

## “O Professor era pedagogo, era psicólogo, era médico, era dentista, era tudo!” Desafios e estratégias de Professoras de uma escola do campo durante a pandemia de Covid 19

 Daiane Borges de Souza<sup>1</sup>,  Graziela Del Monaco<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Departamento de Educação do Campo/Centro de Ciências da Educação. Rua Eng. Agrônomo Andrei Cristian Ferreira, s/n . Trindade. Florianópolis – SC. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC.

Autor para correspondência/Author for correspondence: [daiane02borges@gmail.com](mailto:daiane02borges@gmail.com)

**RESUMO.** O presente trabalho foi desenvolvido com o propósito de evidenciar as multifuncionalidades incumbidas ao fazer docente dos educadores do campo no período do Ensino Remoto Emergencial e o retorno às atividades presenciais durante a pandemia de Covid 19 para garantir aos estudantes o acesso ao direito da educação. O objetivo geral é identificar as dificuldades e as estratégias utilizadas por professoras durante esse período em uma Escola de Educação Básica do Campo de Santa Catarina. O caminho metodológico constituiu-se de uma pesquisa de campo e realização de entrevistas com as professoras e a gestora da escola. Durante a pandemia da Covid-19 evidenciou-se o descaso do poder público com as Escolas do Campo e suas especificidades. O engajamento e compromisso das professoras tornou-se essencial para que os estudantes do campo acessassem o seu direito à educação.

**Palavras-chave:** educação do campo, pandemia de COVID-19, professores de escolas do campo.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e18531	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



## **“The Professor was a pedagogue, a psychologist, a doctor, a dentist, it was everything!” Challenges and strategies of teachers at a rural school during the Covid 19 pandemic**

**ABSTRACT.** This work was developed with the purpose of highlighting the multifunctionality involved in teaching rural educators during the Emergency Remote Teaching period and the return to face-to-face activities during the Covid 19 pandemic to guarantee students access to the right to education. The general objective is to identify the difficulties and strategies used by teachers during this period in a Basic Education School in Campo de Santa Catarina. The methodological path consisted of field research and interviews with teachers and school managers. During the Covid-19 pandemic, the public authorities' disregard for Rural Schools and their specificities became evident. The engagement and commitment of teachers became essential for rural students to access their right to education.

**Keywords:** rural education, COVID-19 pandemic, rural school teachers.

## **“El Profesor era pedagogo, psicólogo, médico, dentista, ¡lo era todo!” Retos y estrategias de docentes de una escuela rural durante la pandemia de Covid 19**

**RESUMEN.** Este trabajo se desarrolló con el propósito de resaltar la multifuncionalidad que implica la formación de educadores rurales durante el periodo de Emergencia de Enseñanza Remota y el retorno a las actividades presenciales durante la pandemia de Covid 19 para garantizar el acceso de los estudiantes al derecho a la educación. El objetivo general es identificar las dificultades y estrategias utilizadas por los docentes durante este período en una Escuela de Educación Básica del Campo de Santa Catarina. El recorrido metodológico consistió en investigación de campo y entrevistas a docentes y directivos escolares. Durante la pandemia de Covid-19, se hizo evidente el desprecio de las autoridades públicas por las Escuelas Rurales y sus especificidades. La participación y el compromiso de los docentes se volvieron esenciales para que los estudiantes rurales accedieran a su derecho a la educación.

**Palabras clave:** educación rural, pandemia de COVID-19, maestros de escuelas rurales.

## Introdução

A pandemia de COVID 19 se estabeleceu mundialmente de forma rápida devida a fácil circulação do vírus SARS-CoV-2, em um mundo globalizado. Em pouco tempo países, estados e municípios decretaram estado de calamidade pública de emergência de saúde, ocasionada pelo Novo Coronavírus. No Brasil, esse decreto chegou em março de 2020, quatro meses após ser identificada uma nova cepa do vírus em seres humanos na cidade “Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China” (Folha informativa sobre COVID-19, s.d). Altieri e Nicholls (2021) discutem a “natureza sistêmica” do mundo, logo a produção agropecuária baseada no monocultivo e no uso intensivo de agrotóxicos, impacta negativamente de modo brutal a vida do solo, tende a gerar alimentos que não garantem a nutrição de qualidade e em quantidade suficiente aos seres humanos. A partir disso, temos cada vez mais pessoas pouco saudáveis e muito suscetíveis a doenças. No Brasil, a pandemia tornou-se ainda mais intensa em função da crise política instaurada por um governo negacionista da doença, que contribuiu com a intensificação da pandemia.

Em Santa Catarina por meio do Decreto Nº 509 de 17 de março de 2020, o governo do Estado suspendeu aulas presenciais por 30 dias em todo território catarinense (Santa Catarina, 2020). Com o cancelamento das aulas presenciais em todo estado, em abril do mesmo ano, adotou-se o “regime especial de atividades escolares não presenciais” (Deschamps, p.9) para cumprir o calendário escolar aprovado pelo Parecer CEE/SC Nº 146. Iniciou-se uma nova fase no cenário educacional “o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que permitiu aulas via plataformas digitais institucionais ou plataformas privadas ...” (Alessi et al., 2021, p. 17). O ensino remoto emergencial trouxe à tona uma grande questão de desigualdade enfrentada pelo país: o acesso aos meios tecnológicos e à internet. Nas escolas do Campo esta é uma realidade cotidiana, pois muitas não têm sequer sala de informática. Diante das dificuldades encontradas para acessar a internet e os meios tecnológicos, gestores, professores, estudantes e famílias desenvolveram estratégias para que as aulas não fossem interrompidas neste período. Neste momento, destaca-se o compromisso dos professores com educação, apesar de suas limitações não pouparam esforços para juntos a comunidades escolar construir “uma racionalidade com visões abertas, para buscar soluções aos problemas que afligem as populações do campo”(Costa,2016). O papel mediador dos professores foi primordial para atravessar este momento tão complexo vivenciado pela educação e pela

sociedade como um todo. Contudo, apesar de todos os esforços e do envolvimento da comunidade escolar, o Ensino Remoto Emergencial impactou drasticamente a educação.

No presente artigo serão apresentadas e analisadas as dificuldades vivenciadas e as estratégias utilizadas por professoras durante o Ensino Remoto Emergencial, e o retorno pós Ensino Remoto Emergencial em uma Escola de Educação Básica do Campo do estado de Santa Catarina, Brasil.

