



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC  
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO**

**MARIA SOCORRO SILVA**

**PANDEMIA DA COVID-19 E EDUCAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO  
ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

**MOSSORÓ/RN  
2024**

**MARIA SOCORRO SILVA**

**PANDEMIA DA COVID-19 E EDUCAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

**MOSSORÓ/RN  
2024**

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Catálogo da Publicação na Fonte.

#### Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

S586p

Silva, Maria Socorro

PANDEMIA DA COVID-19 E EDUCAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO. / Maria Socorro Silva. - Mossoró-RN, 2024.

126p.

Orientador(a): Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares.

Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação).  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação. I. Ribeiro Soares, Júlio. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

MARIA SOCORRO SILVA

PANDEMIA DA COVID-19 E EDUCAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO  
ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Educação (POSEDUC) da  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
(UERN), como requisito obrigatório para obtenção  
do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 21//06/2024.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares (Orientador)  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

---

Ana Mercês Bahia Bock  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC)

---

Allan Solano Souza  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

## **Maria, Maria**

*É um dom, uma certa magia  
Uma força que nos alerta  
Uma mulher que merece  
Viver e amar  
Como outra qualquer do planeta*

*Maria, Maria  
É o som, é a cor, é o suor  
É a dose mais forte e lenta  
De uma gente que ri  
Quando deve chorar  
E não vive, apenas aguenta*

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida*

*Mas é preciso ter força  
É preciso ter raça  
É preciso ter gana sempre  
Quem traz no corpo a marca  
Maria, Maria  
Mistura a dor e a alegria*

## Da vista

A existência se ergue por entre os trajetos, nos vínculos, na jornada... Ao começar a expressar minha gratidão, concedo-me o espaço de contemplar da janela do ônibus (Guanabara) que utilizei para chegar até este ponto, ou do banco da rodoviária onde passei muitas madrugadas. Os percursos, as estradas, as variações de lugares foram meus parceiros nas distâncias percorridas de casa até o mestrado.

Quero expressar minha gratidão aos meus pais: mãe, pai, é e sempre foi por vocês, só existe Maria porque existe Neta e Chico Paulo, obrigada por estarem sempre comigo. Aos meus irmãos (Samara, Sayonara, Thiago e Phelipe): vocês me fortalecem.

Agradeço ao meu esposo, Elismeudo, por cuidar, se preocupar, ajudar e principalmente por sempre acreditar no meu potencial. Feliz por ter você para compartilhar a vida. Lorena, minha filha, obrigada por ser meu maior estímulo: no seu sorriso e abraço, encontrei forças para continuar.

Quero expressar minha gratidão à minha amiga Zefinha. Quando penso em você, logo me vêm à mente adjetivos fortes e complementares ao meu eu. Gratidão por ter você na minha vida. Sua amizade me ensina sobre amor, leveza, lealdade, fortaleza, bondade e pode ter certeza de que ela se tornou força motriz para que eu não desistisse desse tão sonhado mestrado. Obrigada por estar aqui sempre. Namastê, coisa linda!

A força maior do universo chamada Deus, no momento que eu mais precisei me apresentou Marciana. Ele sabia que na maioria das vezes que eu pensasse em desistir ela seria como “âncora” na minha vida. No sentido figurado, a palavra âncora indica abrigo, proteção, é isso que ela representou e continua representando para mim. Falar da nossa amizade é visualizar um cenário de carinho, lealdade, força, cumplicidade... Obrigada por me fazer sorrir quando na verdade minha vontade era chorar; por enxergar minhas forças quando não mais as encontrava. Que continuemos compartilhando afeto, risadas, aflições, sonhos... se quiser ir, já não pode mais, pois sempre haverá algo bom de você na minha memória.

De amizade mais inesperada à amizade que me resgatou por diversas vezes. Allyne foi (continua sendo) a amiga que me fortalece todas as vezes em que estou a ponto de desistir de mim e dos meus sonhos, aqui especificamente o mestrado. Tu foste Porto seguro todos os momentos em que em mim habitavam tristeza, medo, insegurança, talvez isso seja porque Allyne conhece a versão mais real de mim, sem capas, sem proteções. Obrigada por dividir uma amizade tão real, saiba que eu sou melhor porque ela existe em mim.

Airton e Andreza, o “currículo oculto” nos uniu e que continuemos ligados para todo o sempre. Amanda, sinônimo de delicadeza, companheirismo, obrigada por não soltar minha mão, sua amizade foi essencial.

Descobrir-se em um novo universo é uma experiência incrível. Durante o mestrado, conheci novas pessoas, encarei desafios, enfrentei meus medos e superei obstáculos. Ao longo desse percurso, é natural passar por momentos difíceis, mas é essencial se reerguer. Se o sol tivesse receio de nascer, as manhãs e a vida não existiriam. Assim, expressei minha gratidão aos envolvidos nessa jornada.

Gostaria de abrir um espaço para agradecer a Meiry, que esteve ao meu lado em todas as etapas. Obrigada por gentilmente compartilhar seu lar comigo e por me envolver com sua amizade acolhedora. Agradeço pelas palavras e por fazer parte dessa jornada comigo.

Evandro, sou muito grata por ter tido a oportunidade de te ter como professor e amigo. Obrigada por ter me apresentado o mestrado e ter percorrido esse caminho comigo, por abrir as portas para um novo mundo, cheio de conhecimento, aprendizagem e vivências, os quais me enriqueceram de forma significativa. Você é inspiração e exemplo de professor e ser humano.

Agradeço imensamente ao professor Dr. Júlio Ribeiro Soares, meu orientador. Obrigada por ter aceitado este projeto, por entender minhas dificuldades, por me ajudar quando achei que não conseguiria e, principalmente, por ter confiado em minhas capacidades. De você, levo o carinho, a admiração, o respeito e as lembranças dos encontros, das conversas.

## RESUMO

Neste estudo, nosso objetivo maior foi apreender as significações produzidas por professores de uma escola do campo sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada por estudantes e seus familiares no contexto da pandemia de Covid-19. Para isso, contamos com a colaboração de dois professores que passaram pela experiência da atuação profissional na Educação do Campo no período da referida crise sanitária que atingiu o mundo no fim do ano de 2019. Na busca de atingir o objetivo a que nos propomos, utilizamos como aporte teórico metodológico a Psicologia Socio-Histórica, que tem como base epistemológica o materialismo Histórico e Dialético. O movimento de obtenção das informações foi concretizado a partir do modelo metodológico da dinâmica conversacional, cujo procedimento permite que sujeito e pesquisador se constituam como uma unidade dialógica. Para a análise das informações, utilizamos a proposta dos núcleos de significação. Esse movimento certamente nos possibilitou a apreensão das determinações que constituem o sujeito, em sua totalidade. Os resultados deste estudo dão visibilidade aos enfrentamentos à desigualdade social em uma escola do campo, pois veste-se da ideia de que a realidade vivida pelos estudantes e seus familiares é atravessada por significações constituídas e reproduzidas historicamente na sociedade. Deste modo, as falas dos professores revelam que a escola do campo, particularmente a unidade onde trabalham, é compreendida como espaço marcado por desafios multifacetados. Noutro aspecto, revelaram o ensino remoto como um período marcado por desafios e incertezas, havendo, de um lado, a necessidade de adaptação à nova realidade, a vontade dos professores em conseguir criar e recriar possibilidades de aulas para o ensino remoto, contrastando, por outro lado, com as relações conflituosas entre a família e a escola, muitas vezes guiadas pelas afetações negativas da realidade. O ensino remoto na Educação do campo teve agravantes muito maiores, na medida em que tinha como pano de fundo a desigualdade social que afeta diversas famílias. Foi possível constatar em seus discursos que a relação dos alunos é mediada pelos afetos, isto é, ora afetados pelo sentimento de passividade, não demonstram vontade ou desejo de lutar para mudar a realidade que vivenciam, noutra situação são afetados em suas vivências pelo desejo de mudar, impulsionando os alunos a lutar por essas transformações. Em síntese, as significações produzidas por Luta e Justiça nos permitem ampliar nossos olhares sobre as significações produzidas na educação do campo, tendo como pano de fundo a desigualdade social vivida pelos alunos e seus familiares especificamente no período de pandemia de Covid-19.

**Palavras-chave:** Educação do campo; desigualdade social; sujeitos revolucionários; Covid-19.

## ABSTRACT

In this study, our main objective was to understand the meanings produced by teachers from a rural school about confronting social inequality experienced by students and their families in the context of the Covid-19 pandemic. To do this, we counted on the collaboration of two teachers who had the experience of professional work in Rural Education during the period of the aforementioned health crisis that hit the world at the end of 2019. In order to achieve the objective we set ourselves, we use Socio-Historical Psychology as a theoretical and methodological contribution, which has Historical and Dialectic materialism as its epistemological basis. The movement of obtaining information was implemented based on the methodological model of conversational dynamics, whose procedure allows the subject and researcher to constitute themselves as a dialogical unit. To analyze the information, we used the proposal of meaning cores. This movement certainly enabled us to grasp the determinations that constitute the subject, in its entirety. The results of this study give visibility to the confrontation of social inequality in a rural school, as it is based on the idea that the reality experienced by students and their families is crossed by meanings historically constituted and reproduced in society. In this way, the teachers' statements reveal that the rural school, particularly the unit where they work, is seen as a space marked by multifaceted challenges. In another aspect, they revealed remote teaching as a period marked by challenges and uncertainties, with, on the one hand, the need to adapt to the new reality, the desire of teachers to be able to create and recreate class possibilities for remote teaching, contrasting, on the other hand, with the conflicting relationships between family and school, often guided by the negative effects of reality. Remote teaching in rural education had much greater aggravating factors, as it had as its backdrop the social inequality that affects several families. It was possible to verify in their speeches that the students' relationship is mediated by affections, that is, sometimes they are affected by the feeling of passivity, they do not demonstrate the will or desire to make efforts to to change the reality they experience, in other situations they are affected in their experiences by the desire to change, encouraging students to fight for these transformations. In summary, the meanings produced by Fight and Justice allow us to broaden our views on the meanings produced in rural education, against the backdrop of social inequality experienced by students and their families specifically during the Covid-19 pandemic period.

