

ESPECIARIA

Cadernos de Ciências Humanas,
v. 21, ano 2024 | ISSN: 2675-5432

Sentidos do trabalho docente em escolas rurais na pandemia de Covid-19

Leticia Michele Stencil

FFCLRP-USP - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

<https://orcid.org/0000-0002-7948-5893>

Ana Paula Soares da Silva

FFCLRP - USP - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>



Recebido em: 06/04/2024
Aprovado em: 14/06/2024
Publicado em: 05/07/2024

Sentidos do trabalho docente em escolas rurais na pandemia de Covid-19

Leticia Michele Stencel¹
Ana Paula Soares da Silva²

Resumo

A propagação do vírus da Covid-19 teve impacto no acesso e qualidade educacional das populações do território rural, trazendo prejuízos significativos na docência. O objetivo geral deste artigo foi compreender a significação da vivência de professoras de área rural durante a pandemia por meio de entrevistas semiestruturadas individuais. Participaram da pesquisa quatro professoras de cidades provenientes do interior de três estados brasileiros, por meio de entrevistas semiestruturadas on-line. As entrevistas foram analisadas sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural vigotskiana por meio do conceito de vivência. Os resultados apontaram que a oferta da Educação rural entre os territórios foi desigual e que a docência foi significada por sentimentos negativos, como culpa e impotência, atreladas à falta de formação tecno-

¹ Graduada em Psicologia e Mestra em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Especialista em Psicologia Jurídica pelo Instituto Paulista de Estudos Bioéticos e Jurídicos (IPEBJ-FVM). Doutoranda em Ciências no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7948-5893>. E-mail: leticia.m.stencel@gmail.com

² Professora Associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) e coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>. E-mail: apsoares.silva@usp.br

lógica, aumento da carga de trabalho, falta de apoio das gestões, perda do vínculo com os alunos e não contextualização dos materiais oferecidos para atender às diretrizes escolares do campo.

Palavras-chave: Professoras; Vivência; Área rural; Covid-19.

Abstract

The spread of the Covid-19 virus had an impact on educational access and quality for rural populations, causing significant losses in teaching. The general objective of this article was to understand the meaning of the experience of teachers in rural areas during the pandemic through individual semi-structured interviews. Four teachers from cities in the interior of three Brazilian states participated in the research through semi-structured online interviews. The interviews were analyzed from the perspective of Vygotskian historical-cultural psychology with the concept of experience. The results indicated that the provision of rural education was unequal and that teaching was characterized by negative feelings, such as guilt and impotence, connected to the lack of technological training, increased workload, lack of support from management, loss of bonds with students and lack of contextualization of the materials offered to meet rural school guidelines.

KEYWORDS: Teachers; Experience; Rural area; Covid-19.

Introdução

1.1 Professoras(es) dos territórios rurais

No Brasil, desde o período colonial, o território rural sempre teve condições desiguais e discriminatórias. A

Educação também está atravessada por estas condições, até o momento presente, e enfrenta dificuldade para chegar até as populações pobres, em virtude de uma manutenção de poderes e práticas degradantes de trabalho que mantém a estrutura hierárquica do país e atrasam recursos e infraestrutura adequada (ALMEIDA; BRESSANIN, 2020; SANTOS; VINHA, 2018).

Fernandes (2020) ressalta o quanto a/o professor(a) no Brasil foi tardiamente incluída(o), sendo visto como um agente político de transmissão cultural, cuja tarefa inicial era civilizar a população rica para manutenção do poder e da divisão de classes nos centros urbanos. Foi somente por volta da década de 1920, que a Educação para as famílias trabalhadoras rurais começou a ser questionada e gerou um movimento político denominado de ruralismo pedagógico, gestado por instituições religiosas, políticos e pedagogos para alfabetizar a população do campo. Ainda que essa política tentasse ser inovadora, há discussões se realmente incluía o questionamento acerca das condições de vida e trabalho da população pobre (ALMEIDA; BRESSANIN, 2020; NASCIMENTO *et al.*, 2021).

Na prática, essa oferta educacional ocorreu de forma improvisada e distante do ideal, já que em nenhum momento atendia à cultura dos povos locais (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Isso se perpetuou durante muito tempo, até que movimentos sociais do campo, em conjunto com universidades e representantes da sociedade, começaram a questionar e dar visibilidade à Educação em área rural, durante a redemocratização do país. Nasce aí a Educação no/do Campo, um movimento legítimo que vislumbrava a saída de um passado precário para um futuro que superaria as desigualdades e valorizaria a cultura e os saberes tradicionais da terra (HAGE, 2014; MOLINA; JESUS, 2012).

A Educação do/no Campo entrou na agenda pública, incentivando a criação de legislações próprias para atender ao modo de vida das famílias rurais, com calendário distinto, currículo personalizado e uma formação docente voltada ao contexto sociocultural e econômico

das populações. As Resoluções do CNE/CEB n.º 01/2002 e n.º 02/2008 (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008) surgem em consequência dessas particularidades.

Apesar do avanço na legislação, as políticas públicas estabelecidas desde essa época não têm favorecido a continuidade das pessoas no meio rural, uma vez que as condições estruturais não têm contribuído para a qualidade da oferta da Educação e nem para a permanência da(o) própria(o) professor(a) (ARROYO *et al.*, 2008). As escolas menos numerosas ou são fechadas (CASSIN; BEZERRA, 2017) ou estão sendo nucleadas em conglomerados que estão cada vez mais distantes das moradias (HAGE, 2014), e a qualidade da oferta continua precária (ANDRADE; RODRIGUES, 2020).

O desafio inicia-se pela falta de investimento do poder público, que embora tenha pactuado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (BRASIL, 2010), não se dedicou a implantar estratégias para melhorar a Educação nos territórios rurais. Oliveira (2016) mostrou que os prédios nem sempre são próprios para um ambiente de ensino e contam com espaços improvisados. Elementos básicos, como saneamento de água e esgoto e energia elétrica, não estão presentes em todas as escolas do território nacional. Além disso, falta também quantidade de salas e de recursos para espaços de convivência, refeitório e área administrativa. Andrade e Rodrigues (2020) abordam que, diante dessa situação, a estratégia do poder público é justificar o fechamento das escolas ao invés de melhorá-las.

A situação da(o) professor(a) que leciona no campo também é bastante complexa. Destarte, aqueles que são da comunidade, é preciso dizer que a escolha para lecionar no campo nem sempre é voluntária e, muitas vezes, os profissionais são terceirizados (SIADÉ; XIMENES-ROCHA, 2018).

Em consequência disso, Pinheiro (2018) mostra que as(os) professoras(es) não têm experiência de trabalho anterior nos territórios rurais e utilizam suas práticas educacionais urbanas. Além de contrariar as diretrizes do

campo (BRASIL, 2002; BRASIL, 2008), essa atitude reflete negativamente tanto na relação com a comunidade, ao utilizar conteúdos apostilados prontos, que não dialogam com a construção do conhecimento com o território (SIADE; XIMENES-ROCHA, 2018), quanto na própria classe docente, que sente-se desvalorizada e insatisfeita com seu trabalho (SOUZA; SANTOS, 2007).