## **Desenvolvimento**

### **Procedimento metodológico**

A pesquisa aqui descrita foi desenvolvida em uma Escola do Campo de Santa Catarina, a qual tornou-se um ambiente de vivência da primeira autora durante três anos da graduação em Licenciatura em Educação do Campo - UFSC. A imersão da primeira autora no campo de pesquisa, como estagiária da escola, e da segunda autora como sua orientadora em parte do processo formativo, possibilitou uma grande aproximação no espaço e com as pessoas que compõem este ambiente escolar. A participação em processos pedagógicos durante as vivências na escola e estágio, possibilitou conhecer os sujeitos e compreender suas relações.

A pesquisa de cunho qualitativo (Minayo,2010), usou como procedimentos metodológicos a análise documental de trabalhos e relatórios elaborados durante as disciplinas de Tempo Comunidade “Vivência Compartilhada III” e “Vivência Compartilhada IV”, ao longo do ano de 2020 no curso supracitado. Utilizou-se também da pesquisa bibliográfica ampla que possibilitou “a busca de vários pontos de vista dos diferentes ângulos do problema que permitam estabelecer definições, conexões e mediações....” (Minayo, 2010). Foram realizadas entrevistas com docentes e a gestora da Escola de Educação do Campo que possibilitou “obter informes contidos na fala dos atores sociais ... como meio de coleta de fatos relatados pelos atores” (Minayo, 2002, p. 57). Para a elaboração do roteiro de entrevista, bem como análise dos dados, utilizou-se como base o roteiro de entrevista e quadro de sistematização elaborado pela Rede Latino-Americana de Estudos e Pesquisas Marxistas em Educação do Campo na pesquisa “EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19” (Janata et al., 2020). Uma das entrevistadas optou por responder de modo escrito às questões do roteiro semiaberto.

As entrevistas foram realizadas de forma remota devido aos choques de agenda entre entrevistadas e entrevistadora. O que pode parecer contraditório, uma vez que a pesquisa faz crítica ao uso do Ensino Remoto Emergencial nas Escolas de Educação Básica, destaca-se que a crítica se direciona a imposição deste modelo de ensino sem um preparo anterior para tal atividade e frisa a importância e potencialidade do uso das tecnologias na pesquisa e, sobretudo, no ensino.

### **Caracterização do campo e das participantes da pesquisa**

O campo de pesquisa selecionado para a investigação foi uma “Escola de Educação Básica do Campo”, que não será identificada pelo seu nome original devido a acordos feitos entre as pessoas que participaram da pesquisa. A Escola localiza-se em uma área de assentamento da reforma agrária, no meio oeste catarinense, sua história e constituição imbrica-se com a luta pela terra e pela Reforma Agrária. O nome da escola homenageia a data de concretização do assentamento a qual está situada, formada por famílias acampadas vindas do oeste catarinense e que foram realocadas pelo INCRA na região, logo em seguida estas famílias juntamente com o MST se organizaram para lutar por uma escola que atendesse às famílias assentadas.

A Escola do Campo atende 8 comunidades rurais e assentamentos próximos, como também estudantes vindos da área urbana do município. No período da pesquisa, atendia 215 estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (Cadastro de unidade escolar, s.d.). Na escola trabalham 24 professores, sendo 7 efetivos, dois destes atuando em cargos administrativos, e um total de 17 professores contratados em caráter temporário. A escola possui 8 salas de aula, 4 banheiros, refeitório, cozinha, ginásio coberto, secretaria, sala dos professores, diretoria, um laboratório de informática sendo que não possui espaço físico para biblioteca. Trata-se de uma escola sem muros, com um amplo espaço no seu entorno onde são desenvolvidas atividades como: horta, relógio biológico do corpo humano entre outras atividades pedagógicas e de lazer que são desenvolvidas ao ar livre pelos professores e alunos.

A escola tem como importantes princípios pedagógicos a formação cultural do território, que é rica em costumes, tradições e expressões culturais ligadas à Guerra do Contestado, pois desta forma é possível compreender que a formação cultural das famílias é

composta por caboclos, indígenas e descendentes de italianos e alemães (PPP, 2019). A organicidade dentro do espaço escolar é um importante instrumento de aprendizagem, pois todo o coletivo avalia e participa democraticamente sobre as decisões a serem tomadas, enfatizando a relação e participação da comunidade, dos professores e alunos nos processos decisórios da escola. A valorização da cultura e a luta de classe são outros fatores importantes demonstrados no PPP da escola (PPP, 2019). A escola desenvolve projetos que tem como intuito trabalhar a realidade dos alunos, valorizar a cultura e os conhecimentos populares dos povos do campo sem deixar de lado os conhecimentos científicos. A exemplo disso, há o projeto que relaciona o ensino de ciências da natureza com o Relógio Biológico do Corpo Humano e o Carneiro Hidráulico. O teatro, entre outras manifestações culturais, trabalha a valorização da história da região, palco da Guerra do Contestado. A escola desenvolve trabalhos preventivos contra a violência nas suas respectivas formas e também a erradicação da evasão escolar.

Para participar da pesquisa, foram convidadas duas docentes de diferentes áreas do conhecimento e a gestora da instituição escolar. Os critérios utilizados foram: Ter atuado na escola no período do Ensino Remoto Emergencial e Pós-Ensino Remoto Emergencial em diferentes áreas do conhecimento; serem representantes que residem na comunidade rural à qual a escola pertence ou que residem nos bairros da área urbana do município; as relações, comprometimento e relevância para a instituição escolar; Disponibilidade e interesse em participar da pesquisa.

Para garantir a confidencialidade de suas identidades garantidas pelo Termo de Consentimento de Participação da Pesquisa, todas as participantes receberam nomes fictícios - Sonia (Professora não efetiva das Ciências Humanas, Assentada da Reforma Agrária), Bertha (Professora não efetiva de Ciências da Natureza, moradora de bairro urbano) e Célia (Gestora, efetiva, moradora de bairro urbano). Os nomes fictícios escolhidos homenageiam cientistas brasileiras: Sonia Guimarães, Bertha Lutz e Célia Xakriabá.