**Keywords:** Field education; social inequality; revolutionary subjects; Covid-19.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Núcleo de significação I.....	70
<b>Figura 2:</b> Núcleo de significação II.....	80
<b>Figura 3:</b> Núcleo de significação III.....	89

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento dos pré-indicadores produzidos a partir da conversação.....	48
Quadro 2: Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.....	50
Quadro 3: Aglutinação de pré-indicadores em indicadores.....	59

## SUMÁRIO

<b>CAMINHOS, ESTRADAS E MEMÓRIAS: ENCONTRANDO-ME NA E COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO</b> .....	13
<b>JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO PROBLEMA</b> .....	16
<b>OBJETIVOS DA PESQUISA</b> .....	17
<b>SEÇÃO I – EDUCAÇÃO, PANDEMIA E DESIGUALDADE SOCIAL</b> .....	18
<b>1.1 A pandemia de Covid-19 no contexto da educação brasileira</b> .....	18
<b>1.2 Educação do campo e desigualdade social</b> .....	23
<b>SEÇÃO II – SUBJETIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO REVOLUCIONÁRIO: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA</b> .....	32
<b>2.1 Concepção sócio-histórica de homem (historicidade)</b> .....	33
2.1.1 Afetividade .....	34
2.1.2 Significações.....	36
2.1.3 Subjetividade, historicidade e sujeitos revolucionários.....	37
<b>SEÇÃO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	39
<b>3.1 Campo de pesquisa</b> .....	41
<b>3.2 Sujeitos da pesquisa</b> .....	43
3.2.1 O professor Luta .....	43
3.2.2 O professor Justiça .....	43
<b>3.3 Instrumento para produção dos dados</b> .....	44
<b>3.4 Análise dos achados da pesquisa</b> .....	45
<b>SEÇÃO IV- DESCOBRINDO: ORGANIZANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b> .....	47
<b>4.1 Seleção dos pré-indicadores</b> .....	47
<b>4.2 Do processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores</b> .....	58
<b>4.3 Sistematização dos Núcleos de Significação</b> .....	69
<b>SEÇÃO V - VIVENDO EM MOVIMENTO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO ENFRENTAMENTO DE DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19</b> .....	71
<b>5.1 NÚCLEO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESIGUALDADE SOCIAL E SEUS IMPACTOS</b> .....	71

<b>5.2 NÚCLEO II - PANDEMIA, ENSINO REMOTO, RETORNO PRESENCIAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>82</b>
<b>5.3 NÚCLEO III- ENFRENTAMENTOS, AFETOS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTAM SOBRE O ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIAL NA PANDEMIA DE COVID-19? .....</b>	<b>101</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>111</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO CONVERSACÃO .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO CONVERSACÃO (PROFESSORES) .....</b>	<b>114</b>

## **CAMINHOS, ESTRADAS E MEMÓRIAS: ENCONTRANDO-ME NA E COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Neste estudo, visamos a compreender a subjetividade produzida pela e na educação do campo, ou seja, as significações constituídas pelos diversos agentes que compõem o processo educacional, tendo em vista o contexto de desigualdade e lutas sociais do qual fazem parte. Nessa perspectiva, fiaremos a trajetória da história da Educação do Campo e como esse cenário tem sido marcado por situações de desigualdade social.

Compreender a escolha desse objeto de estudo implica pensar no meu local de fala: sou uma jovem, nascida, criada e pertencente à comunidade rural, “destinada”, ao nascer, a ter uma “Vida Maria”<sup>1</sup>. Meus pais, durante a infância, sempre tiveram que trabalhar para ajudar nas despesas da casa. Vivem da roça, assim como seus pais e avós. Aprenderam a ler e escrever com muita dificuldade, sequer tendo completado as séries iniciais do ensino fundamental.

No entanto, minha trajetória estudantil se desencontra daquela outrora vivida pelos meus antepassados. Esse “novo” caminho nasce, obviamente, pela Educação. Apesar da pouca estrutura financeira e do pouco grau de escolaridade dos meus pais, os saberes que eles adquiriram com a experiência os fizeram enxergar que um futuro promissor somente era possível por meio dos estudos.

Ainda sem idade para poder ir à escola, e vendo outras crianças indo a ela, sentia vontade de frequentar aquele local. Minha mãe então falou com a professora para que eu pudesse frequentar a escola, numa posição em que eles chamavam de “aluno como ouvinte”, pois meu nome não constaria na matrícula. A escola era da rede pública de ensino, situada em uma comunidade rural no interior do Ceará, onde resido até hoje. Nela estudei toda a Educação Infantil e quase que todo o meu Ensino Fundamental.

É pertinente afirmar que foi no chão da escola do campo, nas salas pequenas ou salas improvisadas nos alpendres e árvores, que meu processo de descobertas da leitura e escrita começou. Ali conheci as primeiras letras, números, palavras, frases, até o “desabrochar” da leitura. Levava em torno de 25 minutos, caminhando pelas estradas de barro, até chegar à escola. Contudo, mesmo diante das dificuldades ali encontradas, seja na infraestrutura, na falta de materiais ou até mesmo no preconceito, que ainda persiste, em acreditar que pessoas que vivem no campo são “atrasadas” e “inferiores”, me fizeram seguir enxergando aquela

---

<sup>1</sup> "VIDA MARIA" é um projeto premiado no "3º PRÊMIO CEARÁ DE CINEMA E VÍDEO", realizado pelo Governo do Estado do Ceará. Trata-se de uma animação em 3D, que retrata a vida e reprodução de desigualdades no Sertão Cearense. Dirigido por Márcio Ramos, conta a história de diversas gerações de Marias, cujas personagens largam os estudos para se dedicarem ao lar, em uma trajetória de repetição.

escola como um espaço que me conectava ao conhecimento e ao reconhecimento da minha existência de sujeito.

Por sua vez, o Ensino Médio foi feito na cidade, haja vista a organização do sistema de ensino, o número de alunos e de professores não possibilitarem ainda a presença massiva desse nível de ensino em comunidades rurais. O percurso o qual realizava todos os dias do campo até chegar ao colégio era muito cansativo, mas não me fazia desanimar de concluir essa fase. É nesse período que me deparo com novos professores, colegas, uma diversidade de novos conteúdos, mas junto a isso o preconceito por parte de alguns, manifestado nas palavras, nos gestos. Percebi a partir disso que muitos não compreendem que os alunos advindos da escola do campo, dentre os quais me incluo, são sujeitos com identidades culturais singulares, manifestadas na fala, no sentir, no agir, na corporeidade.

Ainda no ensino médio, decido, mesmo sem muita clareza, qual profissão seguiria; a brincadeira de criança se tornava mais real: escolhi o caminho da docência. Destaco meu interesse e comprometimento, em particular, por dois componentes curriculares, a Matemática e Educação Física. Em relação à primeira, fui aprovada no Curso de Bacharelado em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, por meio do Sistema de Seleção Unificada – SISU, em 2013. Entretanto, meu ingresso no curso foi frustrado em decorrência de problemas de saúde, os quais, infelizmente, me impossibilitaram de prosseguir os estudos por três anos. Passado esse tempo, em 2016, participo do Exame Nacional do Ensino Médio e, mesmo com as dificuldades decorrentes desse tempo sem ir à escola, ingresso, por meio do Prouni, com bolsa integral no curso de Educação Física no Centro Universitário Vale do Salgado.

Ainda no segundo semestre da graduação, fui aprovada para trabalhar como mediadora do projeto Mais Educação. Em oito meses, período de duração do projeto, tive a oportunidade de exercer minhas atividades em uma escola do campo. As atividades pelas quais fiquei responsável eram dirigidas aos campos da literatura e produção textual. Passado o período de duração do projeto, fui convidada para atuar como professora substituta na mesma escola. Confesso que tive medo da responsabilidade, pois não me sentia preparada didática e metodologicamente, contudo acabei aceitando porque possuía um laço emocional com aquele espaço fazia e faz parte da minha história. Dessa forma, sabia que poderia contribuir no compartilhamento de conhecimentos articulados ao contexto local em que estávamos inseridos, buscando resgatar a memória e a história, os saberes daquele povo, agindo sempre em direção ao reconhecimento. Em segundo, por representar uma oportunidade de gerenciar minha permanência na faculdade, especificamente no que se refere ao aspecto financeiro.

Nesse campo de atuação, ouvia, muitas vezes, relatos de professores sobre as dificuldades enfrentadas naquele espaço, dificuldades de acesso à escola, espaço “inapropriado”, sem material, sem tempo. Aqui surgem as primeiras inquietações e reflexões que me guiam ao objeto de estudo da pesquisa, a saber: as significações produzidas pelos sujeitos, que fazem parte da educação do campo, sobre o enfrentamento à desigualdade social.

Assim sendo, para compreender as significações produzidas por esses sujeitos sobre o que vivenciam em seus contextos sociais, é necessário (re)visitar a história da Educação do campo. Compartilhamos com o pensamento de Arroyo; Caldart e Molina (2008), segundo os quais as escolas, nos espaços rurais, foram tratadas como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, foram formadas perpassando por modelos de exclusão e silenciamento. Esse modelo de Educação não objetivava o desenvolvimento do sujeito do campo, mas interesses capitalistas, tornando-se instrumento de reprodução e expansão de uma estrutura agrária concentradora.

Em contraposição a esse modelo de educação nos espaços campestres, surge a educação do campo, fortalecida pelos movimentos populares de luta pela terra e por uma educação escolar dos e não apenas para os sujeitos do campo, com os conhecimentos articulados e colados ao chão da vida, ou seja, reconhecendo o campo como espaço de cultura singular, respeitando a memória coletiva da comunidade e os saberes dos estudantes, manifestados na fala, no sentir, no agir, na corporeidade (Caldart, 2000).

A partir dessas constatações, entendemos que é necessário pensar a realidade do campo e, sobretudo, refletir sobre a realidade vivida pelos sujeitos que compõem esse campo educacional. Ademais, a pandemia de Covid-19, pelo impacto negativo em diversos setores da sociedade, especialmente aqueles mais fragilizados, é um evento que não pode ser ignorado ao se falar da educação do campo. Desse modo, é essencial desenvolver investigações sobre o que sentem, pensam e como agem esses sujeitos, nos permitindo inferir sobre a manutenção de movimentos sociais populares em defesa de qualidade para a educação.

Sendo assim, para o desenvolvimento desse estudo tenho o desejo de adentrar em uma problemática que considera a necessidade de pensar no modo como os sujeitos que fazem a educação do campo significam aquele lugar. Essa intenção é fruto de inquietações persistentes, vividas e marcadas na pele de quem convive, diariamente, com essa realidade. Como sobreviver em meio a tantas dificuldades? Diante deste contexto, como agir em tal realidade? Como os desafios cotidianos podem ser superados coletivamente? Portanto, é necessário um estudo aprofundado dessa realidade para que se possa perceber de forma

detalhada e complexa aquilo que não é notado, aquilo que parece tão familiar, que já foi naturalizado e não é problematizado.

Assim sendo, compreendemos que precisamos superar a ideia de que a desigualdade social é um problema individual. Estamos caminhando de forma não linear, ora avançando e ora retrocedendo na compreensão da Educação do Campo, assim temos a clareza de que devemos avançar para o entendimento da educação como um direito, ao invés de um favor. Nessa perspectiva, estabelecemos como questionamento norteador desta pesquisa a seguinte pergunta: **Quais significações são produzidas por professores de uma escola do campo sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada por estudantes e seus familiares no contexto da pandemia de Covid-19?**

### **JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO PROBLEMA**

A desigualdade social, aspecto presente na realidade social brasileira, constitui-se, então, como tema de alta relevância para teorias críticas nos campos da educação e da psicologia, que objetivam entender a existência da população que convive e sofre com esse cenário em nossa sociedade, a partir da análise dos seus determinantes sociais e do seu processo de construção histórica. Desse modo, a escola se apresenta como local privilegiado para a análise da dimensão subjetiva da desigualdade social, ao refletir em suas rotinas as significações constituídas sobre a abordagem desse fenômeno.

Assim, investigar a dimensão subjetiva da desigualdade social com base na Psicologia sócio-histórica é uma possibilidade de superar a dicotomia objetividade/subjetividade, uma vez que se articulam e se constituem como unidades dialéticas, razão pela qual nos auxiliam na compreensão das experiências subjetivas em determinado campo material, ou seja, como vivem os sujeitos e como eles vão se constituindo na dialética do social e da história.

Por isso, a escolha por este problema de pesquisa nasce dos processos gestados ao longo da minha formação, traduzidos em experiências que se guardam para toda uma vida. É o fato de ser parte da escola do campo, como aluna, professora e gestora, que me possibilita desde cedo acompanhar a rotina escolar, as pessoas da comunidade, os costumes, acumulando experiências de profissão, de saberes e fazeres da formação docente, que são, sem dúvidas, essenciais para o sujeito que hoje sou.