Um dos fatores responsáveis por esse cenário é a formação nas universidades, realizada majoritariamente em âmbito urbano, que nem sempre abrange os territórios rurais e suas diretrizes, negligenciando o olhar para a diversidade cultural e histórica do campo (CAVALCANTE, 2015). E, mesmo quando há a incorporação da diversidade, ainda há resistência das instituições em aceitar conteúdos voltados para a luta pela terra e para os movimentos sociais (SIADE; XIMENES-ROCHA, 2018).

A falta de apoio para a permanência também é um fator que dificulta a adaptação docente e a troca de conhecimento. Netto e Coradin (2016) retratam que os poucos momentos de formação continuada que os docentes têm para falar do seu trabalho e construir coletivamente o currículo são transformados em momentos que não fazem sentido e não contribuem com as dificuldades concretas deles, por serem ministradas por profissionais que pouco conhecem as suas necessidades.

Essas problemáticas denunciam a negligência das políticas públicas com a Educação nos territórios rurais e manifestam-se na falta de suporte aos docentes dentro e fora da escola, além de se revelarem como um grande fator de vulnerabilidade para estes profissionais (MARINHO; 2018). Se em condições normais isso ocorre, com a pandemia de Covid-19, supõe-se que essa situação se agravou.

1.2 Chegada da pandemia

Com a disseminação do coronavírus pelo mundo, no ano de 2020, as escolas foram fechadas, de acordo com o

Decreto Federal nº 10.282, de 20 de março de 2020, que regulamentou a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e definiu os serviços públicos e as atividades essenciais durante a pandemia, incluindo as escolas, que foram regulamentadas posteriormente pelo Conselho Nacional de Educação.

Devido ao prolongamento das medidas sanitárias, o ensino remoto, majoritariamente pela *internet*, foi eleito para dar continuidade ao acesso à Educação. Essa modalidade estava prevista no artigo 32 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, desde que o ensino seja complementar e em situação emergencial (LDB, 1996), contudo, a escolha foi bastante questionada em todo país, especialmente, no campo. A *internet*, em 2018, estava presente em apenas 44% das residências em território rural, sendo que 85% das famílias tinham celular e 20% computador (CETIC, 2018), além da desigualdade de recursos tecnológicos entre as escolas rurais e urbanas (BELUSSO; PONTAROLO, 2017).

Assim que as aulas remotas começaram, surgiram diversas pesquisas com professoras(es) em ambientes urbanos que levantavam aspectos alarmantes sobre a insatisfação docente com o trabalho (LIMA, 2020), causados pelos altos investimentos em aparelhos e melhoria de *internet*, que foram financiados por seu orçamento pessoal/familiar (VITAL; URT, 2021), dificuldade de manejo com os aplicativos, aumento da carga de trabalho (LIMA, 2020), maior vulnerabilidade emocional, devido ao isolamento e à ausência de contato físico (Albuquerque, 2021), aumento do nível de ansiedade patológica, principalmente em mulheres, por ter que se dividir entre a vida pessoal e o trabalho dentro de casa (VALEDORIO *et al.*, 2021).

Nas pesquisas sobre a condição dos docentes em áreas rurais, esse cenário foi ainda pior para as(os) professoras(es). A precarização do trabalho nos territórios rurais foi denunciada por Souza *et al.* (2020) ao relatarem a perda de direitos constitucionais, como férias, remunerações adicionais, e remanejamentos de cargos de forma arbitrária. Lima

et. al (2021) também apontaram a existência de profissionais, em Minas Gerais, que perderam seus salários durante a pandemia, revelando as consequências desastrosas dos contratos precários em momentos de crise.

O trabalho também piorou com o aumento da carga de trabalho e desgaste mental, uma vez que as(os) professoras(es) estavam conectadas(os) à *internet* o tempo todo para conseguir responder aos alunos e às suas famílias, sem horário de trabalho específico (BRITO *et al.*, 2020). E a situação econômica deteriorou-se, pois tiveram custos com a aquisição de tecnologias, ainda menos presentes no campo (PEREIRA, ALMEIDA, 2020).

O resultado disso foi o sofrimento, pela falta de proteção adequada, e, depois, o sentimento de invasão da vida profissional (LOPES *et al.*, 2021; SOUZA *et al.*, 2020), pois muitas secretarias de Educação municipais tomaram a frente do currículo das escolas, homogeneizando o conteúdo para todas, independente das diferenças entre as áreas urbana e rural.

Diante do acompanhamento das primeiras dificuldades relatadas por professoras(es) durante a pandemia de Covid-19, e sabendo que os territórios rurais sofrem com a desigualdade de acesso às políticas públicas e ficam à margem das decisões que são tomadas para a Educação, urge escutar a vivência docente em área rural durante a pandemia. A investigação aconteceu por meio de entrevistas com quatro professoras da rede pública de ensino e tinha o objetivo de compreender as significações que as professoras de área rural atribuíram à vivência de trabalho durante a pandemia.

2. Método

2.1 Participantes

Participaram da pesquisa quatro professoras de área rural, entre os meses de outubro de 2021 e janeiro de 2022.

O recrutamento das participantes da pesquisa aconteceu por meio da divulgação em grupos nacionais de rede de Educação do Campo e também por meio de indicações de pesquisadores na área. Para preservar o anonimato, foram atribuídos nomes fictícios às participantes.

1. Tabela de descrição das participantes da pesquisa

Participante	Estado	Formação	Residência	Turma
Milena	Interior da Bahia	Pedagoga com 3 pós-graduações	Área urbana	Professora de Geografia para Ensino Fundamental II
Luiza	Interior da Paraíba	Pedagoga e Bióloga	Área rural	Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I
Amanda	Interior de São Paulo	Pedagoga	Área rural	Professora de Educação Infantil
Antônia	Interior de São Paulo	Bióloga e estudante de Pedagogia	Área rural	Professora de Biologia - Ensino Fundamental II

Fonte: Autores, 2022.

A participante Milena morava em área urbana do seu município, pois lecionava tanto em área urbana quanto em área rural, e costumava se deslocar de ônibus. Seus alunos eram provenientes de fazendas, sítios e propriedades que cultivavam ervas e alimentos para consumo, típicos da caatinga e zona-da-mata.

Luiza morava em um sítio de uma comunidade rural, à qual pertence desde pequena, pois seu pai era agricultor e sua mãe professora. Ela atuava em duas escolas

de comunidades distintas. Descreve a comunidade como simples, com períodos longos de estiagem e, por isso, diversificada para sobrevivência durante o ano. A participante destacou a produção de frutas e cactos, fabricação de artefatos de couro e produção de louças de pedra.

Amanda vivia em um assentamento da Reforma Agrária. Na comunidade, havia a produção agrícola e desenvolvimento de produtos voltados ao comércio local. E havia bastante contato entre as professoras e as famílias, por fazerem parte do mesmo movimento social.

Antônia residia em um distrito rural do município, com sua família. Ela decidiu morar no campo porque queria integrar um meio de vida comunitário com a natureza. Como tinha conhecimento em ecologia e produção orgânica, tinha um projeto de ensinar aos jovens para que eles pudessem agregar o aprendizado às suas famílias.

2.2 Procedimentos

Atendendo às normas éticas, a pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e está em conformidade com a Resolução nº 510 do Conselho Nacional de Saúde de 2012 e 2016 e com os princípios éticos do Código de Ética do Psicólogo de 2005. Após o aceite, as entrevistas, videogravadas, aconteceram de forma individual e *on-line*, por meio de uma plataforma digital, e tiveram duração entre uma hora e vinte minutos e uma hora e quarenta minutos. Somente a entrevista com a professora Amanda ocorreu por meio de um aplicativo de mensagens, por meio do qual a pesquisadora enviava as perguntas e a participante respondia.