### **O ensino remoto: dificuldades e estratégias de enfrentamento.**

A pandemia trouxe consigo uma realidade muito distinta para educação. Com a implementação do Ensino Remoto emergencial, os professores e professoras da Educação Básica precisaram trabalhar com as ferramentas tecnológicas para ministrar as aulas, a primeira dificuldade diz respeito ao uso dos pacotes tecnológicos disponibilizados pelo poder

público. No estado de Santa Catarina foi disponibilizado gratuitamente para os docentes e seus estudantes a plataforma *Google For Education* (Sala de aula), projeto criado a partir da parceria entre a “Secretaria de Estado da Educação (SED), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a companhia Google” (SED, s.d). Esta plataforma oferece ferramentas digitais como “*Google Formulários, Google Docs, Google Apresentações, Google Sites, Hangouts Meet, Youtube Edu, Google Earth, Jamboard e Canvas do Google.*” (SED, s.d), recursos digitais possibilitam interação entre professores e estudantes. No *site* da Secretaria da Educação foram disponibilizados manuais com o intuito de auxiliar no uso destas ferramentas. Além destes manuais, a SED/SC também ofereceu *lives* formativas para auxiliar no uso do pacote de ferramentas, como destaca a gestora da escola “*Quanto à formação, não foi possível no início, mas no segundo semestre, a secretaria organizou sessões de capacitação por vídeos e reuniões, ajustadas ao tempo disponível dos professores.*” (Célia, 2023). Tal formação também foi destacada pela professora Bertha “*A gente tinha uma live de umas três horas, mais ou menos, onde essa live explicou como a gente precisou criar um e-mail particular de cada professor*”(Bertha, 2023). A mesma professora destaca em sua fala a ineficiência que este formato extenso de formação teve “*Aquelas lives não ajudavam porque elas eram muito extensas. Então a gente não conseguia assimilar todas as informações*” (Bertha, 2023).

O sucesso da implementação do Ensino Remoto Emergencial, mesmo que de maneira temporária, dependia de uma conjuntura primordial, conforme analisado por Saviani e Galvão (2021), para tanto seriam necessários computadores (ao invés de celulares), acesso à internet de boa qualidade e uma boa familiarização aos ambientes virtuais e, sobretudo, formação dos professores.

Em relação ao “acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares)” (Saviani & Galvão, 2021, p. 38), destaca-se as falas da professora Bertha que revela que tanto as docentes, quanto os estudantes não tinham acesso às ferramentas tecnológicas necessárias para acessar a plataforma *Google For Education*: “*Teve professor que foi comprar computador , foi comprar um celular melhor para poder trabalhar*” “*nossos alunos, grande parte deles não tinha a tecnologia, não tinha um computador.*” (Bertha, 2023)

Ainda com base em Saviani e Galvão (2021), outra realidade enfrentada pelas professoras e pelos estudantes, que se torna indispensável para o acontecimento das aulas

remotas, é o acesso à internet de qualidade. Nas entrevistas as professoras Sônia e Bertha relatam como foi laborioso as tentativas de desenvolver aulas remotas devido à instabilidade das conexões com a internet, tanto das professoras, quanto dos seus estudantes. O excerto de Bertha ilustra a situação: "*Quem tinha um computador, quem tinha um celular bom, não tinha a internet estável pela distância, que morava da cidade. Então tinha momentos que eles até tentavam entrar na aula Meet, mas entrava, já caía...*" (BERTHA, 2023)

A professora Bertha descreve um momento em sua aula via *Google Meet* onde a conexão instável dificulta sua interação com os estudantes:

*"Então, você criava aqueles slides, aí já travava, aí você já não conseguia fazer a apresentação, né?... Aí o aluno dizia "Ô, prof, aqui pra mim não tá aparecendo nada."* (Bertha, 2023)

Como consequência desta instabilidade as professoras frisam a pouca frequência dos estudantes nas aulas remotas via *Google Meet* "*eu dizia "meu Deus", a piizada não participa! Não frequentam as aulas online"* (Sonia, 2023).

Seguindo a referência de Saviani e Galvão (2021), a importância dos indivíduos estarem familiarizados com as tecnologias e também preparados para uso pedagógico das mesmas. No que tange esta citação, as professoras Bertha e Sonia relatam as dificuldades em relação com os meios tecnológicos e ferramentas digitais, como ilustrado no excerto da entrevista de Sonia:

*"Esses conhecimentos dessas plataformas novas, eu não tinha conhecimento, tanto era que eu tive que pegar alguém para me auxiliar nos primeiros dias, para me ajudar a preparar a aula ou gravar, ou deixar o vídeo gravado lá na plataforma. Para mim foi complicado"* (Sonia, 2023).

Os professores precisaram lidar com as ferramentas tecnológicas antes mesmo de haver uma formação para este uso, como ressalta Sonia "*Que daí foi uma questão de uma hora para outra ..., meu Deus, foi meio que tropicando e levantando, mas tive que aprender, a força, mas tive que aprender."*

A partir da implementação do Ensino Remoto Emergencial, os professores e professoras da rede pública de ensino, passaram a depender de ferramentas tecnológicas para a mediação de suas interações com seus estudantes. Ao compreendermos a interação como uma "ação recíproca que se estabelece entre pessoas ou coisas" (Sousa, Moita & Carvalho, 2011), logo torna-se visível que a utilização de ferramentas tecnológicas mesmo que sendo

uma saída emergencial, para essa ação acabou por fracassar. Tanto os estudantes, quanto os docentes não desfrutavam de uma conexão com estabilidade suficiente para que houvesse uma interação de qualidade durante as aulas remotas. Tassoni (2000), ao considerar que a aprendizagem é social, destaca em seus escritos a substancialidade da interação e da afetividade que afetam a relação professor-aluno e influenciam no processo de ensino-aprendizagem (Tassoni, 2000). No contexto do ensino remoto emergencial (ERE) na escola estudada, as entrevistas evidenciam que tal interação tornou-se quase insustentável devido às más condições de acesso enfrentadas pelos educadores e educandos da Escola de Educação Básica do Campo.

Durante o ERE, o contato com as famílias passou a ser ainda mais limitado, pois havia a necessidade do acesso à internet para que isso acontecesse. Contudo, foi destacada pelas professoras a importância da relação com as famílias dos estudantes, e como o envolvimento era fundamental para o desenvolvimento do processo educativo nesse modo remoto.

Esse formato emergencial de ensino impactou as rotinas de todos os envolvidos no processo, em especial dos docentes e dos estudantes. Para os docentes, a aderência do ERE, além de exigir o uso de ferramentas tecnológicas, também trouxe consigo outras complicações que dificultaram o seu trabalho. Menezes, Martilis e Mendes (2021) destacam sobre o trabalho remoto realizado no espaço da vida doméstica, o problema da indefinição de horários de trabalho, a perda de privacidade do trabalhador; a superexposição de imagem, a apropriação dos conteúdos produzidos pelos professores por empresas. No relato da professora entrevistada, podemos identificar o quanto a dinâmica do trabalho home office dificultou o desenvolvimento do trabalho docente: *“Eu lembro que eu tinha o meu piazinho pequenininho, então eu não conseguia, eu não podia dar minha aula tranquilamente com ele junto...”* (Bertha, 2023).