A concretização do estudo proposto, além de estar conectada à minha trajetória de vida, será fundamental para o enriquecimento e arcabouço teórico a respeito da temática, contribuindo para futuras pesquisas e para tecer possíveis caminhos para se pensar em cursos

de formação de professores a fim de que sejam trabalhadas práticas contextualizadas para o campo.

Tal reflexão torna-se ainda mais importante se retornarmos à discussão sobre o fato de que a Educação do Campo é uma atividade que se constitui estritamente em contexto de desigualdade social, onde a educação se torna ainda mais complexa e excludente quando passa por turbulências, como a da pandemia. Nessa direção, concebe-se a necessidade de resgatar a subjetividade como dimensão fundamental na superação da desigualdade, em um contexto da dialética de exclusão e inclusão, tomando o conceito de subjetividade numa perspectiva revolucionária, em que o individual e social sejam entendidos como uma totalidade. Assim, é por todos esses aspectos que justificamos a importância desta pesquisa.

### **OBJETIVOS DA PESQUISA**

O presente estudo tem como objetivo geral apreender as significações produzidas por professores de uma escola do campo sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada por estudantes e seus familiares no contexto da pandemia de Covid-19.

Por sua vez, os objetivos específicos são: a) discutir a institucionalização da educação do campo, considerando sua história, sua pedagogia e suas políticas de ação no contexto da educação brasileira; b) identificar condições sociais de acesso à educação do campo em uma escola pública do estado do Ceará no contexto da pandemia de Covid-19; c) analisar como professores participantes da pesquisa vivenciaram a pandemia na educação do campo; d) identificar e analisar as significações de professores sobre o enfrentamento à desigualdade social na pandemia de Covid-19.

## **SEÇÃO I – EDUCAÇÃO, PANDEMIA E DESIGUALDADE SOCIAL**

A pandemia de Covid-19 tem se tornado objeto de muitos estudos e discussões no campo educacional (Gatti, 2020; Souza, 2022; Arruda, 2020). Essas pesquisas centralizam suas discussões em diversas questões (ensino remoto; acesso e permanência na escola; dificuldades enfrentadas pelos professores). Entretanto, nosso enfoque nesta seção está em discorrer sobre a gênese da pandemia e as legislações vigentes nesse período, e como se conduziu a educação na conjuntura da pandemia de Covid-19. Ainda destinaremos um espaço para discorrer sobre educação do campo em situação de desigualdade social, acentuada no período de pandemia.

Portanto, nesta seção abordaremos dois tópicos, os quais consideramos essenciais para esta pesquisa, apresentados da seguinte maneira: 1) A Pandemia de Covid-19 no contexto da educação brasileira; 2) Educação do campo e desigualdade social.

### **1.1 A pandemia de Covid-19 no contexto da educação brasileira**

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro, foi avisada a respeito de diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Esses casos estavam relacionados a uma nova cepa ou tipo de coronavírus, que ainda não tinha sido identificada em seres humanos.

Logo depois, em sete de janeiro de 2020, foi confirmada pelas autoridades chinesas a identificação deste novo tipo de coronavírus. Estes vírus são o segundo maior causador de resfriado comum. O mais recente desses vírus é o novo coronavírus, denominado inicialmente de 2019-nCoV, e logo depois SARS-CoV-2, responsável por provocar a doença Covid-19.

Consciente dessa situação, a OMS declarou que o surto ocasionado pelo coronavírus configura-se como uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o que implica dizer que representa o mais alto nível de alerta do órgão, de acordo com o que está estabelecido no Regulamento Sanitário Internacional. A tomada dessa decisão objetivou aprimorar os cuidados e instituir medidas para diminuir a proliferação e contágio do vírus (OMS, 2020).

Visto esse quadro grave provocado pelo Coronavírus em todo o mundo, o Congresso Nacional, em seis de fevereiro de 2020, decreta e sanciona a Lei Nº 13.979, que dispõe sobre medidas para o enfrentamento referente à emergência de saúde pública de importância internacional, em decorrência do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Essa lei tem como objetivo maior a proteção da população. Com o agravamento da situação, a

Organização Mundial da Saúde, em 11 de março de 2020, classificou a COVID-19 como Pandemia. O termo Pandemia pode ser compreendido como a disseminação mundial de uma doença. Ela é considerada o pior dos cenários, por estar relacionada às várias regiões geográficas que estão sendo afetadas e não à gravidade da doença.

Clinicamente, a Covid-19, no que se refere ao estado de saúde dos indivíduos, pode ser classificada como leve, moderada, grave ou crítica, levando em consideração os sinais e sintomas, além da intensidade e/ou gravidade desses. A gravidade da Covid-19 parece apresentar estreita relação com o processo inflamatório induzido no indivíduo.

Corrêa (2021, p. 2) argumenta que, embora a maioria dos indivíduos infectados apresentasse apenas sintomas leves, “cerca de aproximadamente 15% dos pacientes sintomáticos precisaram ser hospitalizados, e quase 20% dos hospitalizados precisam de internação em unidade de terapia intensiva (UTI), devido à progressão para insuficiência respiratória aguda (IRA)”.

Nóbrega (2022), por meio do balanço de dois anos de pandemia de Covid-19, sinaliza a vacinação como fator que possibilitou a diminuição dos números de óbitos, tempo de internamento, queda na taxa de positividade dos testes. A autora considera que:

Foi um período de redução do número de casos, casos graves e mortalidade. Nesse período, ao mesmo tempo em que a variante Delta crescia e se tornava predominante, pôde-se verificar a efetividade da vacinação na redução da transmissão e, especialmente, da gravidade dos casos de Covid-19, resultando na queda das taxas de ocupação de leitos de UTI Covid-19 para adultos. A queda da taxa de positividade de testes também apontou a menor transmissão do vírus Sars-CoV-2, como efeito da vacinação (Nóbrega, 2022, 2846).

Diante da situação instaurada em todo o mundo, foram necessárias várias medidas objetivando a diminuição da propagação do vírus. Uma dessas ocorreu no Brasil, em 17 de março de 2020, quando o Conselho Nacional de Educação (CNE) tornou pública a necessidade dos sistemas e redes de ensino reorganizarem as atividades escolares em todos os níveis, etapas e modalidades como ação preventiva à propagação do vírus da Covid-19.

Em razão desse cenário de preocupação, os conselhos estaduais e municipais de educação lançaram resoluções e/ou pareceres com instruções sobre a necessidade de as instituições, pertencentes aos seus respectivos sistemas de ensino, reorganizarem o calendário escolar, bem como providenciarem a adoção de atividades não presenciais. Essa medida é ancorada pela portaria Nº 343, de 17 de março de 2020, a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19 (Brasil, 2020).

Como mencionado, devido ao surto provocado pelo SARS-CoV-2, as escolas precisaram substituir o modelo de ensino presencial pelo ensino remoto. Nesse sentido,

dedicaremos este espaço a tentar compreender como se deu a educação no contexto da pandemia de Covid-19. Inicialmente, é importante frisar que diante da conjuntura do isolamento social, devido à pandemia da Covid-19, muitas pessoas tiveram que se preocupar em buscar diversas maneiras de se reinventar na luta constante pela reprodução das condições materiais de existência. Com a educação escolar não foi diferente. Uma pane, de certo modo, se abateu sobre toda a categoria de profissionais da educação, destacando-se o professor, justamente por este não trabalhar no vazio, mas na relação e interação constante com todos.

A Educação Escolar teve que passar por um processo de adaptação à nova realidade. A rapidez com que o cenário educacional se modificou em meio à pandemia resultou em um cenário de incerteza e insegurança aos professores, escolas, estudantes e famílias. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), 70% da população estudantil do mundo foram afetados por esse momento de instabilidade, tendo suas aulas suspensas e todo o calendário e planejamento dos vários sistemas de ensino modificados.

Nessa mesma perspectiva, Gatti (2020) ressalta que as secretarias de educação municipais e estaduais, diante desse contexto pandêmico de Covid-19, desenvolveram orientações de oferta escolar, visando a atender ao calendário letivo e aos currículos por meio da educação remota, considerando as variadas situações econômicas, sociais, culturais e políticas vivenciadas no Brasil, além das desigualdades sociais que se mostraram ainda mais acentuadas nesse contexto. Junto a essas condições, gerou-se um panorama de incertezas que se tornaram a realidade vivenciada por quase todas as escolas: o tempo, currículo e espaço tiveram que ser reinventados, redefinidos ou ressignificados pela urgência em continuar com o processo de ensino-aprendizagem.

É nesse cenário que emerge a configuração do processo de ensino-aprendizagem por meio do que denominamos de ensino remoto, ou seja, as práticas pedagógicas mediadas por plataformas digitais, como aplicativos com os conteúdos, tarefas, notificações e/ou plataformas síncronas e assíncronas como o Teams (Microsoft), Google Class, Google Meet, Zoom (Gomes, 2020).

Dessa forma, é imprescindível esclarecer as **diferenças conceituais sobre ensino remoto e ensino a distância**. O ensino remoto, a partir do Dicionário de Língua Portuguesa, pode ser entendido como: “1. Muito afastado no tempo ou no espaço [...]. 2. Que se pode adicionar ou conectar a distância” (Bechara, 2011, p. 1001). Logo, o conceito elucidado que esse ensino se realiza de forma distante, por meio de tecnologias.

Ao contrário de atividades organizadas com antecedência, o ensino remoto é uma adaptação, por período temporário, do formato de ensinar, em que a transmissão das aulas acontece em tempo real, ou seja, de forma simultânea. É um modelo alternativo de proporcionar meios para o conhecimento, devido a situações críticas. É utilizado como solução educacional para um ensino que seria, em outra situação, transmitido em formato presencial e que retornará àquele formato assim que a crise for controlada. No período de pandemia, foi a forma que parte das escolas adotou para o cumprimento do calendário escolar, em circunstâncias nas quais se encontravam impedidas de continuar com aulas presenciais.

Quanto ao ensino a distância, Chaves (1999) afirma que é uma maneira de utilizar a tecnologia para proporcionar a educação, compreendendo que a educação e a aprendizagem, mesmo que aconteçam internamente no indivíduo e, dessa forma, não possam ser realizadas a distância, necessitam de mediação, por meio da relação do indivíduo com o mundo no qual está inserido, mais precisamente por meio da relação com outras pessoas, seja um contato “presencial” ou “remoto”, “virtual”, no sentido de que não envolvem a “contiguidade espaço-temporal” das duas pessoas.

A esse respeito, Leite (2022, p. 271) comenta que o ensino a distância

Evidencia o espaço de separação entre os professores e os alunos. No EaD, a presença é de caráter virtual e a comunicação se dá a partir de lugares diferentes. A atividade pode também ser em tempo real, situação em que o professor e aluno encontram-se no mesmo momento, ou atemporal, situação em que o professor desenvolve a atividade e o aluno assiste em momento distinto do professor.

Retomando as questões sobre a configuração da educação na pandemia de Covid-19, é importante relatar que esse período no ambiente escolar foi marcado por inúmeros desafios. Os alunos sofreram uma mudança brusca no seu modo de convivência, agravada pela desigualdade social, ao terem que estudar de forma remota. Poucos tiveram condições adequadas de acesso à internet, dispositivos digitais (tablet, celular, computador); a grande maioria não possuía essas condições; ou, se tinham naquele momento mais intenso da pandemia, era de forma limitada. A essas condições, soma-se o fato de muitas famílias, em decorrência da desigualdade social e dos níveis de escolaridade dos pais, não disporem de recursos objetivos e subjetivos para garantirem condições adequadas de escolarização e desenvolvimento aos filhos (Gatti, 2020).