2.3. Análise dos dados

O referencial teórico-metodológico utilizado foi a Psicologia Histórico-Cultural vigotskiana por meio da

vivência. O referencial criado por Vygotsky propõe a investigação dos fenômenos psicológicos superiores humanos, em sua totalidade, através do materialismo-histórico-dialético que prevê: a análise do processo e não do fato; busca de como ocorreu a emergência do fenômeno na ação social; criação de uma perspectiva explicativa-relacional cuja base é a articulação entre fatos e fenômenos nos aspectos materiais, culturais e históricos (ZANELLA *et al.*, 2007).

Para analisar a totalidade, Vygotsky propõe criar categorias de análise que jamais poderão ser subdivididas, pois perderiam a complexidade do fenômeno (ZANELLA *et al.*, 2007). Essa criação das categorias acontece quando o pesquisador se debruça sobre os dados e, após sucessivas leituras, começa a criar hipóteses que relacionam a dinâmica dos elementos internos e externos que compõem o fenômeno. Uma das categorias de análise sugerida é o conceito de vivência.

A vivência é um processo dinâmico do desenvolvimento humano que todo mundo experimenta na sua relação de aprendizagem com o mundo, e ocorre através da produção de significações sobre eventos marcantes que acontecem na vida humana. São esses significados que geram aprendizagem ao indivíduo e vão nortear suas próximas experiências, ao modificar suas estruturas mentais (VERESOV, 2016).

Para Veresov (2016), a vivência é uma forma de leitura e de apreensão sobre o papel do ambiente no desenvolvimento humano, pois considera que as pessoas, ao atribuir significações a um evento, estas podem mudar o curso de sua vida constantemente, reorganizando sua relação com o meio e modificando-o. Essas significações carregam os sentidos próprios atribuídos pela pessoa, como também as interpretações partilhadas pela sociedade e pela cultura que a compõe, podendo ajudar a mostrar generalizações que regem o comportamento humano e as tendências futuras do fenômeno estudado.

Nesse sentido, Marques (2017, p. 6775) defende a vivência de categoria de análise para a constituição do

sujeito professor(a), porque, segundo a autora, as vivências de professores/as na relação com o meio escolar são processos ricos de serem analisados para compreender o futuro educacional de ambos e construir conhecimento sobre a Educação no país. Nessa pesquisa especificamente, a vivência ajudou a identificar como foi o processo de significação da(o) professor(a) de área rural durante a pandemia, considerando o contexto passado que atuou como mediador das condições presentes nessa situação atípica.

As entrevistas foram guiadas por um roteiro, elaborado pela pesquisadora, com perguntas sobre: formação docente, local de moradia e contextualização da comunidade rural atendida; espaço utilizado para lecionar durante a pandemia; materiais utilizados na pandemia e quem os escolheu; se houve apoio; descrição de uma experiência marcante na pandemia; sentimentos evocados pela relação com os alunos e com as famílias e os desafios e avaliação sobre a oferta da educação em sua escola.

Após a transcrição das entrevistas, a análise dos dados ocorreu por meio de quatro etapas: 1. leituras individuais das entrevistas; 2. seleção dos trechos de cada uma e separação em três grandes temas: relação da professora com seu trabalho, relação com os alunos e sua família e a relação com a Educação do campo; 3. interpretação de cada trecho por meio de uma frase síntese sobre o sentir (ex: sentiu-se sobrecarregada; sentiu-se motivada); 4. aglutinamento de frases semelhantes compartilhadas pelas participantes e separação para construção das categorias de análise.

3. Resultados

3.1. Relação com a política de Educação destinado ao campo

A *internet* foi associada por todas as professoras como uma ferramenta discriminatória, devido à ausência

de condições sociais e econômicas para o acesso às aulas nos territórios rurais. Luiza significou a escola “como algo excludente... porque, pela geografia da nossa região, existem lugares que nem um celular pega, quem dirá um sinal de *Wi-fi*, então isso foi muito doloroso... foi negado muito o direito desses alunos”.

Segundo as professoras, a escassez de sinal e de aparatos materiais para o uso da *internet* afetou tanto a classe docente quanto as famílias do campo, pois, muitas vezes, apenas um membro da família tinha um celular e este não estava disponível a maior parte do tempo para o aluno. Apesar de todas as entrevistadas terem computador para trabalhar, elas relataram que muitos de seus colegas não tinham e, por isso, precisavam acessar as plataformas por meio de aparelhos celulares, o que dificultava, inclusive, o acesso e a qualidade do ensino. Por outro lado, os alunos também tinham dificuldade de acessar as plataformas digitais.

Milena contou que colegas de trabalho tinham que pagar para poder trabalhar e, como consequência, presenciou muitos desistirem da profissão. A falta de condições mostrou que a decisão pelo uso da tecnologia nas escolas rurais não foi pensada na realidade rural e na diversidade das escolas, mas foi uma decisão arbitrária das Secretarias de Educação. Foram medidas iguais para realidades diferentes, e as professoras ficaram isoladas das decisões, sem poderem fazer algo em relação a isso.

Além da falta de acesso, as propostas de aula também foram permeadas por mudanças sem a consulta. Antônia e as demais professoras retrataram que logo no início da pandemia havia orientação de uso de aplicativos como *WhatsApp* e *Facebook*, nos quais eram passados textos, links de vídeos e gravações de aulas. À medida que a pandemia se estendeu, as prefeituras incorporaram o uso de *softwares* mais complexos, em parcerias com empresas privadas.

Esse processo de transição entre o presencial e o virtual foi impreciso e sem auxílio, uma vez que foram

feitas diversas trocas de estratégias que culminaram em uma vivência negativa das docentes. Antônia criticou a falta de planejamento: “é tentativa e erro o tempo todo e, às vezes, pisa no erro e fica no erro girando ali, como eles fizeram com as atividades remotas”.

As trocas de estratégias eram abruptas e exigiam adaptação rápida, segundo Milena: “secretário da época, ele decidiu contratar uma plataforma digital, e começou aos trancos e barrancos porque também ninguém sabia trabalhar com nada”. Para ela, as mudanças repentinas deixavam os docentes perdidos: “então, você fica à mercê disso tudo, entendeu, é muito fluido entendeu (risos), você não tem nada, não tem nada sólido para se sustentar”.

As professoras experimentaram desapontamentos com a política implantada em seus municípios e não sabiam como dar conta de seu trabalho, pois não havia apoio, apenas ordens que deveriam seguir e que iam mudando conforme o tempo passava e a pandemia se intensificava. E o que mais incomodou Antônia foi que as pessoas que decidiam o futuro da Educação nada sabiam sobre a realidade que ela enfrentava enquanto docente. Ela se sentia silenciada ao ser obrigada a cumprir atividades com as quais não concordava.