Para o enfrentamento das adversidades desencadeadas pelo Ensino Remoto Emergencial, as professoras juntamente com os gestores e a comunidade escolar do campo, desenvolveram estratégias, considerando as especificidades vivenciadas pelos povos do campo no período pandêmico. Dentre as estratégias para tornar as aulas mais atrativas possíveis, destaca-se o uso de recursos didáticos como *slides* e vídeos. Entende-se por recurso didático *“todo material utilizado como auxílio no ensino - aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos”* (Souza & Godoy Dalcolle, 2017). Na entrevista, a professora Sonia também salientou que procurava desenvolver atividades em que

os estudantes interagissem como o espaço no qual estavam no momento, sua casa, e também com os familiares durante a aula:

*“Fazia com que eles buscassem dentro da casa algum objeto antigo, né? Que a gente trabalhava na parte histórica. Das fontes históricas do passado... Alguma fonte histórica deles ... Ou chamar alguém para contar alguma história do passado, o avô, a avó.”* (Sonia, 2023)

Outra estratégia utilizada pelas docentes foi trabalhar com as temáticas da atualidade relacionadas ao momento vivenciado, levando em consideração a sua área de conhecimento. A professora Bertha ministrava aulas na área das Ciências da Natureza, e narrou que buscou entender o interesse dos estudantes, e a partir de então, trabalhar as temáticas que lhes chamam atenção:

*“...pesquisa, vídeo, eu lembro também que era tudo uma incerteza, ... E eles não queriam saber tanto da questão da biologia, eles queriam saber o que ia acontecer, se as pessoas que não morressem iam ter sequelas, como tinha comentários, então a gente procurava pesquisar essas coisas momentâneas para saciar essa curiosidade deles. Mas isso foi de momentos e as turmas que eu percebia o interesse, senão eu trabalhei tipo currículo normal. Cada tema, cada conteúdo na sua determinada turma. ...”* (Bertha, 2023).

Já a professora Sônia, formada na área das Ciências Humanas, trouxe para suas aulas temáticas como as pandemias, a tecnologia e ciência, conforme podemos observar neste trecho:

*“...eu trabalhei com eles as doenças do passado... A peste negra, por exemplo... muitas coisas. Hoje, a ciência se baseou no que aconteceu no passado. Por exemplo, as formas de transmissão, o isolamento ... A questão da evolução das tecnologias da ciência, a vacina que não existia no passado, como surgiu, a importância que ela teve durante esse período histórico. E assim foi, a gente foi fazendo uma linha do tempo para trazer para eles essa evolução da ciência.”* (Sonia, 2023).

Como pode ser observado, as duas docentes buscaram em suas distintas áreas do conhecimento, trabalhar com as temáticas que estavam surgindo no momento, para além de trazer o conhecimento científico, também ajudar os estudantes a compreenderem o momento que estavam vivenciando. Franco (2014) destaca a importância de relacionar os conteúdos escolares com a realidade do estudante para a transformação social, e no trabalho das professoras é visível o seu comprometimento com esta premissa, pois apresentam interesse

em sanar dúvidas e trazer informações necessárias para auxiliar os estudantes a passarem por este momento atípico.

A dificuldade de trabalhar com as plataformas digitais durante o ERE, fez com que as professoras utilizassem redes sociais para se comunicar com esses estudantes. Bertha relata que uma de suas táticas foi utilizar a rede social *WhatsApp*, já que as mensagens instantâneas eram o meio de comunicação mais utilizados pelos estudantes, pois requerem o uso de menos dados móveis do que uma chamada pelo *Meet*:

*"...eu lembro que ali no final o que eu fazia? Já que não dava certa aula Meet, muitas vezes, eu mandava no 'zap' deles. Eu tinha um grupo da turma, eu mandava "ó pessoal, tá aqui o arquivo da aula, os slides explicativos e o vídeo explicativo...se ele não conseguisse aprender durante a aula em Meet, durante a minha orientação, ele ia entrar lá no grupo e estava lá, tudo certinho: Os slides, o arquivo em PDF ..."* (Bertha, 2023).

Apesar das tentativas, ainda havia estudantes que não tinham acesso algum à internet, e não tinham a possibilidade de participar das aulas remotas e nem mesmo utilizar as redes sociais para comunicação com os professores. A estratégia utilizada para que estes estudantes sem acesso à internet mantivessem o vínculo escolar, foi entregar materiais impressos com o conteúdo e exercícios das aulas. No site da Secretaria de Estado da Educação, foi publicado orientações em relação a estes materiais, tais como, a necessidade de entrega quinzenal dos materiais, e a responsabilidade das famílias em retirar os materiais impressos.

A professora Bertha relata como ocorreu o preparo deste material na Escola de Educação Básica do Campo:

*"... A gente mandava as atividades para a secretaria da escola, de uma maneira que os alunos conseguissem solucionar sozinhos, sem a nossa orientação. Eu lembro assim que também a gente tomava muito cuidado no enunciado da atividade, para que a gente não colocasse nada de maneira difícil, que eles não conseguissem interpretar. Aí a secretaria pegava todas as atividades daqueles componentes da determinada turma e montava apostila."* (Bertha, 2023).

Segundo as professoras, as famílias foram encarregadas de ir até a escola para a busca deste material que deveria retornar após 15 dias. As professoras relatam que os docentes da escola tinham a responsabilidade por entregar o material impresso às famílias. *"Então, nós, professores, íamos para ajudar a entregar as apostilas e receber as apostilas para começar a corrigir. E assim, era impresso um monte de apostila e ficava lá mais uma semana, que ninguém ia atrás."* (Bertha, 2023). Este evento também foi realidade em Escolas do Campo

do Paraná como evidenciam Souza, Monaco e Chermem (2023). As autoras ainda destacam que tal atividade foi realizada seguindo as orientações da OMS (Souza, Monaco, Chermem, 2023), contudo, tal ação colocou estes docentes e as famílias em risco de contaminação pelo vírus.

A partir do documento Ofício Circular nº 0119/2020, o estado de Santa Catarina comunicou ação necessária para manter o contato entre a escola e estudantes que não responderam nenhuma ação, propôs que fosse realizada a "Busca Ativa" dos estudantes para manter o vínculo com o estudante (SC,2020). Assim, a "Busca Ativa" foi uma estratégia adotada pelas Escolas do Campo que se deslocaram às áreas rurais para chegar aos seus estudantes. Conforme Souza (2020) esta estratégia consistiu no deslocamento de professores e gestores ao domicílio de estudantes que não desenvolveram as atividades remotas tampouco impressas. Bertha também faz o relato do trabalho desenvolvido pela instituição escolar na busca pelo retorno destes estudantes que perderam o contato com a escola:

*"nossa diretora ... sugeriu que fôssemos fazer um rastreio desses alunos em toda a comunidade. Então ela pediu no meio do transporte, a gente preparou as apostilas, eu lembro que foi lá em outubro. A gente fez uns cupcakes para levar para eles.... E como eu tinha um projeto ali na escola sobre a Ora-pro-nóbis, que era um projeto que estava 'bombando' naquela época, e a gente teve que parar devido à pandemia... E a ideia era levar, junto com a apostila, junto com esse bolinho, uma muda de saúde ...."* (Bertha, 2023).