De acordo com Souza (2022), foram constatados diversos agravamentos e impactos advindos da pandemia de Covid-19 e, conseqüentemente, a adoção ao ensino remoto, para o

processo de escolarização dos estudantes do sistema escolar público do Brasil em um contexto no qual

a) Houve o fechamento imediato das escolas; b) introdução de tecnologias de informação e comunicação como única alternativa de ensino; c) inserção da sala de aula em casa; d) incerteza quanto ao tempo de duração das medidas de restrição; e) tentativas de minimizar as desigualdades com estudantes mais vulneráveis; f) dificuldades vividas pelas famílias com trabalho em casa e perdas de pessoas e familiares com as mortes em grande escala; g) impossibilidade de viabilizar programas e propostas curriculares principalmente para as séries iniciais e de educação infantil; h) aumento de casos de violência doméstica; i) dificuldade de comunicação com estudantes, pais ou responsáveis (Souza, 2022, p. 22).

A partir desse conjunto de situações descritas pela autora, percebemos a heterogeneidade de circunstâncias experimentadas por estudantes, professores e famílias no período da pandemia. A substituição do ensino presencial pela oferta da modalidade de ensino remoto de forma emergencial, somada às dificuldades vivenciadas no ambiente familiar, foi o que limitou ainda mais o acesso à educação.

“A limitação da interação entre professores e alunos foi considerada um fator preponderante, inclusive, pela ausência de importantes feedbacks no processo de ensino-aprendizagem” (Cipriani; Moreira; Carius, 2020, p. 21). Nessa conjuntura, os autores lembram a importância das interações constituídas a partir da presença física dos professores e alunos nos espaços da sala de aula. No ensino remoto, faltaram os laços do “calor presencial”. Somando às ideias sobre a diminuição das interações entre professores e estudantes, Souza (2022, p. 46) enfatiza que “a Pandemia esgarçou os tecidos sociais em todas as dimensões, também dificultou grandemente o estabelecimento de vínculos com a escola, com o território escolar, com as rotinas educacionais, com os processos educativos que são as marcas da vida diária e do aprendizado”.

Refletindo sobre todos esses aspectos, é necessário mencionar a vulnerabilidade social e econômica vivenciada por muitas famílias, incluindo a falta de condições para acesso à internet e escassez de dispositivos digitais. De acordo com o estudo da Fundação Lemann & Itaú Social, 96% dos pais relataram ter apenas um aparelho celular em casa (Undime/Consed, 2020).

Outro fator importante, o qual devemos considerar, é como se procedeu ao ensino remoto na educação do campo. As condições estruturais, históricas, econômicas e sociais do ensino nas escolas do campo se diferenciam das condições de outros espaços escolares. Caldart (2012, p. 259) discorre em seus estudos que a educação para os povos do campo

[...] nomeia um fenômeno educacional na realidade brasileira, protagonizado pelos movimentos sociais e suas organizações. [...] objetivo e sujeitos remetem às

questões do trabalho, da cultura e das lutas sociais camponesas, entre projetos de campo e entre lógicas da agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de políticas públicas, de educação e formação humana.

Partindo desse entendimento, os professores do campo, principalmente, enfrentam vários desafios para sustentar um formato de educação emergencial a distância que não é arrazoado para a realidade de quem vive no campo. “Esse formato de ensino na pandemia deve estar relacionado com o processo histórico brasileiro que através do capitalismo e dependente dele sempre foi vítima de uma política de concentração de propriedade e de riqueza e vasta produção de pobreza e miséria” (Maria, 2021, p. 28).

A partir destas constatações, e em específico a feita por Maria (2021), as situações não se resumem ao “como se ensina remotamente”: existem questões imbricadas nesse debate que suplantam o âmbito da técnica de ensinar no formato remoto. Afora as desigualdades de acesso ao ensino remoto, existem as desigualdades vivenciadas dentro e fora do ambiente escolar, a questão é que temos uma política pública que tentou homogeneizar o ensino durante a pandemia sem levar em conta as condições reais e as diferenças sociais vivenciadas em cada contexto.

Deste modo, não basta compreender somente como se configurou a educação do campo no período de pandemia, é necessário pensar e discutir sobre como esse cenário de desigualdade social perpassou e foi intensificado no período da pandemia de Covid-19 na educação do campo.

## **1.2 Educação do campo e desigualdade social**

Entendemos que são muitas as questões que podem nos ajudar a definir e compreender como a educação do campo se constituiu/constitui. E uma dessas questões está relacionada à desigualdade social. Isso não quer dizer que toda educação do campo seja atravessada de desigualdade social. No entanto, nos referimos à desigualdade social porque esta é uma das determinações mais fortes da realidade na qual realizamos a pesquisa, conforme explicitaremos mais adiante, na seção procedimentos metodológicos da pesquisa. Entretanto, por coerência ao objetivo deste estudo, nos guiaremos por aquelas que nos permitem entender os contextos diversos e os dilemas vivenciados por sujeitos que conhecem de perto essa situação.

Assim, neste tópico, com intuito de fornecer um aprofundamento referente à Educação do Campo, teremos como base os estudos de Caldart (2002), Machado e Vedramini (2013), Arroyo (2008), os quais apresentam análises sobre a modalidade da educação do campo, além

de discutirem muitos dos dilemas que causam sofrimentos e exclusão na população camponesa, por consequência histórica do contexto de desigualdade social em que convivem. Sobre Desigualdade social, a nossa discussão apoia-se, fundamentalmente, em Bock (2022) e Sawaia (2019), que possibilitam uma discussão sobre esse fenômeno considerando não apenas as questões econômicas (moradia, saúde, educação, alimentação), mas que, além dessas questões, defendem a tese segundo a qual é necessário buscar as determinações históricas e culturais da realidade, trazendo a dimensão subjetiva para o centro do debate sobre o humano, inclusive sobre o tema da desigualdade, com foco em questões de como a desigualdade social constitui subjetivamente os sujeitos no mundo, gerando sentimentos diversos, como os de exclusão e inferioridade, mas também sentimentos opostos, como sentimentos de luta por uma vida digna, por melhores condições de vida, sentem a necessidade de lutar por transformação.

Girando nossas lentes para a educação do Campo, esta é uma modalidade de ensino recente no panorama educacional brasileiro, tendo como base documentos legais como: a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, a qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica; a Resolução CNE/CEB nº 1, de três de abril de 2002, que determina as diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Desse modo, nosso entendimento acerca da educação do campo segue as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, documento que reitera em um de seus parágrafos únicos que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

Essa modalidade educacional descrita no documento é fruto de uma construção coletiva, mediada pelos movimentos sociais na busca por condições materiais de existência para a vida no campo, somando, ainda, à busca por um projeto pedagógico articulado ao projeto de transformação social.

Cabe elucidar que o modelo de educação para os espaços rurais, visando a atender ao capitalismo, contribuiu para o êxodo rural, migração da população às cidades, o que ocasionou a concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto ao isolamento e à separação.

Marx (1984) nos auxilia na compreensão desse processo histórico que marca a relação entre campo e cidade. No início do modo de produção capitalista, o processo de acumulação primitiva já era baseado na desapropriação da base fundiária do agricultor, isto é, de meios de produção e subsistência, bem como de suas terras. Na ausência desses meios, os homens foram submetidos à venda de sua força de trabalho. Com a acumulação primitiva, grande parte dos produtores rurais foi extraída de seus meios de subsistência e jogada no mercado de trabalho como proletários.

Para Marx e Engels (1984 p. 78), a oposição entre cidade e campo nasce a partir do surgimento da cidade, conforme pode ser constatado na citação abaixo:

A cidade já é o fato da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres e das necessidades, ao passo que o campo evidencia exatamente o fato oposto: o isolamento e separação. A oposição entre campo e cidade só pode existir nos quadros da propriedade privada. É a expressão mais crassa da submissão do indivíduo à divisão do trabalho, a uma determinada atividade que lhe é imposta - submissão que converte uns em limitados animais urbanos e outros em limitados animais rurais, reproduzindo diariamente a oposição entre os interesses de ambos.

Nessa conjuntura, Marx e Engels (1984) nos levam a compreender a oposição entre campo e cidade, cuja compreensão permite criar uma visão de que o campo é um lugar de isolamento e separação, e que este espaço é fruto da propriedade privada, condição fundamental para o avanço do capital e da divisão do trabalho.

Nessa perspectiva, a educação do campo nasce de uma construção coletiva que adentra a instituição escolar e amplia suas formas de luta para além dela, objetivando a formação humana e efetivação de processos de conscientização política:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (Kolling; Ceriol; Caldart, 2002, p. 19).

A autora compreende a educação do campo e os sujeitos que dela fazem parte como produções históricas e sociais, isto é, os saberes historicamente construídos apresentam relação com a cultura, com o trabalho, com o cotidiano. Assim sendo, Soares (2011, p. 14) enfatiza que “sem transmissão cultural, sem a educação, o movimento da história humana é praticamente impossível, senão totalmente impossível”.

Como adiantamos no início, a história da educação do campo foi marcada profundamente pelo abandono e tropeços do poder público. Contrapondo essa situação:

Surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que paralelamente construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e indenitária e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano (Viero; Medeiros, 2018, p. 33).

Considerando o panorama descrito acima, podemos afirmar que as lutas e embates advindos dos movimentos sociais vêm garantindo conquistas importantes para a educação dos povos campesinos, tendo como exemplo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB 1/2002; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, política pública orientada à efetivação da educação do campo; o Decreto nº 7.352/10, que reintegra as especificidades da escola do campo, as normas da educação do campo, bem como as perspectivas para a formação docente do campo.

Mesmo diante de tantas conquistas para a construção da educação do campo, tudo isso não necessariamente implica sua concretização. Ainda se encontra um cenário que carece de lutas e reivindicações. Como discorrem Machado e Vedramini (2013), ao andar pelas escolas do campo o cenário de desigualdade social se reflete nas dificuldades encontradas, desde o pensamento arraigado nos gestores públicos sobre a inferioridade do espaço rural, destinando a este sobras do urbano, precariedade no transporte, no quadro docente de educadores e até mesmo a escassez de água. Em alguns casos, isso acaba inviabilizando esse projeto.

Santos (2016, p. 163) argumenta que diversas dificuldades são enfrentadas por professores e gestores do campo para garantir a permanência desses alunos em escolas nos espaços campesinos:

Um dos maiores problemas que interfere na permanência dos estudantes campesinos, é o estreitamento da oferta escolar no campo, no ensino fundamental II e médio, os transtornos no deslocamento as escolas localizadas em povoados distantes, e a ausência de escolas do e no campo. Para a materialização das melhorias das condições de acesso e permanência escolar fundamenta-se na garantia do direito a educação, associado a outros direitos sociais, dentre esses, o atendimento à saúde pública, por meio da implantação de posto de saúde, serviços de moradia, saneamento básico, pavimentação das estradas, promoção de atividades de cultura e lazer; concretização de políticas públicas de acesso a computadores, visto que a exclusão digital é predominante nesses espaços.

O estudo de Santos (2016) lança um olhar sobre a carência de oportunidades e melhorias de condições de acesso e permanência escolar; ressaltando que esta oferta, quando oportunizada, deve estar atrelada a outros direitos sociais, dentre os quais podemos citar a oferta de equipamentos de saúde pública, assegurar o direito à moradia e saneamento básico, a

inclusão digital e a melhoria nas condições das estradas. Esses direitos, quando assegurados, contribuem para reduzir as disparidades existentes na educação do campo.