Antônia foi a professora que relatou um grande incômodo com as decisões da gestão municipal, porque, segundo ela, recebia ordens de pessoas e órgãos que não sabiam sobre os alunos e professoras(es) e nem da infraestrutura das escolas. Era ela quem estava diretamente com os adolescentes e sabia de alguns condicionantes que dificultariam a transmissão de conteúdos acadêmicos que, apesar de estarem indicados no currículo formal para aquelas faixas etárias, não seriam compreendidos pelos alunos apenas com palavras escritas: “no papel é duro né, você coloca uma imagem, mas ela sai preto e branco, eles não vão fazer colorido” (ANTÔNIA).

Como muitos alunos não tinham acesso à *internet*, as prefeituras também incorporaram a prática de elaboração de materiais impressos, porém, os alunos e suas famílias

tinham que ir buscar nas escolas. Somente Milena relatou que a escola fez parceria com motoboys para entregar as atividades. Ainda assim, essa estratégia não surtiu efeito, pois os alunos recebiam um papel e não tinham explicação da professora e, muitos, não faziam as tarefas.

Ainda que o material impresso parecesse mais acessível, Luiza disse que eles também eram uma opção excludente, uma vez que muitas famílias não iam buscá-lo. Ela se sentia compadecida: “Me doía bastante como ser humana, eu me colocava no lugar deles e eu sentia que eu tinha que fazer mais, eu podia fazer mais” (LUIZA). E quando ela percebia que as famílias não buscavam as atividades na escola, ia pessoalmente às casas e explicava a importância da Educação e, também, conversava com as crianças sobre a pandemia:

eu pegava minha motozinha e ia lá, sentei em muitas calçadas para tentar auxiliar crianças, pra que eles pudessem compreender esse processo, que eles não estavam sozinhos, que o mundo também estava sofrendo com a pandemia e, principalmente, pra que eles se sentissem confortáveis na situação, então, fugindo dos protocolos e das regras (LUIZA).

Por iniciativa própria e com seus recursos financeiros, Luiza foi atrás das famílias para compreender a situação que estavam passando, fazendo algo que deveria ser feito por uma política pública para que todos os alunos do território rural brasileiro não ficassem sem estudar. Além da oferta precária, que começou pelas ações individuais das professoras, outros problemas também foram abordados pelas professoras.

3.2 Relação com o material pedagógico

O currículo escolar foi abordado por Antônia, Luiza e Milena como um problema pré-existente que se agravou na pandemia. As três disseram que já estavam acostumadas a trabalhar com apostilas urbanas, mesmo

não concordando, e que, durante a pandemia, elas foram orientadas por suas coordenadoras de área/da escola sobre quais temas deveriam trabalhar com os alunos. A crítica era sobre os materiais descontextualizados da realidade das crianças e adolescentes de área rural, cujo principal impacto, segundo Luisa, era o abandono:

muitas vezes um currículo urbano, totalmente dissociado da realidade que essas crianças vivem. Por isso que existe tantas turmas de jovens e adultos, que funcionam no campo porque a escola fecha as portas e as possibilidades dos alunos, trabalhando coisas que não fazem parte, que não tem significado nenhum pra aquelas crianças (LUIZA).

Luiza, a partir da sua experiência, atribuiu o êxodo escolar a essas práticas educativas desconexas, que acabam afastando os alunos das escolas por falta de compreensão e interesse. Em sua compreensão, na pandemia houve uma perda ainda maior do controle sobre isso.

Milena e Antônia também disseram que o conteúdo que ofertavam estava em apostilas genéricas de Educação, criadas por empresas privadas para os centros urbanos. Milena ainda disse que os livros continham experiências e termos de outra região do país, negligenciando a própria cultura da região onde mora:

E apesar de nós termos um referencial, no final das contas não seguem esse referencial [diretrizes do campo], não segue as orientações de uma Educação voltada pra essas áreas [...] Apesar da gente ter avançado, tem algumas produções que dão um pouco uma abordagem assim... pras culturas de outros lugares assim, mas é aquele geralzão...do Sudeste... aí fica a cargo de cada professor se tiver interesse e empenho pra fazer essas abordagens (MILENA).

Milena reconhece a existência das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação do Campo, contudo, com a chegada da pandemia, o uso de material, mesmo hegemônico, ficou ainda mais difícil. O acesso a esses materiais,

que já era distante mesmo na Educação presencial, com a adoção do ensino remoto, tornou-se um desafio ainda maior para as professoras, inclusive, trazendo conflitos profissionais sobre o que estavam fazendo. Antônia concordou com a perda de autonomia que tinha para contextualizar o conteúdo:

em decorrência da pandemia, a gente tinha que cumprir aquelas habilidade ... vinha o que a gente tinha que trabalhar, por exemplo, logo, eu nunca esqueço porque pra mim foi um absurdo, logo que depois que os alunos voltaram de férias, a primeira atividade que eu tive que produzir foi Teoria Atômica pros 9^{os} anos, Teoria Atômica! Uma coisa que envolve tanta abstração e eu... tava rígido, tinha que produzir dali e eu tentava sempre produzir um texto sempre contextualizando, mas eles nem liam! (ANTÔNIA).

Se a relação presencial já era complicada, criou-se uma barreira na relação professora e alunos do Ensino Fundamental II. Milena e Antônia disseram que não havia interesse por parte dos alunos em assistir as aulas *on-line*, e muito menos ler os textos que elas passavam, porque não fazia sentido para eles estar ali, sendo que em casa eles poderiam utilizar seu tempo para atividades que lhes trouxessem satisfação.

Além do currículo, Milena também abordou um fator ainda mais complexo relativo às práticas pedagógicas nos territórios rurais. Ela voltou a lecionar em 2021, em plena pandemia, e o professor que deu aula para seus alunos adolescentes, no ano anterior, não registrou o conteúdo que tinha lecionado. Como ele não terminou o conteúdo e nem o número de horas mínimas para cumprir o ano letivo, Milena entrou sem saber o que os alunos tinham aprendido e ficou aflita: “ele só postava atividade... e eu peguei o bonde andando” (Milena). Ela chegou a receber o conteúdo que teria que ensinar aos alunos, mas não sabia o conhecimento que eles possuíam de base para aprofundá-lo, pois nem a escola sabia e nem os alunos apareciam nas aulas para informar.

Outro problema crônico relatado que também afetou significativamente a relação das professoras com os estudantes foi o analfabetismo no Ensino Fundamental. Milena e Antônia reclamaram da negligência das escolas com o grande índice de analfabetismo dos alunos, já que elas descobriram que alguns não conseguiam ler os materiais impressos que elas mandavam. E, na pandemia, com a ordem de aprovação automática decretada, o analfabetismo só pioraria, porque as gestões não se importariam em solucionar esse problema.

Para as professoras entrevistadas, o que importava para os governos era que a Educação estava sendo oferecida de um jeito ou de outro, mas não havia nenhuma medida para verificar se estava funcionando. Problemas materiais, como livros escolares descontextualizados e o analfabetismo, não eram debatidos nos espaços formativos delas e acabaram passando despercebidos entre as gestões antes mesmo da pandemia.

3.3 Sentidos do trabalho docente

Os relatos das professoras mostraram o quanto a docência durante a pandemia foi permeada por diversos sentimentos negativos, como “vazio”, “perda de sentido” “ausência”. Além disso, também significaram o trabalho como “duplo”, em razão do aumento da carga de tarefas e da implantação improvisada de duas estratégias distintas de elaboração dos materiais. A vivência delas foi difícil, sem suporte e acolhimento, e todas se depararam com preocupações que jamais chegaram a ser escutadas, mas que se somaram e se enraizaram em seus corpos, tomando conta de seus pensamentos, durante o isolamento.