Nos relatos trazidos pela docente, é possível identificar a afetividade e o cuidado existente com os estudantes, que levou os professores a levar algo além das apostilas. Outra evidência trazida pelo relato das professoras, foi em relação a efetividade do uso do material impresso, as "apostilas". Porém, essa tentativa mostrou mais uma vez a importância do papel do professor para o aprendizado, como destaca Sonia:

*"Pegavam apostila a cada 15 dias e depois envolviam de novo e devolviam sem saber nada. Essa é a verdade! Porque não tinha ninguém auxiliando em casa... os pais tinham que trabalhar. Tinham que cuidar da casa. Não era só um filho, daí tinha um do 6º, um do 7º."* (Sonia, 2023).

Uma vez que os estudantes recebiam o material todo impresso e com instruções, mas não tinham a mediação do professor para auxiliar no desenvolvimento das atividades, as famílias, muitas vezes, tinham dificuldades em fazer essa mediação, como destacou Sonia. Corroborando com isso, Bulgraen (2010) escreve o papel fundamental dos professores na

ação pedagógica em criar condições para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Os educadores e educadoras desempenham um papel social fundamental para a construção de conhecimento que se torna imprescindível, dado que, estes têm um preparo específico desenvolvido ao longo de anos para tal ação (Bulgraen, 2010).

Em momentos seguintes, a docente Bertha narra que a "Busca Ativa" aproximou ainda mais a escola dos estudantes, pois ao se direcionar até seus domicílios perceberam outras dificuldades além das relacionadas à aprendizagem, tais como, a dificuldade de acesso a alimentos em consequência da pandemia, o que levou os docentes da escola e a gestora a se mobilizarem para ajudar as famílias que estavam nesta situação. Durante a pandemia as escolas tiveram um papel importante na manutenção da alimentação das famílias, por meio do projeto "Merenda em Casa" o Governo do Estado de Santa Catarina levou até as escolas os kits de alimentação que foram distribuídos para os estudantes e suas famílias (SED, 2020).

Do mesmo modo que as professoras, juntamente com a comunidade escolar, desenvolveram estratégias para enfrentar o ERE, ao retornar às atividades presenciais, outras estratégias precisaram ser realizadas para enfrentar as dificuldades que emergiram no período de ensino remoto, os quais serão tratados na seção seguinte.

### **O retorno às atividades presenciais: dificuldades e estratégias de enfrentamento**

O Decreto Nº 1408 de 11/08/2021, regulamentou a retomada das atividades presenciais nas unidades das Redes Pública e Privada de ensino em Santa Catarina durante a pandemia de COVID-19. O Art. 2º, traz os parâmetros para a retomada, dentre elas, o uso obrigatório de máscaras, a distância entre as pessoas em sala de aula e a ventilação natural dos ambientes. (Santa Catarina, 2021)

A partir de então, novamente se tem uma mudança de rotina para a comunidade escolar. Ainda em agosto de 2021, período do retorno das atividades presenciais, entre os dias 8 a 14, Santa Catarina contabilizava 9805 novas contaminações pelo coronavírus e 158 novas notificações de óbito pela Covid 19 (Covid-19, casos e óbitos, s.d). Para o retorno, foram feitas as adaptações no espaço e a implantação de protocolos de segurança sanitárias necessárias para o funcionamento da escola em plena pandemia. Uma das entrevistadas relata como isso aconteceu e o trabalho dos professores para garantir os protocolos de segurança em sala de aula:

*“Então eu lembro que primeiro foi posto bastante álcool em gel nas salas.... Aí a gente fez adesivos no refeitório para manter o distanciamento ... E a gente foi passando aquelas orientações em sala...então a orientação também foi uma coisa que o corpo docente teve que ir se aprimorando, na realidade. Antes de você estar na realidade, é tudo muito bonito, perfeito. Dá certo. Quem não está lá na prática, entende que dá certo. Mas quando você chega ali no 'vamos ver', é tudo diferente do que você planejou. Tudo, tudo, tudo.”* (Bertha, 2023)

Além de enfrentar as dificuldades com os protocolos sanitários, as entrevistadas relataram que os estudantes voltaram com dificuldades de leitura, escrita e comunicação oral.

*“...A própria leitura, a comunicação deles, né? A escrita, tudo. A dificuldade que eles tinham não era um dois, era a maioria da sala. ...os erros ortográficos... Nossa, e a minha disciplina que é bastante leitura, interpretação, escrita ali, eu percebi isso, que eles tinham muita dificuldade para associar as coisas de novo.”* (Sonia, 2023)

Em concordância com essas falas, o trabalho de Stolarski (2022) também revela que escrita e leitura no retorno às atividades presenciais, em conjunto a outras dificuldades, foram identificadas como limitações pelas professoras do município de Carlos Gomes-RS. No trabalho, a autora revela a falta de coordenação motora, erros ortográficos, dificuldades de interpretação de texto e produção autoral e a realização de textos copiados ou plagiados. Estudantes chegando ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio ainda com dificuldades de leitura é uma realidade vivenciada anteriormente ao formato remoto utilizado durante a pandemia nas escolas brasileiras. Dados trazidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) Brasil de 2018 revelam que “A média de proficiência dos jovens brasileiros em letramento em Leitura no Pisa 2018 foi de 413 pontos, 74 pontos abaixo da média dos estudantes dos países da OCDE (487).” (PISA, 2018). Outros dados importantes trazidos pelo relatório do PISA Brasil (2018) estão relacionados ao nível de proficiência de leitura das escolas urbanas e rurais do país. As escolas localizadas nas zonas rurais tiveram uma queda de 50 pontos em relação à média geral do Brasil (PISA, 2018).

A leitura é parte fundamental da alfabetização, esse processo inicia-se logo no início da infância e muitos são os fatores que podem interferir nesses processos, mas o seu sucesso, ou não, reflete futuramente na vida do estudante (De Resende; Resende, 2020). A leitura sendo umas das bases da alfabetização, quando há uma dificuldade em relação a esta ação, outras ações importantes também podem sofrer alteração, como descreve Fonseca (2013): “Portanto, os alunos que são bons em decodificação, mas fracos em compreensão, geralmente

apresentam déficits mais básicos em vocabulário, morfologia e no entendimento da sintaxe que comprometem a compreensão leitora." (p. 40). Logo, essa dificuldade quando não trabalhada pode ser um obstáculo para a vida escolar dos estudantes. Durante o ERE essas dificuldades ficaram ainda mais visíveis, uma vez que foram necessárias estratégias que se utilizaram de uma significativa leitura para dar continuidade ao ano letivo pandêmico.