É nesse cenário que Libâneo (2012, p. 16) alerta para o dualismo da escola brasileira: “num extremo estaria, a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos e, em outro a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres”.

Libâneo (2012) discorre sobre o dualismo da escola brasileira analisando criticamente essa questão e, assim, apresenta substantivas explicações para o incessante declínio da educação pública ofertada no país nos últimos trinta anos. De acordo com suas constatações, são inúmeras as questões extraescolares (econômicas, demográficas, culturais) e intraescolares (gestão escolar, relação professor/aluno) que impactam a qualidade da nossa educação escolar. Surpreendente é que, segundo o autor, a busca de solução para essas questões acaba gerando ainda mais desigualdades no acesso ao conhecimento, uma vez que, conforme pontuado anteriormente, a função pedagógica fundamental da escola do pobre é o “acolhimento social”.

A discussão sobre o dualismo da escola brasileira (Libâneo, 2012) nos leva, inevitavelmente, a outra importante questão da escola, o processo de transmissão e reprodução dos valores da sociedade em que ela foi criada para formar gerações. Bock e outros (2016, p. 210) explicam essa questão nos seguintes termos:

A escola, para além da responsabilidade de transmitir valores às futuras gerações, constitui-se como uma instância onde tais valores são (re)produzidos. Ou seja, o processo educacional representa, em sua configuração, os elementos da realidade social mais ampla, que, em nossa sociedade, é profundamente marcada pela desigualdade social.

Essa articulação entre as teses que tratam do dualismo da escola (Libâneo, 2012) e do processo de transmissão e reprodução dos valores da sociedade (Bock e outros, 2016) é, para nós, muito importante porque evidencia a perversidade da exclusão social como um fenômeno que também se faz presente na escola.

Diante das questões pontuadas sobre o dualismo da escola e os processos de transmissão e dos valores da sociedade, cabe aqui discorrer sobre a justiça curricular, que tem como objetivo a construção de processos de luta por justiça social, objetivo esse a ser buscado por intermédio do currículo escolar valorizando o caráter da construção coletiva deste. Tem seus fundamentos nas experiências históricas democráticas significativas de educação escolar (Ponce, 2019).

Ponce; Neri afirmam que:

A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo (Ponce; Neri, 2017, p. 1223).

Nesta perspectiva, inspirada na justiça curricular, busca-se formar sujeitos implicados na democratização. Santos (2018) aponta que não existe democracia em si, mas existem processos que possibilitam a democratização das relações sociais, visando a transformar relações desiguais de poder em relações de autoridade partilhada. A escola pode ser um espaço fecundo para esses processos de democratização. “A justiça curricular guia-se pela e para a constituição de subjetividades democráticas, inconformistas e rebeldes” (Ponce, 2019 p. 1051).

Nesse sentido, a justiça curricular preocupa-se em construir espaços escolares pautados em direitos, tendo sua estrutura fundamentada nos direitos civis, políticos, sociais e humanos, construídos cotidianamente, para auxiliar em caminhos de luta contra as discriminações e desigualdades. Nas palavras de Ponce (2019, p. 1056), a Justiça curricular apresenta três dimensões assim explicadas:

A dimensão do conhecimento, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna, que norteará a seleção dos conteúdos do currículo; a da convivência escolar democrática e solidária, que admite os conflitos e as divergências, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e respeito ao outro; e a do cuidado com todos os sujeitos do currículo para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos, que inclui desde as boas políticas públicas de formação e de contratação de professores que os dignifiquem até os cuidados das redes de proteção aos mais vulneráveis, passando por boas condições nos espaços e boa utilização dos tempos escolares. Nessa concepção, caberá à escola o cultivo de uma cultura de participação e de formação.

No entanto, para garantir o pleno acesso ao direito à educação com qualidade social, as políticas públicas, da maneira como vêm sendo disponibilizadas, têm se mostrado incapazes de dar conta de modificar as estruturas sociais da vida das pessoas, de modo que têm funcionado apenas como paliativo, sem resultados mais eficazes no enfrentamento às causas das desigualdades e da promoção da justiça social. Segundo Sousa (2017, p. 139), “no Estado capitalista, as políticas são paliativas para manutenção do Estado capitalista, é preciso mais que políticas para modificar as estruturas sociais”.

Com base nesses escritos, é possível afirmar que na construção de políticas públicas para a Educação do Campo não se pode deixar de requerer aos povos camponeses a garantia aos direitos dos quais estiveram privados durante muito tempo, a apropriação de políticas

específicas para a realidade desse espaço, a disponibilização de projetos que promovam mudanças e ocasionem a diminuição dos prejuízos já sofridos pela população do campo, em decorrência de seu percurso histórico, marcado pela privação de direitos, sobretudo à educação escolar.

Acreditamos que não seja difícil perceber que toda discussão desenvolvida sobre a educação do campo, até aqui, neste trabalho, tem forte ligação com o fenômeno da desigualdade social que constitui a sociedade brasileira em suas diversas instâncias, como emprego, renda, habitação, saneamento, transporte, seguridade social, segurança, saúde, alimentação e, como já pontuado neste trabalho (Libâneo, 2012; Santos, 2016; Bock e outros, 2016), processo de escolarização.

É preciso compreender que a desigualdade social nos constitui em diversas questões (econômicas, políticas, existenciais e psicológicas). Assim sendo, além da dimensão objetiva da realidade, ela também está materializada no nosso campo subjetivo. Conforme Bock, Perdigão e Kulnig (2022, p. 49), “a desigualdade social refere-se à condição, à circunstância, remetendo à ideia de reversibilidade, ao seu caráter histórico e não natural”.

Sawaia (2015 p. 348) argumenta que “aquilo que é internalizado das relações sociais não se restringe à materialidade, mas os sentidos que ela tem para as pessoas”. Aqui percebemos a necessidade de compreender como a desigualdade social é sentida pelos professores e gestores da educação do campo, ou seja, as marcas da desigualdade social nesses sujeitos. Essa afirmação vai ao encontro da ideia apresentada por Bock, Perdigão e Kulnig (2022, p. 57), segundo a qual “a desigualdade social está em nós, introjetada e formulada como certeza, como significação”.

Ao retratar sobre a desigualdade social, Sawaia (2009, p. 11) aponta que este cenário desenvolve um tipo de sofrimento específico, denominado ético-político:

Em síntese, o sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética da vivência cotidiana da desigualdade social, da negação imposta.

A utilização do termo “sofrimento ético-político” se remete a uma denúncia de que a “lógica da ordem social na desigualdade é a inclusão perversa, o que significa que, no contexto dialético de exclusão e inclusão, a inclusão se dá pela via da exclusão, camuflada na ideologia de que há justiça na desigualdade” (Costa; Caldeira, 2019, p. 783). Nesse sentido, o

entendimento de que a lógica da dialética de exclusão e inclusão causa esse tipo de sofrimento, ao interferir no cotidiano e nas relações sociais dos sujeitos, emerge a necessidade de retomar ao contexto em que a subjetividade é produzida.

Na perspectiva da teoria sócio-histórica, a subjetividade é produto e processo de nossas relações sociais e históricas, onde o sujeito constitui e é constituinte desse processo numa relação dialética (Vigotski, 2000). Deste modo, Sawaia e Silva (2019) argumentam que devemos modificar a forma como lidamos e tratamos a subjetividade, considerando a perspectiva de que a subjetividade é uma construção histórica e revolucionária. Esta é uma perspectiva construída pela Psicologia sócio-histórica, de vertente marxista, na qual se defende a tese de que a “determinação social é afirmada compreendendo a passagem do social ao psicológico de forma dialética e processual, sendo a liberdade e a determinação não excludentes” (Sawaia; Silva, 2019, p. 785).

Nesse sentido, a subjetividade revolucionária significa a totalidade das relações sociais vividas historicamente, e a forma como cada sujeito transforma suas vivências em funções psicológicas. Afirmando a ideia de que a subjetividade é atravessada por contradições e deve ser investigada como drama, onde reforça a tese de que ela não é uma substância passiva, mas o contrário, ou seja, é uma construção revolucionária. Assim sendo, “não é possível que haja harmonia no psiquismo sem o contexto de luta de classes, sua gênese, é dramático, no sentido de choque de sistemas, contradições” (Vigotski, 2000, p. 35). Dado isto, é profunda a necessidade de entender o espaço da educação do campo, como lugar de luta, sentidos contrários, de flutuação de emoções.

Nesse âmbito, cabe frisar que o pensamento do homem é sempre emocionado, e que a emoção também é base de sustentação das relações de poder e opressão, além do ato de resistir ao contexto de desigualdade. Retomar a emoção é buscar compreender como os sujeitos que fazem parte da Educação do campo são afetados em sua subjetividade pelo esquecimento ao qual estão expostos, quais políticas educacionais estão disponíveis para o enfrentamento das situações de privação em que vivem. Nesse contexto, a questão chave dessa discussão é compreender em que ponto a escola do campo e as relações sociais construídas nela são capazes de ampliar a potência de ação dos sujeitos (professores e alunos) pelas afetações provocadas.

Assim, partimos da necessidade de enxergar que cada subjetividade envolve tanto a historicidade do sujeito (ontogênese) quanto a história da sociedade (sociogênese) transformando-as em suas funções psíquicas superiores, uma vez que são mediadas pela cultura e a historicidade. Nesse sentido, a forma como as pessoas vivenciam situações de

desigualdade social transforma-se em funções psíquicas, nas quais há elementos da subjetividade revolucionária.

A partir dessa concepção, compreende-se que a transformação social necessariamente envolve o engajamento subjetivo, sendo a subjetividade uma das dimensões necessárias aos processos revolucionários, o que nos permite entendê-la como ciência capaz de contribuir para modos de vida mais justos e dignos. Assim sendo, para além de mudanças estruturais, econômicas e políticas, a dimensão da subjetividade da realidade está presente como potência e caminho para a transformação no campo da desigualdade social (Sawaia, 2014).

## **SEÇÃO II – SUBJETIVIDADE E A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO REVOLUCIONÁRIO: REFLEXÕES A PARTIR DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**

Nesta seção, nossos escritos têm como enfoque discutir o percurso teórico no qual nosso estudo está fundamentado. Em outras palavras, nossa proposição central é mostrar o movimento desta investigação, compreendendo a constituição do sujeito a partir dos pressupostos da abordagem da Psicologia Sócio-Histórica.

De início, é necessário compreender que a Psicologia Sócio-Histórica vai de encontro à Psicologia tradicional, uma vez que a segunda entende o contexto histórico, social, econômico e cultural como algo externo ao sujeito, ao passo que a psicologia Sócio-Histórica entende o “homem como ativo, social e histórico” (Bock, 2015, p. 24).

É necessário ressaltar que a Psicologia Sócio-Histórica é fundamentada no Marxismo e tem como filosofia, teoria e método o materialismo histórico e dialético. Dessa forma, o homem é concebido não como sujeito passivo, mas como ser ativo, social e produtor de sua história (Bock, 2015). A autora acrescenta ainda:

A sociedade como produção histórica dos homens que, através do trabalho, produzem sua vida material; as ideias, como representações da realidade material; a realidade material, como fundada em contradições que se expressam nas ideias; e a história, como o movimento contraditório constante do fazer humano, no qual, a partir da base material, deve ser compreendida toda produção de ideias, incluindo a ciência e a psicologia (id., 2007, p. 24).