Os conflitos apareceram como sentimento de culpa e impotência, dada a dificuldade de acesso e de interesse dos alunos, por diversos motivos. Antônia se ressentia com a falta de participação discente, porque, com as aulas *on-line*, perdeu seus interlocutores, algo que para ela

é fundante da sua atividade laboral. Seu relato revela que a pandemia deixou escapar tudo aquilo que a motivou a acreditar na profissão.

Luiza também demonstrou diversas tentativas de superar a culpa pela situação dos alunos e de suas famílias, revelando o quanto dar aulas remotas foi um processo solitário: “professor teve que tirar de si formas para que o ensino acontecesse, para que a gente não se sentisse tão culpada pela ausência desse processo escolar”. Em muitos momentos, ela evidenciou que estava fazendo o melhor que podia, mas, mesmo assim, enfrentou situações em que se sentiu incompetente, porque queria fazer atividades voltadas aos alunos, mas perdia muito tempo com a burocracia e com as exigências da escola:

Eu queria me preocupar com o aluno porque o tempo da escola é do aluno e eu perdia muito tempo elaborando, tentando organizar, formatar, quando eu podia estar dando uma assistência maior àquela criança. Então, eu disse que o técnico me roubou muito do profissional nesse período (LUIZA).

A fala de Luiza demonstra o quanto o ensino foi burocratizado pelo uso das novas tecnologias, gastando mais tempo com um computador do que com o contato humano. Milena também disse que estava incomodada com as formas de comunicação pelas redes sociais, sem poder ouvir e ver seus alunos. Ambas indicaram que não foram preparadas para isso.

A insegurança sobre a qualidade do próprio trabalho e os questionamentos sobre a dificuldade de alcance dos alunos foram inquietações de todas. Todavia, a forma como cada uma significou suas vivências foi-se modificando ao longo do tempo, devido às condições distintas (apoio, decisões externas, liberdade, recursos próprios) que cada uma delas teve ao longo do tempo.

Antônia e Milena trabalhavam com disciplinas do Ensino Fundamental II e Amanda e Luiza trabalhavam com Educação Infantil. As duas primeiras foram as que

relataram maiores frustrações relacionadas à falta de participação dos alunos e da troca humana. Para Antônia, ela trabalhava sem ver e sem escutar a voz dos alunos, porque eles não se expunham e nem a respondiam durante as aulas *on-line*: “é pior do que falar com as paredes sabe... eram um trabalho assim... super desgastante ... vazio”. A sensação de impotência também estava atrelada ao fato de ter travado “lutas” com diversas instâncias para melhorar as condições de trabalho docente, de denunciar abusos do poder público e falar sobre a perda de vínculo com os alunos e não ter conseguido resultados. Em suas falas, ficam marcados a responsabilidade que tinha com a Educação e o sentimento de fracasso diante das tentativas de mudar a realidade.

A participação drasticamente reduzida foi um dos fatores de grande frustração, mas mesmo assim, havia insistência, e a professora corrigia as atividades daqueles poucos adolescentes que faziam, mas a gestão não permitia a devolução da tarefa corrigida: “isso não foi entregue por dois anos... eles falam que não podiam dar porque era tipo arquivo de presença”. Ademais, também falou sobre frustração pessoal e do quanto a pandemia sabotou os projetos que ia desenvolver com alunos temas agroecológicos.

A própria gestão escolar, segundo as professoras, não contribuiu em nada para a participação dos alunos. Um relato grave de Antônia mostrou o quanto a gestão municipal se colocava contra a classe docente em seu município, ameaçando os servidores públicos em canais de comunicação, na tentativa de silenciá-los e ocultar da população a precariedade da oferta educativa. Sobre as formações, a docente revelou que era obrigada a participar dos momentos de formação, oferecidos pela prefeitura, ao ter que assistir transmissões de vídeos por longas horas e depois preencher formulários respondendo perguntas sobre o que tinham assistido. Segundo ela, muitos: “não assistiam, deixavam correr os vídeos”, pois já “tava esgotado né de produzir no computador”.

Diante de tantas frustrações, Antônia pediu exoneração do seu cargo e justificou que as diversas situações a fizeram desistir de trabalhar naquele município e ir para outro, em busca de melhores condições de trabalho e realização.

Milena também disse que a prefeitura do seu município pouco fez para incentivar o acesso dos alunos nas plataformas, principalmente porque, independente da participação deles, foi divulgado que ninguém reprovaria o ano letivo, e essa mensagem foi colocada aos alunos como se eles não precisassem participar mais das aulas e nem entregar as atividades.

Além disso, a formação *on-line* que também lhe foi oferecida, na sua opinião, não ajudou:

Olhei a programação, o cronograma e ele é extremamente teórico.. e eu acho a teoria importante, mas no momento eu queria alguma coisa prática, algo mais efetivo de chegar lá e fazer ficar interessante para os alunos. A parte de legislação ... eu consigo ver num livro, mas um curso pesado, hoje mesmo ta tendo uma live deles com isso, 3h 4h [de duração], nosso trabalho já foi com live, tanta coisa com live e ai, eu ia fazer outro programa, não fiz não...não participei não porque era bem teórico (MILENA).

Embora a parceria viesse em forma de apoio, ela disse que não foi como esperava, porque esta não atendia às necessidades das(os) professoras(es) durante a pandemia, além disso, era *on-line* e tinha uma duração bastante extensa. Todos estavam cansados das redes sociais, do excesso de informações, de ficarem em frente às telas, e estava consumindo muito mais horas de trabalho do que deveriam ter. Ao invés de escutar sobre as leis da Educação no Campo, ela queria ajuda para solucionar a falta de participação dos alunos.

Já as professoras de Educação Infantil e Ensino Fundamental I tiveram relatos diferentes das professoras do Ensino Fundamental II, em relação à experiência com os alunos, ao compartilharem alguns momentos de

superação das condições existentes, uma vez que a realidade delas não estava restrita aos conteúdos acadêmicos, permitindo-lhes explorar aulas dinâmicas e lúdicas.

Como Luiza trabalhava com crianças menores, tinha a possibilidade de utilizar recursos lúdicos, que foram incorporados ao cotidiano das crianças, cativando sua atenção e até chamando as famílias para participarem da aula. Luiza disse que se despreendeu das apostilas e apostou na “intuição” para trabalhar os temas do currículo, utilizando exemplos que ela e os alunos tinham em casa. Assim, ela mostrava os animais domésticos que tinha e pedia aos alunos para mostrarem os seus em suas casas, pegava frutas do próprio quintal e explicava sobre as espécies de plantas.

Amanda também incorporou elementos lúdicos em sua casa, fazendo, inclusive, uma sala em sua casa para fazer vídeo-chamadas com as crianças e estimular a participação, uma vez que a *internet* permitia continuar trabalhando brincadeiras, histórias e músicas, que são típicas dos primeiros anos de vida. Ela também orientava as famílias sobre como poderiam criar momentos educativos dentro de casa. Todavia, apesar de ter conseguido manter contato com muitas famílias, por morar na mesma comunidade, também teve maiores dificuldades relacionadas à falta de acesso à *internet*, que não foi resolvida pela prefeitura, mesmo com o pedido de distribuição de *chip* de celular, e, como consequência, perdeu contato com algumas crianças durante esse período.