Além das dificuldades relacionadas à aprendizagem, a professoras também relatam as dificuldades de convívio entre os alunos em suas observações "*Eles tinham dificuldades de chegar perto um do outro... Conversar. A convivência entre eles... O medo, a insegurança...*" (Sonia, 2023). À volta às atividades presenciais ainda sem a vacinação, além de gerar insegurança, contribuíram com o aumento do número de casos de contágio pela Covid 19 na unidade escolar "*E eu lembro que teve mesmo um contágio assim que pegou uma turma inteira, sabe? E a gente teve que parar as aulas novamente. E naquele contágio que pegou a turma toda*" (Bertha, 2023). A própria professora Sonia contraiu o vírus neste período de retorno "*tanto é que quando voltou às aulas presencial, de 15 em 15, de dias, foi o período que eu peguei o tal do COVID e a gente se cuidava bastante, mas assim mesmo...*".

Uma situação já conhecida da educação tornou-se ainda mais notória no período de retorno às atividades presenciais, a evasão escolar principalmente entre os adolescentes matriculados no Ensino Médio. Dados anteriores à pandemia divulgados pela UNICEF Brasil revelaram que 912 mil jovens deixaram de estudar, sendo mais da metade estudantes do Ensino Médio (UNICEF, 2018). Já em dados divulgados pela UNICEF Brasil em 2021, revelaram que 2 milhões de estudantes de 11 a 19 anos deixaram de estudar, e que houve um aumento na evasão escolar durante a pandemia (UNICEF, 2021). Na escola pesquisada, muitos estudantes passaram a trabalhar para auxiliar na manutenção da renda familiar e deixaram de frequentar as aulas; outros desistiram por conta da dificuldade de acompanhar as aulas e desenvolver as atividades durante o ERE, embora houvesse o trabalho por parte das professoras em trazer de volta estes estudantes, como relatam as entrevistadas:

*...Teve aluno assim que desistiu, " não vou mais, eu não consigo", então já tinha dificuldade em sala de aula, e aquilo foi o fim. E mesmo assim, "não, a gente vai te ajudar, vamos, volte, faça apostila, te damos um prazo maior, mesmo assim aqueles alunos já estavam desanimados."* (Bertha, 2023).

A pandemia e o Ensino Remoto Emergencial trouxe à tona mais uma preocupante realidade das Escolas do Campo brasileiras, Morais (2021) defende que o abandono da escola

neste período precisa ser aprofundado para ser enfrentado. A Educação do Campo tem em mãos mais um desafio, trabalhar com as dificuldades deixadas pelo ERE para combater a evasão escolar. Sobretudo é necessária uma atenção especial dos órgãos do poder público para garantir que as Escolas do Campo tenham subsídios necessários para enfrentar as consequências do Ensino Remoto Emergencial e as próprias sequelas sociais resultantes da pandemia.

Com o retorno das atividades presenciais, novas estratégias precisaram ser desenvolvidas para trabalhar com os estudantes que retornaram com dificuldades de aprendizagem, devido a tantas condições adversas às quais foram expostos durante o período. As professoras relatam o papel de acolhimento que precisou ser feito antes de iniciar o trabalho com os conteúdos escolares.

*“Então a primeira coisa foi a gente amparar esses alunos e fazer com que eles se sentissem familiarizados com a escola novamente. Esse foi o primeiro ponto. Enquanto nós não atingimos o objetivo da volta desses alunos com segurança e eles todos amparados, nós não iríamos conseguir ir atrás desse aprendizado que foi perdido. Criança nenhuma aprende num local de escola que não está se sentindo bem.”* (Bertha, 2023).

Sonia relata que os estudantes tinham dificuldades de tirar a máscara e mostrar os rostos quando foi possível ir à escola sem máscaras. A professora relatou que precisou auxiliar seus estudantes e trabalhar outras questões para superar esta dificuldade. Quando as docentes foram questionadas se houve algum tipo de acompanhamento emocional ou psicológico proporcionada pelo Estado para auxiliar professores e estudantes durante este período houve respostas como: *“Olha, esse acompanhamento aí foi muito raro. Ou se teve, ninguém me avisou. Psicológico, então, muito menos. Não tinha nada. O professor que se virasse da melhor forma...”* (Sonia, 2023). *“Os professores estavam perdendo familiares também. Os alunos estavam perdendo familiares. Então, todo mundo estava no mesmo barco. E a gente não teve, assim, uma assessoria maior. Tipo, um órgão público a disposição da educação. ...”* (Bertha, 2023).

Em concordância com as percepções das educadoras, Fonseca (2016) destaca a importância de um ambiente tranquilo e que transmita conforto possibilita a aprendizagem *“Só num clima de segurança afetiva o cérebro humano funciona perfeitamente, só assim as emoções abrem caminho às cognições.”* (n.p) Portanto, o acolhimento inicial feito pelas

educadoras e pela escola se mostra significativamente importante para o processo de ensino dos estudantes.

A Escola de Educação Básica do Campo também desenvolveu atividades com os estudantes na escola para trabalhar problemáticas que surgiram com a pandemia:

*“a gente fez seminário, a gente trouxe psicóloga fazer palestra, nós trouxemos delegado de Caçador falar sobre a violência doméstica; eles fizeram pesquisas sobre dados, sobre essa questão da violência doméstica, sobre abuso sexual. Foi onde também a gente desvendou algumas questões que aconteciam na comunidade escolar, a gente resolveu. Então, o trabalho em si foi com os alunos.”* (Bertha, 2023)

Agora em relação às ações para tratar das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os relatos das entrevistadas ressaltam duas ações desenvolvidas pela escola: *Avaliação diagnóstica* e a *Revisão de conteúdo*. Em relação a avaliação diagnóstica, as entrevistadas afirmam que o diagnóstico possibilitou identificar as dificuldades dos estudantes.

*“A gente ia montando aquele diagnóstico para saber onde a turma estava. Tinha aluno que estava avançado, tinha aluno que não estava. Não tinha como você progredir no ensino ali, porque não tinha como você deixar aquele aluno para trás”* (Bertha, 2023).