Nesse processo, busca compreender a relação do homem com o mundo, da forma que um não se exclui do outro, entendendo que “falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar de subjetividade humana é falar da objetividade que vivem os homens” (Bock, 2015, p. 30).

Assim, no decorrer desta seção, discutiremos e refletiremos sobre o processo de constituição do sujeito, entendendo a concepção de homem a partir dos estudos sócio-históricos. Abriremos um espaço para evidenciarmos as categorias essenciais utilizadas para análise e discussão teórico-metodológica desta pesquisa, a saber: afetividade, significações e a subjetividade.

A partir destas colocações, teremos como base para nossos escritos os estudos de Gonçalves e Furtado (2015), com o objetivo de compreendermos a subjetividade; Sawaia (2016), no intuito de entendermos a constituição do sujeito revolucionário, e Aguiar e Ozella (2006), para conceber explicações sobre as significações. Deste modo, partimos para o

subtópico desta seção, a saber: a concepção de homem com base na Psicologia Sócio-Histórica.

## **2.1 Concepção Sócio-histórica de homem (historicidade)**

A partir do que foi exposto sobre a Psicologia Sócio-Histórica, compreendemos que o sujeito vai se constituindo historicamente, transmitindo e se apropriando da cultura. Para tanto, neste tópico especificamente, buscaremos entender de uma maneira mais acentuada a concepção que a Psicologia Sócio-Histórica tem do homem.

A princípio, se faz necessário diferenciar o ser humano das demais espécies, em virtude da sua capacidade de pensar, raciocinar, sentir, transformar. Para Leontiev (2004, p. 82), “não há atividade animal que não responda a qualquer necessidade estritamente biológica, que não seja provocada por um agente com uma significação biológica para o animal”. Desse modo, podemos constatar que a espécie humana, diferentemente dos animais, atribui significações no processo de apropriação da realidade. Compreende assim que:

O pensamento do homem distingue-se, por isso radical mente da inteligência dos animais, que, como o mostram experiências especiais, so se realizam uma adaptação às condições de uma dada situação e não pode transformar estas últimas a não ser pelo acaso, pois a atividade animal no seu conjunto permanece sempre orientada não para estas condições, mas para tal ou tal objeto das suas necessidades biológicas. No homem, é diferente. A “fase de preparação” donde surge o pensamento humano torna-se conteúdo de ações independentes orientadas para um fim e pode posteriormente tornar-se atividade independente, capaz de se transformar numa atividade totalmente interna, isto é mental (Leontiev, 2004, p. 91).

Atrelado ao que diferencia o ser humano e as demais espécies, compreendemos que o homem se distingue das outras espécies pelo potencial de intervenção e modificação do meio que o cerca. De acordo com Leontiev (2004), esse potencial de transformação está atrelado ao trabalho, ou seja, o homem e a consciência humana são produtos do trabalho. Bock (2015, p. 30) descreve que “o homem atua e constrói/modifica o mundo, e este por sua vez propicia os elementos para a constituição psicológica do homem”.

Bock (2015), por meio de seus escritos, nos fornece subsídios para compreender o homem na sua historicidade, no que se refere ao sujeito, como aquele que dispõe da potencialidade de apropriação da cultura e transformação da natureza e sociedade para a constituição da própria existência.

Gonçalves (2015, p. 48) nos auxilia na compreensão do sujeito, ao dizer que a “modernidade afirmou o sujeito como individual, racional e natural. E afirmou-o como social, ativo e histórico”. Dessa forma, compreendemos o homem a partir dessas contradições

existentes no período da modernidade, social e histórico, e ainda sua relação com a realidade objetiva como fundamental para sua constituição como sujeito.

Esse processo de entender e pensar o sujeito numa perspectiva sócio-histórica fundamentada no materialismo histórico dialético nos possibilita a compreensão da relação entre sujeito e objeto, isto é, a ação do homem sobre a realidade, ou seja, o modo como vive e age. Esse movimento nos permite pensar como a subjetividade vai se constituindo nos sujeitos.

Deste modo, temos como intuito apreender as significações produzidas pelos sujeitos, e assim iremos ao encontro das categorias as quais consideramos essenciais para o prosseguimento deste trabalho. Acerca da possibilidade de compreensão das categorias, diz Aguiar (2015, p. 117):

As categorias se apresentam então como aspectos do fenômeno, constituídos a partir do estudo do processo, do movimento, da gênese deste último. As categorias de análise devem dar conta de explicitar, descrever e explicar o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade. Explicando melhor: temos no início de nosso estudo um fato empírico, que está ao alcance de nossos sentidos. No entanto, os fatos empíricos não podem ser tomados como o fim de nosso estudo, pois assim ficaríamos no nível das aparências. É preciso ir adiante a conhecer o fenômeno em sua concretude, ou seja, é preciso que o pensamento invada o fenômeno e possa desvendar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico.

Dessa forma, seguiremos para os próximos tópicos desta seção, cujo esforço é apresentar e entender as categorias utilizadas neste estudo, a saber: afetividade, significações e subjetividade. Assim seguiremos nossos escritos, na busca por compreender a noção da categoria afetividade, a partir das condições objetivas e subjetivas da realidade.

### 2.1.1 Afetividade

Ao compreendermos que a realidade está em constante movimento, encontramos espaço para olhar o homem a partir de uma perspectiva sócio-histórica, em outras palavras, enxergar o sujeito e seu processo de constituição como sendo social e histórico. Esta comprovação nos ajuda a desnaturalizar a ideia de que o homem é um ser estático e o seu desenvolvimento acontece de forma linear (SOARES, 2011).

A afetividade é uma categoria que não está dissociada da constituição do sujeito, visto que a relação do homem com o mundo é sempre mediada por afetos, podendo ser afetados tanto de forma positiva quanto negativa. Bock (2011, p. 82) nos ajuda a compreender a noção de afeto ao tecer as seguintes considerações:

Os afetos compõem a nossa relação com o mundo. Ajudam-nos a avaliar as situações como positivas ou negativas (depende de como fomos afetados por elas). Os afetos preparam nossas ações, participam de nossas percepções e de nossos planos de vida. Fazem parte de todas as nossas escolhas.

Desse modo, esta categoria não trata apenas de lançar um olhar sobre como os afetos compõem a relação do sujeito com o mundo, mas compreender que certamente quando o sujeito é afetado são produzidos sentimentos e emoções positivas ou negativas. Diante disso, podemos inferir que para compreender os elementos que constituem a afetividade, é necessário apresentarmos sobretudo uma compreensão sobre os afetos e como eles são produzidos. Essa compreensão de afeto é evidenciada por Bock (1999, p. 192) ao pontuar que:

Os afetos podem ser produzidos fora do indivíduo, isto é, a partir de um estímulo externo – do meio físico ou social – ao qual se atribui um significado com tonalidade afetiva: agradável ou desagradável, por exemplo. A origem dos afetos pode também surgir do interior do indivíduo.

Portanto, é possível afirmar que a afetividade é constituinte da formação do ser humano, visto que ela está presente nas relações sociais dos sujeitos com o mundo de forma inseparável, atravessadas por sentimentos e emoções, podendo, por meio do afeto, fazer com que o indivíduo tenha uma potência de ação para sair da passividade e superar desigualdades. Fomentando essa discussão, Soares (2006, p. 57) acrescenta que “o ser humano não se reduz, portanto, a uma estrutura cognitiva [...]. Ao mesmo tempo em que se configura como um ser cognitivo, ele é, também, um ser afetivo”. Isto significa dizer que é mediado por sentimentos e emoções. Logo, afeto e cognição se relacionam dialeticamente na constituição do homem.

Vigotski (2001) concorda com Espinosa, ao afirmar que as emoções exercem papel essencial na construção do psiquismo. Para ele, toda emoção é um convite à ação, ou o contrário, pode desencadear uma renúncia a ela, e que de modo nenhum os sentimentos devem subsistir indiferentes e “infrutíferos” ao comportamento. Dessa forma, a afetividade é um importante instrumento de transformação, como bem pontuam Costa e Alves (2016, p. 4), “por sua capacidade de impulsionar indivíduos rumo à sentidos, de mediar essa transformação dos significados sociais em sentidos pessoais, e de aumentar sua potência de ação quando em situações de sofrimento, sejam eles psíquicos ou ético-políticos”.

No nosso caso especificamente, a categoria afetividade nos ajuda a entender o processo de significação de professores sobre a desigualdade social vivenciada por alunos da educação do campo, possibilitando-nos compreender como esses sujeitos atravessados de sentimentos e emoções podem, por meio dos afetos, imaginar e criar instrumentos que os mobilizem em direção à luta para se afastarem da passividade. Como bem coloca Sawaia

(2001), o afeto, nesse caso, pode impulsionar o indivíduo a ter potência de ação para deslocar-se da passividade e superar essa desigualdade, de forma que, do ponto de vista que adotamos, afetividade é uma importante ferramenta de transformação social.

### 2.1.2 Significações

Neste espaço, nos debruçaremos sobre a compreensão da categoria significações, cuja categoria é a unidade dialética do significado e sentido com base na psicologia sócio-Histórica. Esta categoria nos conduzirá para a compreensão do sujeito como ativo e social por meio da relação com o mundo, pois é considerada como a categoria que mais revela o sujeito (Aguiar et al., 2009; Cericato, 2010). A categoria significações nos possibilita espaços para compreender o indivíduo “como sujeito, como ser ativo que se relaciona com o mundo que é significado pelas mediações simbólicas e afetivas” (Soares, 2006, p. 52).

Para melhor explicitar as significações, Vigotski (1995, p. 84) afirma que a significação “é a atividade mais geral e fundamental do ser humano, a que diferencia em primeiro lugar o homem dos animais do ponto de vista psicológico”. Nesse sentido, estamos falando da capacidade humana de significação, que remete ao processo de constituição do pensamento e, dessa forma, da constituição dos sentidos e significados.

Podemos então direcionar nossas discussões para a compreensão dos sentidos e significados. Os sentidos e significados estão ligados pela relação dialética, pois um está no outro e não se excluem porque não podem ser apreendidos separadamente, contudo apresentam diferenças fundamentais. De acordo com Vigotski (2001, p. 465), “o significado é apenas uma das zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”.

Na tentativa de progredirmos na compreensão das discrepâncias conceituais entre sentidos e significados, recorremos a Vigotski (2001), que esclarece essas diferenças. Para o autor “o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada” (Vigotski, 2001, p. 465), pois são múltiplos e particulares. Por sua vez, o significado é uma dessas “zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata” (id., *ibid.*).

Nessa mesma direção, Aguiar e Ozella (2006) pontuam que o ponto de partida apresenta-se no significado, ou seja, é no significado que se encontra mais do que o aparente, e que, feita uma análise com interpretação desses significados, se pode percorrer para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, isto é, caminhando para as “zonas de sentido”. Essas

zonas cuja estabilidade é diversa, os sentidos, são constituídos pelos sujeitos e se modificam conforme sua relação com o meio social, sem se distanciar de toda a historicidade do sujeito.

Os sentidos, para Aguiar (2009), se constituem com a complexidade da reorganização e arranjos, isto é, as vivências do sujeito em sua forma afetiva e cognitiva são imbricadas totalmente. Portanto, como afirmam Aguiar et al. (2009, p. 65), “falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”. Aguiar e Soares (2008) afirmam que os sentidos estão associados ao motivo das quais se constituem uma unidade entre duas dimensões que constituem os sujeitos: a simbólica e a afetiva.