Os esforços individuais e as atitudes tomadas por cada professora também trouxeram alguns prejuízos para saúde, devido ao excesso de trabalho e à falta de tempo para suas atividades pessoais, que foram acompanhadas de problemas familiares.

3.4 Perdas

Três professoras abordaram sobre as perdas que tiveram na pandemia. Antônia iniciou sessões particula-

res de psicoterapia para poder lidar com as questões que afetaram seu trabalho e sua saúde mental. E ainda teve que lidar com a exoneração do emprego por condições que a fizeram desistir do seu trabalho e dos seus projetos profissionais em momento de crise.

Luiza, como mãe de duas crianças pequenas, destacou os impactos no seu maternar: “já tinha na verdade assumido a função de professora e eu neguei a minha função como mãe, dentro de casa, dentro do lar”. Para ela, “filhos também estavam em casa precisando de orientação ... dizendo assim pra mim: ‘mamãe, pelo amor de Deus a senhora só tem tempo pras outras crianças’. Isso me doeu”. Informou que perdeu jantares e finais de semana em família, para dar conta das demandas dos estudantes, que também não tinham um horário fixo para conversar com a professora e acabavam mandando mensagens nos períodos em que ela deveria estar descansando.

Milena também relatou que sua saúde mental foi abalada, inclusive, pela própria pandemia. O medo de contaminação, da morte de seus familiares e a solidude a acompanharam durante seu isolamento em casa, junto com as novas exigências da profissão que lhe causaram bastante estresse. Apesar disso, ela considerou que sua saúde mental foi uma das melhores, indicando que colegas passaram por momentos piores, com o surgimento de crises familiares e demissões, mas poucos tiveram a oportunidade de fazer o tratamento, porque o acesso aos serviços dependia dos recursos próprios.

Além do adoecimento, a participante Milena trouxe importante reflexão sobre a perda de direitos dos trabalhadores do campo, na sua cidade. Apontou também os danos causados pelos contratos temporários, já que professoras(es) de escolas rurais tiveram uma resposta mais rápida do que as escolas urbanas em relação à elaboração das atividades:

não sei se por conta... do contrato tá sempre sob ameaça da demissão, então, ele tinha uma resposta diferente do outro que é efetivo, então, ele, a zona rural,

demonstrou de cara que pros alunos que não tinham acesso à forma digital, eles iriam distribuir as atividades impressas... eles já estavam com as atividades antes mesmo de esperar de ser autorizado (MILENA).

Apesar da união das(os) professoras(es), essa informação, aparentemente positiva, esconde a precarização dos contratos de trabalho rural, que acentua os sentimentos de insegurança, medo da perda do emprego e sustento familiar, indicando que os docentes se sentiram ameaçados e desprotegidos pelas condições de oferta da Educação no campo.

4. Discussão

A pesquisa teve como objetivo compreender as vivências de quatro professoras brasileiras, em contextos rurais distintos, durante a pandemia de Covid-19. A vivência é a aprendizagem na relação com o mundo, adquirida após a experiência de um evento marcante. No caso das professoras, a vivência iniciou-se pelo questionamento sobre a oferta remota da Educação, excluindo crianças e adolescentes de um direito que deveria ser garantido pelo Estado (LIMA *et al.*, 2021) e que afetou diretamente a classe docente, em termos financeiros e psicológicos, ao ter que aprender a usar tecnologias e lidar com os desafios que não fizeram parte da formação profissional.

Sobre a formação, destaca-se que há tanto a indisponibilidade dos recursos tecnológicos nas escolas rurais (BELUSSO; PONTAROLO, 2017) quanto a falta de conteúdo tecnológico nas faculdades e nas formações continuadas, exigindo que as professoras desempenhassem um esforço pessoal em aprender a mexer nos *softwares*, nesse momento de crise e muitas incertezas. Além da aprendizagem, havia também a tentativa de superar as dificuldades de criação de vínculo por meio das telas, experiência frustrante para todas, pois, em alguns casos, não havia interlocutores em suas aulas, e elas não sabiam

o que fazer para estimular a participação, já que nunca haviam lecionado utilizando equipamentos tecnológicos.

Como não houve escuta e não foi oferecido suporte às docentes, elas tiveram que criar estratégias próprias ou então aprender a lidar com o desapontamento dessa forma de ensino, que elas não escolheram e para a qual não foram capacitadas. Isso mostra que a falta de políticas públicas específicas é/pode ser/representa/significa um fator para a péssima experiência nos territórios rurais (LIMA *et al.*, 2021), somada também aos problemas existentes em relação ao analfabetismo dos alunos e às atitudes arbitrárias das gestões, que não se esforçavam em compreender a situação da Educação do campo. Uma professora, inclusive, relatou episódios em que o representante do seu município discursou contra a classe docente, constrangendo-os, ao apresentar um discurso não verdadeiro, que ajudou a colocar a população contra as(os) professoras(es).

Um político, ao maltratar os servidores da educação, torna-se um exemplo de como as gestões tratam a Educação no território rural de forma desastrosa, ao excluir as(os) professoras(es) das decisões que foram tomadas, não sendo transparentes com as pessoas das comunidades para as quais deveriam garantir os direitos. Molina e Antunes-Rocha (2014) evidenciam que isso é muito prejudicial, porque o educador é também um agente de transformação da realidade rural. Elas destacam a importância do professor na construção de um currículo intencional e personalizado para os estudantes que medeie o contexto sociocultural e econômico rural com os conteúdos acadêmicos. Ademais, dar condições para que a(o) professor(a) se implique na comunidade é também uma importante fonte de informações acerca das necessidades dela. Contudo, o que vem acontecendo mostra o quanto as decisões de sua profissão dependem de pessoas que desconhecem a sua realidade.

Além dos prejuízos frente ao manejo emergencial, há décadas acontece um enfraquecimento de ações para

efetivar a Educação no território rural, por meio do fechamento de escolas e da negação de condições dignas de trabalho para que as(os) docentes permanecem ali e se sintam satisfeitos com sua profissão (BUENO; GUIMARÃES, 2017; SIADE; XIMENES-ROCHA, 2018), algo que foi agravado pela pandemia. Todas as professoras presenciaram colegas em situações precárias de trabalho, e os alunos ficaram sem assistência alguma porque não houve uma avaliação sobre a qualidade da oferta de ensino (SOARES *et al.*, 2021; SOUZA *et al.*, 2020; SILVA *et al.*, 2020).

Em consequência disso, as participantes destacaram afetos negativos de angústia, medo, esgotamento, ansiedade, e, muitas vezes, solidão, pois não conseguiam discutir a ausência dos alunos nas aulas, a falta de respostas das famílias e as dificuldades enfrentadas com a barreira criada pelo currículo descontextualizado. Este assunto do currículo foi marcado por contestação, já que não havia contato físico e o conteúdo que as professoras tinham que ministrar não fazia sentido aos estudantes. Para as docentes de Educação Infantil e Fundamental I, ainda era possível criar estratégias lúdicas com as crianças, mas as professoras de Ensino Fundamental II e Médio ficaram muito restritas ao tema acadêmico e à parte escrita e leitura.