Tumbo (2022) frisa o papel da avaliação diagnóstica para o processo de aprendizagem, pois permite identificar os conhecimentos que são imprescindíveis para o estudante aprender novos conteúdos. Segundo as professoras, a partir deste diagnóstico desenvolvido pelos educadores, foi identificada a necessidade da ação de revisão de conteúdo do ano anterior: *“Até a metade do ano a gente viu o conteúdo que era do ano inteiro com eles. Aí a gente começou aos poucos o conteúdo que era da série certa. Mas o dano era imenso, meu Deus! Para eles era tudo novo...”* (Sonia, 2023).

Stolarski (2022) destaca em sua pesquisa que estas estratégias também foram implementadas, no retorno das aulas presenciais, em outras escolas do país, além de realizarem aulas de reforço escolar. Novamente foi necessário o trabalho das docentes para desenvolver métodos para trabalhar com esse reforço escolar de maneira que isso auxiliasse os estudantes no processo de retomada do conteúdo dentro das limitações individuais de cada educador. Sonia destacou a utilização de *“texto, que era o que a gente fazia, no meu caso, muitas vezes um mapa, um plano, alguma coisa, ou região onde aconteceu tal coisa. E aquele*

texto e as perguntas". A professora Bertha relata que dialogou com os estudantes para que participassem da seleção dos conteúdos e de estratégias de ensino que eles poderiam se interessar e aprender melhor os conteúdos apresentados:

*"Então, a gente jogou também essa estratégia para que eles contassem como que eles queriam voltar a aprender. 'Ah, professor, vamos fazer um trabalho, vamos fazer um teatro, vamos fazer uma música, vamos fazer uma maquete?'"*. (Bertha, 2023)

Ao retornar às atividades presenciais, as professoras mais uma vez mostraram seus esforços e atenção com seus estudantes, lançaram mão do uso de práticas pedagógicas para auxiliarem no ensino. Por meio do diálogo com seus estudantes, buscaram desenvolver estratégias de ensino adaptadas a cada turma que auxiliassem aqueles estudantes a terem uma melhor compreensão dos conteúdos propostos.

### **Considerações finais**

A presente pesquisa buscou analisar as dificuldades enfrentadas pelas professoras de uma Escola de Educação Básica do Campo de Santa Catarina durante o período do Ensino Remoto Emergencial e no retorno às atividades presenciais, assim como, as estratégias de enfrentamento desenvolvidas nestes dois períodos, tão marcantes para a educação.

Por meio das entrevistas feitas com as professoras e a gestora da Escola de Educação Básica do Campo, evidenciou-se que, entre as maiores dificuldades encontradas durante o período do Ensino Remoto Emergencial, destacam-se a precariedade de recursos materiais para que os efeitos do ensino remoto pudessem ser minimizados. Docentes, tampouco estudantes, dispunham de ferramentas tecnológicas suficientemente eficazes, acesso à internet meramente estável ou formação necessária para uso efetivo das plataformas digitais para que obtivessem sucesso na implementação deste formato emergencial de ensino.

O papel das professoras foi primordial para enfrentar todos esses obstáculos e se mantiveram firmes na tarefa de ensinar. Adaptaram-se, a partir da experiência como educadoras e do compromisso com a educação, ao formato remoto e, em seguida, ao retorno às atividades presenciais ainda em um momento pandêmico e sem que uma cobertura vacinal lhes garantisse alguma forma de segurança. Desenvolveram habilidades tecnológicas antes desconhecidas, criaram estratégias que permearam o uso de recursos didáticos mediados por ferramentas tecnológicas, adaptabilidade de planos de aulas que alcançasse estudantes com a

possibilidade de acesso às plataformas digitais e, ao mesmo tempo, que atendesse aqueles alunos que recebiam em suas casas o material impresso de suas aulas.

Ao retornarem às atividades presenciais precisaram fazer o controle para o cumprimento dos protocolos de prevenção da Covid 19 na escola, ajudaram seus estudantes a passar por momentos de dificuldades emocionais, desdobraram-se para auxiliar na recuperação dos impactos deixados pelo Ensino Remoto Emergencial no aprendizado dos estudantes. Tudo isso também vivenciando a insegurança, a incerteza, o medo, o luto trazido pela pandemia mundial.

Ficou evidente que o Ensino Remoto Emergencial foi uma saída encontrada com o intuito de não perder os vínculos entre a escola e os estudantes. Contudo, ao ser implementada de modo a desconsiderar a realidade das escolas e dos sujeitos do campo; ao não preparar e dar condições materiais para que professoras e professores trabalhassem em condições mais adequadas no período remoto, este formato impactou a Educação do Campo de maneira proporcional às “condições negadas para quem vive no campo” (Silva, 2021 p.6).

Os educadores do Campo desempenharam uma multifuncionalidade que nem mesmo cabia a sua formação profissional para garantir o acesso dos estudantes das Escolas do Campo ao direito à educação. A frase dita por Sonia ilustra as dimensões exímias que o fazer docente assumiu durante estes períodos *“O Professor era pedagogo, era psicólogo, era médico, era dentista, era tudo!”* (Sonia, 2023). Pode-se inferir que o trabalho dessas e de outras professoras e professores do Brasil foi fundamental para que estudantes das escolas públicas, em especial das escolas do campo, pudessem no mínimo, ter acesso à educação neste período tão triste e politicamente turbulento de nossa história.

Esta pesquisa evidenciou o papel fundamental e insubstituível dos docentes para a educação e para a efetivação do direito à educação. Em um mundo em que há transformação e modernização a cada minuto e com isso muitas vezes a substituição do trabalho humano. Com a pandemia e o Ensino Remoto Emergencial evidenciou-se a essencialidade do trabalho humano e humanizador dos profissionais de educação, que continuam se reinventando no seu papel em cada etapa para assim promover a educação. Revelando que nem todas as funções humanas podem ser substituídas por máquinas, há funções essencialmente humanas, entre elas a educação e o trabalho docente. E um destaque a Escola do Campo que na sua base se constitui sobre a luta pelos direitos dos povos do campo e durante a pandemia evidenciaram a sua contribuição para com isso.

## Referências

Alessi, S. M., Soares, M. S., Pereira, C., Martinez, M. M. C., & March, C. (2021). A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. *Universidade e Sociedade*, 67,8-21.

Altieri, M. A., & Nicholls, C. I. (2021). Do modelo agroquímico à agroecologia: a busca por sistemas alimentares saudáveis e resilientes em tempos de COVID-19. *Desenvolvimento e Meio ambiente*, 57.

ANDES-SN Pandemia da COVID-19: trabalho e saúde docente.(2021).ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Grupo de Trabalho de Política Educacional.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). Brasil no Pisa 2018 – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Bulgraen, V. C. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1(4), 30-38.

