi utilizado a metodologia *Likert* para analisar as questões de escala linear.

No que se refere ao perfil, os resultados apontaram que 90% da amostra é composta por profissionais graduados em pedagogia, sendo ainda que, ao menos 50% tem pouca experiência com ensino específico em questão. Ademais, pouco mais de 40% informaram que atuam nessa especificidade do ensino por acreditar que se identificam com a mesma ou que podem contribuir com a evolução do ensino.

No que tange as referências quanto aos desafios para promoção do ensino em salas multisseriadas, no geral, foram encontrados discordâncias com relação a igualdade de ensino; adequação de conteúdos e capacitação profissional dos professores para atuar com educação infantil multisseriada.



A análise de frequências também demonstrou que os docentes entendem que o ensino será impactado pelos efeitos da Pandemia, mas tanto a escola quanto os responsáveis pelos alunos não possuem recursos suficientes para implementar estratégias de educação a distância.

Contudo, apesar da maior parte dos respondentes entenderem que o melhor caminho para o ensino é aguardar o fim da Pandemia, há outros profissionais que defendem um ponto de vista de retomada, ou seja, acerca da necessidade de adotar medidas didáticas de ensino a distância, seja com recursos digitais ou impressos.

Apesar das limitações da pesquisa, principalmente quanto a amostra, entende-se que os resultados obtidos se caracterizam válidos, principalmente dado a abordagem nova e circunstancial. Assim, sugere-se a aplicação de novos estudos com a temática, abordando o contexto do ensino regular, comparando resultados ou realizando análises mais detalhadas, inclusive a partir da consideração de fatores psicopedagógicos.

REFERÊNCIAS

ARBOLEDA, V. C. Sistema Escuela Nueva: reformas Multigrado em América Latina. Colômbia: Fundación escuela nueva volvamos la gente. **Revista Iberoamericana de educação**, n. 20, p. 107-135, 1999.

ARROYO, M. G. **Humanização docente**: heranças, ofícios e trajetórias de educadores/as. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (Org.). Avaliação, política e gestão da educação. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2011.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, ano II, vol. 2, n. 5, 2020.

AZEVEDO, M. A. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BAHIA. Parecer do Conselho Estadual de Educação. **Normas para o funcionamento das Instituições de Ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia no período de situação de emergência de prevenção e enfrentamento ao COVID-19**. Número: 53/2020. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br>>. Acessado em 25 abr. 2020.

BALBONI, M. R. **Por detrás da inclusão digital**: uma reflexão sobre o consumo e a produção de informação em centros públicos de acesso à Internet no Brasil. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2007.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. S. Covid 19 e educação: resistências, desafios e (im)possibilidades. **Revista Encantar**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-11, jan./dez. 2020.



BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Art. 5º**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-ativa>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional da Educação**. 2018. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/#planos>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm>. Acessado em 21 abr. 2020.

CEDRO, W. L. **O motivo e a atividade de aprendizagem do professor de matemática: uma perspectiva histórico-cultural**. (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. São Paulo, 2008.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, set., p. 168-200, 2002.

DURKHEIM, É. **Educación y Pedagogia**. Buenos Aires: Editorial Losada. p. 7-73, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GATTI, B. A. **Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional**. Fundação Carlos Chagas, USP. 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 5ª Edição. Editora Atlas, 2010.

GODOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Evolução do ensino fundamental no Brasil: Análise de Estatísticas e Indicadores Educacionais**. Centro de Referência Paulo Freire, Acervo, 2000.

GOMES, C. A.; SÁ, S. O.; VÁZQUEZ-JUSTO, E. COSTA-LOBO, C. A Covid-19 e o Direito à Educação. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, Número Extraordinário, 9, (3e), 2020.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. Ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; JACOBI, D. F. Interloquções e discursos de legitimação em EAD. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**. v. 28, n. 106, 2020.

HAGE, S. M. et al. (Orgs.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1. ed. Belém: M. M. Lima, 2005.



INSTITUTO BRASILEIRO DE PESQUISA DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2017. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 mai. 2020.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educ. Real.** [online], vol. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

JOAQUIM, B. S.; PESCE, L. Inclusão digital, empoderamento e educação ao longo da vida: conceitos em disputa no campo da Educação de Jovens e Adultos. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 185-199, ago./dez., 2017.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação Básica do Campo**. Vol. 1. Fundação Universidade de Brasília: Gráfica e Editora Peres Ltda. 1999.

MAHONEY, A. A. Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In V.S. Placco (Org.), **Psicologia & Educação: Revendo contribuições** (pp. 9-32). São Paulo: Educ. 2002.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MELO, A. F. A inclusão digital na escola para a erradicação do analfabetismo tecnológico. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 10, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

MUNIZ, R; M. F. **O Direito à Educação**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p.224.

PARENTE, C. M. D. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **RBEP**. vol. 95, n. 241, set./dez., 2014.

PINHEIRO, M. S. D. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. **Cadernos ANPAE**. Rio Grande do Sul, 2007.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul., 2012.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente**: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48, 2010.

SILVEIRA, K. A.; ENUMO, S. R. F.; BATISTA, E. P. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 3, p. 457-465, dez., 2014.

TRESCA, R. P.; ROSE JÚNIOR, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **RBCM**, v. 8, n. 1, p. 9-13, 2000.