Esses sentimentos foram atribuídos à vivência durante a pandemia, mas o estudo de Silva *et al.* (2021) notou que professoras(es) de área rural são mais indiferentes a estar satisfeitas com o trabalho, porque supõe-se que já estão acostumados com o cenário de precariedade. Essa realidade é preocupante e ressalta ainda mais a invisibilidade dessas pessoas. Chama atenção o fato de as professoras não terem espaços de apoio e troca, pois nem os espaços formativos obrigatórios permitiam que elas falassem sobre isso, já que o conteúdo também era genérico e teórico, silenciando a vivência dessas mulheres que passaram esse tempo refletindo e resolvendo seus conflitos sozinhas.

Soma-se a condição da mulher docente, que é a maioria nesta profissão, o quanto essas participantes

enfrentaram os desafios do cuidado da família, do autocuidado, da falta de equipamentos de saúde para cuidar dos problemas de saúde mental e do desequilíbrio causado pelas divisões de gênero em uma situação emergencial como a pandemia (VITAL; URT, 2021).

Embora a história mostre o quanto as (os) professoras(es) são maltratados pelos condicionantes internos e externos que influenciam no seu trabalho, foi possível perceber sua potência, porque mesmo com as adversidades, as participantes mostraram que acreditam na Educação e sabem que fazem diferença ao enfrentar esse espaço de tensões e hierarquias com criatividade, contornando o currículo inadequado e usando sua voz para fortalecer a identidade dessas crianças e adolescentes. E existem outras tantas que não participaram da pesquisa, mas que fazem a diferença em suas comunidades, por acreditarem na luta da Educação no/do Campo.

6. Conclusões

Essa pesquisa com as quatro professoras não teve a pretensão de abarcar um número grande de participantes, mas de aprofundar o conteúdo que já estava sendo estudado para entender as condições materiais e imateriais, frente ao agravamento das condições da docência em área rural. Apesar de um pequeno número de participantes, foi possível encontrar condicionantes globais que atuam nas escolas rurais no Brasil há décadas, frutos do descaso das políticas públicas e dos seus governantes, e que vêm deteriorando as condições de vida e de permanência dessa profissão tão importante.

Durante o processo de pesquisa, foi possível perceber que as entrevistas também foram um instrumento de escuta das docentes desses territórios, por meio das quais elas puderam se expressar dentro das suas vivências, dialogando sobre os fatores internos e externos que impactam na oferta e na qualidade da Educação do/no

campo. A pandemia só escancarou a grande carga de trabalho e responsabilidade às quais elas foram expostas sozinhas, em suas casas, sob o sentimento de invisibilidade e impotência.

Ressalta-se a preocupação com o ensino em área rural, que traz consigo um grave desmonte nos territórios rurais, pois a(o) professor(a) é fundamental para que a Educação aconteça, e é preciso relembrar que ao precarizar uma profissão tão fundamental dentro da escola, a sociedade está arruinando a continuação de sonhos e de projetos de vida dentro do espaço rural, que é tão legítimo e digno quanto o espaço urbano.

O financiamento e o investimento em discussões sobre as práticas educativas são apoios fundamentais para a permanência docente, ainda mais quando se trata da Educação em território rural, por estar atrelada ao desenvolvimento de um trabalho autônomo e especializado. A Educação do Campo luta pela transformação social e defesa da terra, baseada na reafirmação da identidade do povo rural, que começa na infância, dentro de casa e das escolas.

Portanto, é necessário que a docência seja valorizada e ajudada, tanto pela academia, por meio do interesse genuíno e cooperativo de pesquisadores, quanto da sociedade civil, dos movimentos sociais e dos governantes, para permitir que as pessoas possam fazer da terra a sua moradia e o seu sustento, tendo acesso às políticas públicas de qualidade e aos direitos de qualquer cidadão deste país.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código 88887474474/2020-00.

Referências

ALBUQUERQUE, Raquel de Sabino. Educação em tempos de pandemia: sentimentos e percepções dos professores. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, 2021, p. 1-5. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6714>>. Acesso em: 20/06/2023.

ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães; BRESSANIN, César Evangelista Fernandes. Educação do campo: história, percursos e desafios em cenários de resistência. **Humanidades e Tecnologia (FINOM)**, Patos de Minas, v. 27, n. 1, 2020, p.126-143. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1429>. Acesso em: 19/05/2023.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, p. e234776, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?lang=pt>>. Acesso em 19/05/20203. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698234776>

ARROYO, Miguel Gonzalez **et al.** Por uma Educação do Campo. 3a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 216.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09/11/2020.

_____. Resolução CNE.CEB 2/2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 09/11/2020.

_____. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 20/11/2020.

_____. Decreto nº 10282, de 20 de março de 2020. Regula a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, para definir os serviços públicos e as atividades essenciais. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2020/decreto-10282-20-marco-2020-789863-publicacaooriginal-160165-pe.html>>. Acesso em: 28/10/2022.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1994. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Presidência da República, 1994. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais>. Acesso em 28/10/2022.

BELUSSO, Andreia; PONTAROLO, Edilson. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. In: VIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO REGIONAL, VIII, 2017, Santa Cruz do Sul, **Anais, Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional Perspectivas e Desafios**, p. 1-13. Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/16561/4362>> Acesso em 20/11/2023.

BRITO, Tatiane Novais **et al.** Educação do Campo na conjuntura da pandemia: alcances, impactos e desafios. Revista Brasileira de Educação do Campo, [S. l.], v. 5, p. e10278, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10278>. Acesso em: 10/03/24.

BUENO, Helen Paola Vieira; GUIMARÃES, Liliana Andolpho Magalhães. Percepção de professores de escolas pantaneiras sobre o trabalho docente. **Trayectorias Humanas Transcontinentales**, v. 2, 2017, p. 78-90. Disponível em: <<https://www.unilim.fr/trahs/570>>. Acesso em 20/12/2023. Doi: <https://doi.org/10.25965/trahs.570>

CASSIN, Marcos; BEZERRA, Luiz. **Número de escolas no campo diminui drasticamente no Brasil**, 2017. Disponível em: <<https://sistemas.fai.ufscar.br/home/noticia/1089/numero-de-escolas-no-campo-diminui-drasticame>>. Acesso em: 20/01/2024.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor, 1ª ed. Marília: Lutas Anticapital, 2020, p. 93.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, 2014, p. 133-150. Disponível em: <<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1018>>. Acesso em: 12/11/2023. Doi: <https://doi.org/10.14244/198271991018>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2019, p. 12. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101794_informativo.pdf>. Acesso em: 20/12/2021.

LIMA, Mércia Rejane Lopes. **A relação afetiva entre professor e aluno: a concepção de professores antes e durante a pandemia de COVID-19**. Trabalho de conclusão de curso, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, Lucena, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/17889?mode=full>>. Acesso em 20/11/2022.

LIMA, Pablo Henrique Teodoro **et al**. Educação, povos do campo e pandemia da Covid-19: reflexões a partir de um projeto de extensão de uma universidade pública brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 86, n. 1, 2021, p.79-96. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/13812>>. Acesso em: 25/03/2023. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie8614259>

LOPES, Juliana Crespo **et al.** A Docência na Educação do Campo no contexto da COVID-19. **Revista Brasileira de Educação no Campo**, Tocantinópolis, v. 6, 2021, p. e12431. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12413>>. Acesso em: 20/12/2022. Doi: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e12413>

MARQUES, Eliana de Souza Alencar. Perejivânie (vivência), afetos e sentidos na obra de Vygotski e na pesquisa em educação. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII. **Anais, Formação de professores: diálogos, Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR**, 2017, p. 6774-6786. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23177_13444.pdf>. Acesso em: 20/12/2023.