Cadastro de unidade escolar. (s.d.). Recuperado de <http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>

Costa, E. M. (2016). A formação inicial do educador do campo: um estudo sobre a Licenciatura em Educação do Campo/Procampo. *Margens - Revista Interdisciplinar*, 95-111. Covid-19 casos e óbitos. (s.d.). Recuperado de [https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19\\_html/covid-19\\_html.html](https://infoms.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html)

De Resende, M. A., & Resende, T. C. (2020). Análise da importância da leitura no processo de alfabetização na concepção de Magda Soares e de Paulo Freire. *Revista Linguagens & Letramentos*, 5(1), 07.

Decreto n. 509. (2020, 17 de março). Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo coronavírus (covid-19) nos órgãos e nas entidades da administração pública estadual direta e indireta e estabelece outras providências. Recuperado de: <https://bit.ly/424og8U>

Decreto Nº 1408. (2021, 11 agosto). Dispõe sobre as atividades essenciais da Educação e regulamenta as atividades presenciais nas unidades das Redes Pública e Privada relacionadas à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Técnico, Ensino Superior e afins, durante a pandemia de COVID-19. Recuperado de: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=418792>.

Deschamps, E. Ementa orientativa, parecer CEE/SC Nº146. (2020, 19 de março). Conselho Estadual de Educação. Brasil.

Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta UNICEF. (2022). Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>

Folha informativa sobre COVID-19. (s.d.). Recuperado de <https://www.paho.org/pt/covid19>  
Fonseca, V. D. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 33(102), 365-384.

Franco, T. G. (2014). O ensino de geografia vinculado à realidade local vivenciada pelos alunos. In *VII Congresso Brasileiro de Geógrafos*. (n.p). Vitória, ES.

Janata, N. E., Batista, A. F., Verdério, A., Monaco, G. D. , Gehrke, M. , Gaia, M. C., & de M. ... Finatto, R. A. (2020). *Projeto de Pesquisa Educação e escolas do campo em tempos de pandemia da Covid-19*. Florianópolis, SC: UFSC.

Menezes, K. M. G., Martilis, L. D. S., & Mendes, V. P. (2021). *Os impactos do ensino remoto para a saúde mental do trabalhador docente em tempos de pandemia*. Universidade e Sociedade/Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXXI–n.

Minayo, M. C. S. (Org.). (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. (20º.ed, p.80) Petrópolis: Vozes.

Minayo, M. C. S. (2010) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. (12º. ed, p.393). São Paulo: Hucitec.

Ofício Circular nº 0119/2020. (2020, 19 de maio) Ratificamos as informações do Ofício Circular nº 100/2020, do dia 23 de abril de 2020, que trata da aplicabilidade do Programa APOIA.

Primavesi, A. (2016). *Manual do solo vivo: solo sadio, planta sadia, ser humano sadio*. (2º. ed, p.206). São Paulo: Expressão Popular.

Projeto Político Pedagógico. (2019). *Escola de Educação Básica do Campo*.

Saviani, D., & Galvão, A. C. (2021). *Educação na pandemia: a falácia do "e; ensino" e; remoto*. Universidade e sociedade//Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior-Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Ano XXXI–n.

SED - Secretaria de Estado da Educação - Alunos da rede estadual recebem materiais impressos para atividades não presenciais. (2020). Recuperado de <https://www2.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30590-alunos-da-rede-estadual-recebem-materiais-impressos-para-atividades-nao-presenciais>

SED - Secretaria de estado da educação - google for education. (s.d.). Recuperado de <https://www2.sed.sc.gov.br/programas-e-projetos/16985-google-for-education>

SED - Secretaria de Estado da Educação - Governo do Estado leva segunda etapa de entrega de kits de alimentação para 350 mil alunos em Santa Catarina. (2020). Recuperado de <https://www2.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30760-governo-do-estado-leva-segunda-etapa-de-entrega-de-kits-de-alimentacao-para-350-mil-alunos-em-santa-catarina>

Silva, J. M. D. A. (2021). *Educação do Campo: um olhar sobre os impactos causados na Educação do/no Campo em tempos de pandemia nas escolas municipais de Lagoa Seca-PB*. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande

Sousa, R. P. D., Moita, F. D., & Carvalho, A. B. G. (2011). *Tecnologias digitais na educação*. Eduepb.

Souza, D. B. (2020) *Síntese do encontro com os diretores da Educação Básica do Campo*. (Componente curricular: Vivência Compartilhada III) - Curso de Licenciatura em Educação do Campo, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

Souza, D. B., Monaco, G. D., & Churfem, C. O. (2023). O ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia de covid 19 em escolas do campo de Santa Catarina. In *IV Seminário Internacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas*. (pp. 702-720). Cascavel, PR.

De Souza, S. E., & de Godoy Dalcolle, G. A. V. (2007). O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *Arq Mudi. Maringá*, 11(Supl 2), 110-114.

Stolarski, E. A. (2022). *Ensino remoto emergencial e retorno das aulas presenciais: dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar no Município de Carlos Gomes/RS e estratégias para amenizar a situação*. Erechim: Universidade Federal da Fronteira Sul.

Tassoni, E. C. M. (2000). Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. *Psicologia, análise e crítica da prática educacional*. Campinas: ANPED, 1-17.

Tumbo, F. L., Dengo, A. L., Mondlane, B. O., & Guambe, C. E. A. (2022). Educação a distância: possibilidades e desafios para inclusão de avaliação diagnóstica. *Revista UFG*, 22.

UNICEF alerta que 3,5 milhões de estudantes brasileiros foram reprovados ou abandonaram a escola em 2018. (2019). Recuperado de <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-alerta-que-3-5-milhoes-de-estudantes-brasileiros-foram-reprovados-ou-abandonaram-escola-em-2018>

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 21/01/2024  
Aprovado em: 29/05/2024  
Publicado em: 23/08/2024

Received on January 21th, 2024  
Accepted on May 29th, 2024  
Published on August, 23th, 2024

**Contribuições no Artigo:** Sabrina Vesaro - Apoio na revisão gramatical.

**Author Contributions:** Sabrina Vesaro - Support with grammar review.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

##### **APA**

Souza, D. B., & Monaco, G. (2024). "O Professor era pedagogo, era psicólogo, era médico, era dentista, era tudo!" Desafios e estratégias de Professoras de uma escola do campo durante a pandemia de Covid 19. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18531.

##### **ABNT**

SOUZA, D. B.; MONACO, G. "O Professor era pedagogo, era psicólogo, era médico, era dentista, era tudo!" Desafios e estratégias de Professoras de uma escola do campo durante a pandemia de Covid 19. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18531, 2024.