Dessa forma, compreendendo que o nosso estudo se refere à Educação do campo e desigualdade social: significações produzidas no enfrentamento à pandemia de Covid-19. É necessário ir além do ponto de partida, os significados, buscando a apreensão dos sentidos. Sendo assim, nossa preocupação é ir ao encontro daquilo que foge à aparência da objetividade, o que será discutido no próximo tópico.

### 2.1.3 Subjetividade, historicidade e sujeitos revolucionários

A partir de Furtado (2015, p.107), compreendemos que a “subjetividade tem sido usada para definir todo fenômeno humano que escapa a concretude da objetividade”. Dessa forma, a subjetividade nasce a partir da relação dialética com a realidade objetiva de cada sujeito. Sobre a subjetividade, González Rey (2003, p. 36-37) complementa que:

A subjetividade é um sistema complexo de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana e ela se define ontologicamente como diferente dos elementos sociais, biológicos, ecológicos e de qualquer outro tipo, relacionados entre si no complexo processo de seu desenvolvimento.

A partir das constatações feitas pelos autores Furtado (2015) e González Rey (2003), podemos compreender a subjetividade como uma experiência de si e como expressão da realidade, isto é, do social, que está à disposição do sujeito e que se constrói historicamente. Soares (2011, p. 56), acrescenta que “a subjetividade não pode ser definida, portanto, como uma organização intrafuncional, determinada pelo próprio indivíduo”.

Deste modo, entendendo a subjetividade como uma experiência de si, mas que também revela o conteúdo social, podemos direcionar nossos olhares para a subjetividade produzida nos sujeitos que vivenciam a desigualdade social e o quanto essa situação pode ocasionar a constituição de sujeitos ativos e não passivos na luta por situações mais justas,

pois “é no cotidiano do sujeito que a subjetividade tem sua expressão mais palpável” (Furtado, 2015, p. 108).

No âmbito da psicologia sócio-histórica, a revolução não se restringe a mudanças políticas ou sociais radicais, podendo ser entendida como uma transformação interna do sujeito. Por meio do processo de interações sociais, o sujeito revolucionário surge quando ocorrem rupturas com estruturas de pensamento anteriores e novos significados e valores são internalizados.

Assim, a psicologia sócio-histórica destaca a importância das relações sociais, dos aspectos culturais e históricos na formação da subjetividade e na possibilidade de transformação pessoal. Essa abordagem nos ajuda a compreender como a subjetividade se constitui a partir de fatores externos, ao mesmo tempo em que o sujeito desempenha papel ativo no próprio desenvolvimento e na construção de uma visão de mundo. Nesse sentido, seria uma subjetividade associada à liberdade, caminhando para a constituição de um sujeito transformador, revolucionário.

### SEÇÃO III – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, pretendemos descrever os procedimentos metodológicos que serão utilizados neste estudo referente aos processos de obtenção e análise dos dados, para que haja maior compreensão sobre os dados pesquisados, na medida em que tal procedimento vai ao encontro das apreensões das zonas de sentido, ou seja, as significações que são constituídas pelos sujeitos participantes da pesquisa e configuram a subjetividade como uma produção humana ativa e histórica, isto é, revolucionária. Assim sendo, cabe retomar o tema desta pesquisa, a saber: Educação do campo e desigualdade social: significações produzidas no enfrentamento à pandemia de Covid-19.

O problema de pesquisa concentra-se no seguinte questionamento: Quais significações são produzidas por professores de uma escola do campo sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada por estudantes e seus familiares no contexto da pandemia de Covid-19?

É importante destacar que nem toda educação do campo está obrigatoriamente enquadrada em algum contexto de desigualdade social. A legislação não condiciona uma coisa à outra. Ao mesmo tempo, é importante ressaltar que esta pesquisa foi realizada em uma escola notadamente atravessada pelo fenômeno da desigualdade social. Por isso, o fenômeno da desigualdade social também constituiu problema de investigação.

Esta pesquisa se ancora no método materialista histórico dialético. Conforme Vigotski (2007, p. 70),

O método baseado no materialismo histórico e dialético, afirma que: o naturalismo na análise histórica manifesta-se pela suposição de que somente a natureza afeta os seres humanos e de que somente as condições naturais são os determinantes do desenvolvimento histórico. A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência.

O autor traz a noção de historicidade para a análise do sujeito em todos os seus aspectos, tendo o trabalho como um conceito importante na sua manutenção como teoria para entendimento da realidade social dos sujeitos, ou seja, o homem só se constitui indivíduo porque ele é social e histórico.

De modo mais específico, esta pesquisa se alicerça na perspectiva da psicologia sócio-histórica por entender, a partir desse referencial teórico e metodológico, o sujeito como aquele que é ao mesmo tempo único e singular, além de social e histórico, como aquele que transforma o social em psicológico, como aquele que vive a unidade contraditória do simbólico e do emocional, aquele que produz sentidos subjetivos (AGUIAR, 2006).

É essencial discorrer que esta pesquisa tem como categoria central a dimensão subjetiva da desigualdade social. Bock e colaboradores (2015, p. 160) discorrem que “a apreensão do sentido só se dará ao compreendermos as forças fundamentais que o constituíram, ou seja, seus determinantes”.

Para o desenvolvimento deste estudo, buscaremos apoio nos três princípios apresentados por Vigotski (2007) sobre o método de pesquisa. O primeiro princípio apresentado objetiva explicar a distinção entre a análise de objeto e a análise de processo e as implicações metodológicas dessa diferença para o processo de conhecimento da realidade: “A análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (Vigotski, 2007, p. 44).

Cabe ressaltar que, com esse princípio, o que se pretende é enfatizar que a análise de um fenômeno deve ter como foco o seu processo histórico de constituição e não o que propriamente é o objeto, pois a possibilidade de explicação de um fenômeno não está no que ele é, mas no seu movimento, isto é, no que foi, é e poderá vir a ser.

O segundo princípio diz respeito à explicação versus descrição dos processos estudados. Vigotski (2007) diferencia a análise fenomenológica, que está baseada em características externas (fenótipos), do que denominamos análise genotípica, por meio da qual um fenômeno é explicado com base na sua origem ao invés de na sua aparência externa. Em outras palavras, significa ir além da aparência, buscando ir ao encontro da essência. Para o referido psicólogo (Vigotski, 2007, p. 44), “A mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno”.

Portanto, é importante discorrer sobre a gênese do fenômeno considerando o verdadeiro conhecimento científico porque se preocupa não em revelar os aspectos aparentes/externos (isso é descrição) do fenômeno, mas sua origem/essência (isso seria explicação). Por isso, na sócio-histórica o conhecimento é metodologicamente genótipo (estuda a origem das funções psíquicas, como a consciência e os sentidos subjetivos ou significações).

O último princípio está baseado na ideia de “comportamentos fossilizados”, ou seja, aquelas formas de comportamento que, devido ao tempo em que foram construídas, se tornaram, ao menos aparentemente, repetitivas. Isso significa dizer que:

São processos que passaram através de um estágio bastante longo do desenvolvimento histórico e tornaram-se fossilizados. Essas formas fossilizadas de comportamento são mais facilmente observadas nos assim chamados processos psicológicos automatizados ou mecanizados, os quais, dadas as suas origens

remotas, estão agora sendo repetidos pela enésima vez e tornaram-se mecanizados. Eles perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica (Vigotski, 2007, p. 45).

Importa destacar que no terceiro princípio a aparência (externa) não corresponde necessariamente à essência (interna). Mesmo que o indivíduo não apresente nenhuma transformação, isso não quer dizer que ele não muda internamente. Por isso, a análise das significações que configuram os processos subjetivos não pode se prender a evidências dos atos ou das palavras ditas. É necessário ir além da aparência, pois o comportamento só é “fossilizado” /automatizado na aparência. Internamente, ao contrário, ele muda (em alguns casos, muda mais rápido; em outros, principalmente quem vive preso ao cotidiano, essa mudança é mais lenta, praticamente imperceptível, porque não é implicada por práticas educativas intencionalmente transformadoras).

Nesta seção, serão apresentados ainda quatro subtópicos, referentes à apresentação do espaço/instituição e processos gestados até o encontro com os sujeitos que farão parte da pesquisa; à descrição dos instrumentos que serão utilizados na construção das informações da pesquisa e à apresentação da técnica de análise dos dados.

### **3.1 Campo de pesquisa**

Nosso campo de investigação teve como *lócus* uma escola na zona rural do município de Icó, no estado do Ceará. Fundada em 1968, é a unidade escolar mais antiga da região do Vale do Capim Pubo. Para fazer o registro da instituição, foi necessário visitar os moradores mais antigos da comunidade e colher informações a partir da oralidade popular, já que nos arquivos unidade escolar não consta a referida história. A estrutura inicial apresentava uma sala de aula e um quarto pequeno, tendo os próprios moradores da comunidade colaborado na construção da obra. No ano de 1982, foram realizadas a primeira reforma e ampliação do prédio, para dispor de mais espaços, como salas de aula, secretaria, cantina e banheiros.

A escola atende as etapas educacionais da educação infantil, do ensino inicial 1º ao 9º ano, e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por se tratar de uma escola pública na zona rural, ela atende alunos das comunidades ao entorno, tendo, desse modo, um público de alunos advindo de sete comunidades. O quadro de funcionários da escola é composto de uma diretora escolar, uma coordenadora pedagógica, um coordenador escolar, um secretário escolar, quatro professores efetivos e oito temporários; dois auxiliares de serviços gerais e dois vigias.

A escolha por este campo de pesquisa não se deu de forma aleatória: buscou-se esse espaço como *lócus* deste estudo, por sua proximidade com objetivo desta pesquisa. Mesmo não contendo em seu Projeto Político-Pedagógico a configuração de escola do campo, o público atendido, a localização da escola, sua proposta pedagógica, os processos historicamente constituídos de lutas e dificuldades que a escola enfrenta para se firmar nos levam a entendê-la como uma escola que oferece um serviço educacional que se enquadra na perspectiva de uma educação do campo. Para dar sustentação a esta constatação, apresentamos trechos da fala da diretora da escola, ao dizer que:

Compreendendo a realidade dos alunos, mas também das famílias, da comunidade no geral, a nossa escola ela tem sua proposta pedagógica pautada na vinculação com a luta do nosso povo, a busca por melhores condições de vida, por um ensino que valorize os conhecimentos historicamente constituídos do nosso lugar. A gente tenta articular nossas ações na escola pensando na nossa realidade, buscando ajustar calendário escolar no período chuvoso, buscamos fazer com que eles alunos reconheçam a importância desse espaço, que mesmo nas adversidades, dificuldades, nós temos muitas coisas boas aqui (DIRETORA, 2023).

Apresentamos imagens que representam nosso campo de pesquisa. A primeira imagem mostra alguns alunos e funcionários no percurso que precisam realizar de canoa para chegar à escola no período chuvoso, que se estende de janeiro a junho, em consequência da cheia do rio. Na segunda imagem, decidimos por apresentar a vista da fachada da escola que constitui o *lócus* desta pesquisa.



Imagem 1



Imagem 2

### 3.2 Sujeitos da pesquisa

Assim como no campo de pesquisa, a escolha dos sujeitos não ocorreu de forma aleatória: foram escolhidos sujeitos que tinham proximidade e relação com que propõe este estudo. No nosso caso, foram escolhidos dois professores do sexo masculino, que atuam na educação do campo e que desenvolveram suas aulas nesta instituição de ensino no período da pandemia de Covid-19. Com a finalidade de preservar a identidade das docentes, utilizaremos os nomes fictícios Justiça e Luta.