MARINHO, Paulo Roberto Ribeiro. **O contexto de trabalho de escola rural e os riscos à saúde dos professores**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalho-Conclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6664045>. Acesso em: 20/10/2023.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Isabel. Educação do Campo: História, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores - Reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, 2014, p. 220-253. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>>. Acesso em: 07/11/2023. Doi: <https://doi.org/10.17058/rea.v22i2.5252>

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2012, p. 75. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>>. Acesso em 25/01/2022.

NASCIMENTO, Hérica Schneider Sobral **et al.** A Educação do Campo em tempos de pandemia de COVID-19: como o professor tem reinventado sua prática? **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, Jundiá, v. 2, n. 5, 2021, p. e25333. Disponível em: <<https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/333>>. Acesso em: 09/11/2023. Doi: <https://doi.org/10.47820/recima21.v2i5.333>

NETTO, Tatiane Almeida; CORADIN, Cristiane. A formação docente do campo: estudo de caso da escola rural Pedro Lovato - RS. **Geografia, Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 20, n. 1, 2016, p. 26-38. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/15988>>. Acesso em: 18/11/2023. Doi: <https://doi.org/10.5902/2236499415988>.

OLIVEIRA, Tiago Grama de. As condições das creches públicas e conveniadas com o poder público no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 71, 2016, p. 63-86. Disponível em: <<https://rieoei.org/RIE/article/view/4>>. Acesso em 28/11/2023. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie7104>

PEREIRA, Ana Maria Franco; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães. Escolas rurais de Rio Verde - GO: os desafios dos professores ao processo de ensino e aprendizagem em meio a pandemia. **Humanidades & Tecnologia (FINOM)**, v. 27, n. 1, 2020, p. 50-66. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/1424#:~:text=Evidenciou%2Dse%20diante%20das%20respostas,Educa%C3%A7%C3%A3o%20Rural%3B%20Professores%3B%20Pandemia> Acesso em: 19/10/22.

PINHEIRO, Ricardo Lana. **Constituição do sujeito professor do campo e apropriação do espaço rural**. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2018. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59142/tde-19022019-145410/es.php>>. Acesso em: 25/05/23.

SANTOS, Patrícia; VINHA, Janaina Francisca de Souza Campos. Educação do/no Campo no Brasil: uma reflexão da trajetória da educação brasileira. In: VIII SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS: TERRA, TRABALHO E LUTAS NO SÉCULO XXI: PROJETOS EM DISPUTA, VII, 2018, Araraquara. Anais, p. 1-11. Disponível em: <https://www.uniara.com.br/legado/nupeador/nupeador_2018/Sessao10A.html>. Acesso em: 30/10/2023.

SIADE, Aline Rafaela de Vasconcelos; XIMENES-ROCHA, Solange Helena. Escola do Campo e precarização do trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, 2018, p. 107-124. Disponível em: <<https://cos-talima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/288>>. Acesso em: 08/10/2023 Doi: <https://doi.org/10.29404/rtps-v3i4.3627>

SILVA, Ana Aline de Sousa Rodrigues **et al.** A carga de trabalho dos professores durante a pandemia em duas escolas da zona rural de Floriano - PI. In: VII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII, 2020, Paraíba, **Anais eletrônicos**, p. 1-12, Paraíba: Editora Realize, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80073>>. Acesso em: 20/05/2023.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso **et al.** Pandemia da Covid-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 12, 2021, p. 6117-6128. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csc/a/XvX8nR5YN6xtJfgBgc5Whxf/?lang=pt>>. Acesso em: 09/10/2023. Doi: <https://doi.org/10.1590/1413-812320212612.10622021>

SOARES, Jamile de Souza **et al.** A Educação do Campo e o enfrentamento da Covid-19 no estado da Bahia. **Olhares & Trilhas**, v. 23, n. 2, 2021, p. 330-349. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/olharestrilhas/article/view/59442>>. Acesso em: 28/11/2023. Doi: <https://doi.org/10.14393/OT2021v23.n.2.59442>

SOUZA, Maria Antônia; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Educação do campo, escolas e projeto PNE. **Educação e Contemporaneidade**, v. 20, n. 36, 2011, p. 191-204. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432011000200017&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04/10/23. Doi: <https://doi.org/10.21879/faee-ba2358-0194.2011.v20.n36.p%p>

SOUZA, Maria Antônia **et al.** Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas rurais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, v. 5, n. 16, 2020, p. 1614-1631. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9172/7324>>. Acesso em: 08/03/2023. Doi: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n16.p1614-1631>

SOUZA, Maria Antônia; SANTOS, Fernando Henrique Tisque. Educação do campo: prática do professor em classe multiseriada. **Diálogo Educacional**, v. 27, n. 2, 2007, p. 211-227. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4219>>. Acesso em: 05/10/22. Doi: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i22.4219>

VALEDORIO, Raquel Cristina **et al.** Níveis de ansiedade em docentes perante a pandemia de orthocoronavirinae (Covid-19). In: ZAGO, Maria Cristina (org.), **Saúde Mental no Século XXI Indivíduo e Coletivo Pandêmico**. Guarujá: Editora Científica Digital, 2021, p. 178-200. Disponível em: <<https://www.editora-cientifica.com.br/livros/livro-saude-mental-no-seculo-xxi-indiviuo-e-coletivo-pandemico>>. Acesso em: 23/11/23.

VERESOV, Nikolai. Perezhivanie as a phenomenon and a concept: questions on clarification and methodological meditations. **Cultural-Historical Psychology**, v. 12, n. 3, 2016, p. 129-148. Disponível em: <https://psyjournals.ru/en/journals/chp/archive/2016_n3/veresov>. Acesso em: 19/02/2022. Doi: <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>.

VITAL, Soraya Cunha Couto; URT, Sônia da Cunha. Do imprevisível pandêmico ao intencional formativo: uma psicologia educacional/escolar para pensar o enfrentamento ao adoecimento docente. In F. NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira (Orgs.), **Onde está a Psicologia Escolar no meio da Pandemia?** 1ª ed. [eBook]. Pimenta Cultural, 2021, p. 118-146. Disponível em: <https://www.ifpi.edu.br/noticias/eBook_PsicologiaEscolar.pdf>. Acesso em 20/01/2022. Doi: 10.31560/pimentacultural/2021.441

ZANELLA, Andréa Vieira **et al.** Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v. 19, n. 2, 2007, p. 25-33. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/kpkcWvSFBJZpNkFJqzV5kkn/abstract/?lang=pt#>>. Acesso em 02/06/2024. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000200004>

Sobre os autores:

Leticia Michele Stencel

Graduada em Psicologia e Mestre em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP). Especialista em Psicologia Jurídica pelo Instituto Paulista de Estudos Bioéticos e Jurídicos (IPEBJ-FVM). Doutoranda em Ciências no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP-USP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7948-5893>.

E-mail: leticia.m.stencel@gmail.com

Ana Paula Soares da Silva

Professora Associada do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP) e coordenadora do Laboratório de Psicologia Socioambiental e Práticas Educativas (LAPSAPE).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0212-2402>.

E-mail: apsoares.silva@usp.br