Na sequência, apresentaremos os sujeitos que fizeram parte da pesquisa. Contudo, é essencial evidenciar que os dados descritos foram obtidos por meio do diálogo, utilizando como mecanismo a entrevista, cujo objetivo é compreender os aspectos que são próprios da vida dos professores, o que facilitará a compreensão das significações constituídas por professores sobre a desigualdade social vivenciada por alunos da educação do campo no enfrentamento à pandemia de Covid-19.

#### 3.2.1 O professor Luta

O professor Luta é graduado em Licenciatura em Ciências - habilitação em Biologia – Universidade Federal de Campina Grande. Segundo ele, Ciências não era sua primeira opção, mas esse era o curso mais próximo de sua casa, tendo em vista que residiu durante toda a sua infância, adolescência e até o período da conclusão da faculdade na zona rural, e escolher uma faculdade distante seria inviável.

“Luta” atua como professor desde agosto de 2010, na zona rural do município de Barros-CE, no entanto em 2014 teve que se mudar de cidade ao ser aprovado no concurso na cidade de Icó. Mesmo sendo formado na área de Ciências, o professor pontua que nunca lecionou só na sua área, mas sempre ensinou matemática.

#### 3.2.2 O professor Justiça

O professor Justiça é formado Licenciatura em geografia e pós-graduado em gestão escolar. O professor pontua que quando foi escolher sua opção seria o curso de Letras, mas só formou turma para geografia e na época para ele o importante era dar aula, então ficando com Geografia. Trabalha como professor desde 2015 na rede pública, na referida escola.

### 3.3 Instrumento para produção dos dados

Neste tópico, o objetivo é descrever os processos inerentes ao instrumento utilizado para obtenção das informações. Deste modo, esta pesquisa se fundamenta numa abordagem qualitativa, pois envolve a submersão do pesquisador no campo de estudo e leva em consideração, ainda, o cenário social em que se encontra o fenômeno estudado, dada sua importância como elemento significativo para a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005; MINAYO, 2014).

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de sessões de conversação, numa perspectiva formativa. Segundo Gonzalez Rey (2005, p. 13), as sessões de conversação fazem despertar “o sentido subjetivo do sujeito por meio da significação de sua experiência pessoal através da sua fala reflexiva”. Bock et al. (2016, p. 212) dizem que na dinâmica conversacional “pesquisador e participante compõem uma unidade dialógica na qual ambas as partes precisam se implicar para que haja produção de sentidos”.

A partir do exposto, a obtenção das informações será operacionalizada, portanto, por meio de sessões conversacionais. Para sua descrição e explicação, tomaremos como aporte teórico metodológico os estudos de González Rey (2005), o que exemplifica da seguinte forma:

A conversação é um processo cujo objetivo é conduzir a pessoa estudada a campos significativos de sua experiência pessoal, os quais são capazes de envolvê-la no sentido subjetivo dos diferentes espaços delimitadores de sua subjetividade individual. A partir desses espaços, o relato expressa, de forma crescente, seu mundo, suas necessidades, seus conflitos e suas reflexões, processo esse em que envolve emoções, que por sua vez, facilitam o surgimento de novos processos simbólicos e de novas emoções, levando a trama de sentidos subjetivos (González Rey, 2005, p. 126).

Em uma perspectiva ética e política de ciência comprometida com a realidade, o processo de pesquisa científica não se contenta em apenas coletar dados, uma vez que sente necessidade de intervir no fenômeno, visando à sua transformação. Por isso, de acordo com Aguiar e outros (2022), além de diagnóstica, é imperativo que a pesquisa contribua com os processos de transformação da realidade, mas essa contribuição, no campo da educação escolar, não deve ocorrer verticalmente (de cima para baixo) nem de fora para dentro, desconsiderando o conhecimento e as necessidades dos sujeitos sobre as questões que os afetam na escola e sua participação política e intelectual no enfrentamento dessas questões. Pelo contrário, é necessário e muito importante que sejam partícipes dos processos de discussão e encaminhamentos de todas as questões que os envolvem, pois, repetindo

Mészáros (2005), apud Aguiar e outros (2022, p. 174), “apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical”.

### **3.4 Análise dos achados da pesquisa**

A análise e interpretação das informações se deram a partir da proposta teórico-metodológica dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006; Aguiar; Ozella, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015). Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 1260), é “por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”. Soares (2011), ao discorrer sobre os procedimentos analíticos dos núcleos de significação, traz argumentos que demonstram a importância desse modelo teórico-metodológico para apreensão da dimensão subjetiva da realidade, a partir da análise das significações (sentidos e significados), uma vez que

além de um procedimento que dá conta da descrição e da análise, esta proposta é, também, um procedimento de interpretação de dados, sobretudo na fase de constituição dos núcleos de significação propriamente ditos, haja vista, nesta fase da proposta, o pesquisador ter obrigação de não apenas descrever, decompor e articular dados empíricos, mas também, a partir da manipulação teórica desses dados, penetrar as zonas de sentidos do sujeito e, com isso, inferir e explicar os movimentos da realidade investigada (Soares, 2011, p. 138).

Essa proposta teórico-metodológica é constituída de três fases, que não são isoladas entre si, sendo permitido ir e voltar diversas vezes com o intuito de apreender as significações gestadas pelos sujeitos. A primeira dessas fases é a escolha dos pré-indicadores. Nessa fase, as falas dos sujeitos participantes da pesquisa precisam ser compreendidas não como afirmações desconexas da realidade, mas como construções sociais cujos argumentos são mediados por diversos elementos culturais e históricos que constituem a mobilidade dos processos de significação da realidade (Aguiar; Ozella, 2006, 2013; Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 309), “os pré-indicadores são, portanto, trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem”.

A segunda fase diz respeito aos indicadores, que são sistematizados a partir da aglutinação dos pré-indicadores. Conforme apontam Aguiar e Ozella (2013), é nessa etapa do procedimento que o pesquisador pode chegar a uma abstração que lhe permita aproximação maior das significações constituídas pelo sujeito, isto é, consiste na articulação de falas que

possuam relação de complementariedade ou diferenças, mas que forneçam possibilidade de pensar o sujeito em unidade.

Com a construção dos indicadores, buscamos articular entre eles de forma a criar um núcleo gerado a partir da expressão verbal e principalmente aquela expressão que não estava sendo revelada pela aparência. Isso ocorre porque para compreender o sujeito é necessário ir além da realidade aparente.

A terceira etapa do procedimento, denominada núcleos de significação, é um momento que visa especificamente a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, buscando, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 60) explicam que “O real não se limita à sua aparência”. Para Aguiar e Ozella (2013, p. 310),

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas.

Esta etapa, ao articular e sintetizar tudo o que foi produzido ao longo do processo de pesquisa, é a que mais se distancia do empírico e se aproxima da realidade concreta (Aguiar, Soares e Machado, 2015). Dessa forma, fica claro que a proposta dos Núcleos de Significação é importante para a compreensão das significações produzidas pela professora, ou seja, nos permite avançar na análise, abandonando a superficialidade dos fatos.

Assim, é possível afirmar que, por meio dos Núcleos de Significação, passamos da fala exterior para a fala interior, ou seja, para o campo próprio do pensamento, uma trajetória que nos permite, portanto, captar o movimento do sujeito na construção dos sentidos” (SOARES, 2011).

## SEÇÃO IV- DESCOBRINDO: ORGANIZANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

A ideia dos núcleos de significação tem ganhado destaque no campo de pesquisa no Brasil, principalmente porque constitui uma abordagem sociocultural para a investigação. Essa abordagem, tanto teórica quanto metodológica, tem o poder de ajudar a explorar as significações atribuídas pelos sujeitos, revelando suas interpretações sobre processos ou fenômenos específicos.

Concordamos com a afirmação de Soares (2011) de que a fala, como manifestação superficial da linguagem, não é suficiente para revelar a constituição do sujeito e suas influências históricas e sociais. É necessário considerar outros processos e fenômenos neste contexto:

É fundamental que nos apropriemos também do aspecto interno da linguagem, isto é, do movimento do pensamento no qual a fala se constitui e, ao mesmo tempo, é dele constituinte. O acesso a esse aspecto da linguagem está no processo de análise e interpretação do significado que constitui a fala do sujeito. Assim sendo, ao falarmos do significado, estamos nos referindo a um fenômeno que é, ao mesmo tempo, externo (linguístico) e interno (afetivo-cognitivo) (Soares, 2011, p. 154).

Assim, podemos depreender dos nos núcleos de significação, principalmente por meio da natureza histórico-dialética da proposta, a oportunidade de compreender o indivíduo em sua totalidade, assim como no fluxo da realidade.

Ao utilizar a conversação (González Rey, 2005) como um procedimento metodológico para a produção de dados, conseguimos obter vasta quantidade de informações. Para alcançar nosso objetivo, essas informações precisaram passar por um processo de sistematização e organização. Portanto, a seguir apresentamos os pré-indicadores que surgiram a partir das falas dos professores Luta e Justiça. É nas palavras que possuem significado dentro de seu contexto que podemos identificar os diversos pré-indicadores ou temas que constituem a realidade sócio-histórica do sujeito.

### 4.1 Seleção dos pré-indicadores

A seleção dos pré-indicadores aconteceu a partir das leituras feitas sobre o material resultante do processo de coleta de informações, no nosso caso da fala extraída da sessão de conversação. Aguiar e Ozella (2006, 2013) nos dizem que é importante que o pesquisador, ainda partindo do todo caótico/empírico, verifique particularidades da fala do sujeito, tais como frequência, carga emocional, insinuações. A seguir, apresentamos o levantamento dos pré-indicadores produzidos a partir da conversão com o professor Luta no quadro 1.

Quadro 1- Levantamento dos pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

<b>PRÉ-INDICADORES</b>
<b>PROFESSOR LUTA</b>
<b>PI- 01:</b> <i>“A realidade dos alunos que chegam aqui são de alunos que na grande maioria não têm estrutura familiar, que vêm pra escola pra se alimentar porque em casa não têm suficiente, e como também com níveis de aprendizagens muito diferentes, tudo isso eu acho que é reflexo dessas desigualdades e desigualdades que eles enfrentam.”(sic).</i>
<b>PI-02:</b> <i>“Me lembro da minha situação como era difícil, porque sou do sítio, e meus pais tinham muitas dificuldades para nos sustentar, <b>tudo na zona rural é mais complicado.</b>”</i>
<b>PI-03:</b> <i>Na zona rural tudo é mais difícil, já melhorou um pouco, mas ainda falta muito para ser o ideal.</i>
<b>PI-04:</b> <i>“Nem todos têm acesso à internet, nem todos têm um celular em casa, e às vezes o celular é dividido entre dois, três ou quatro membros da casa. Isso inclui também o que você falou sobre a alimentação deles, para vir para a escola. Às vezes estão na escola para se alimentar com mais qualidade, então se faltar aqui, eles terão dificuldade.</i>
<b>PI-05:</b> <i>“Existe sim, há alguns programas [mais infância, educação e família]Eu acho que ainda não são suficientes, né? Tentamos fazer isso [relacionado aos programas] com a ajuda do município, do estado, mas eu acho que ainda não é o bastante para abranger todos eles durante o ano inteiro.</i>
<b>PI-06:</b> <i>Com certeza [identifica barreiras], percebemos principalmente na moradia, tem gente que assim, com a licença da palavra: ‘se esconde!’. Eu já. Quando tivemos a oportunidade de ir [na casa dos alunos], no SPAECE [avaliação externa aplicada no Ceará] pra buscá-los pra fazer a prova.</i>
<b>PI-07:</b> <i>muitas vezes eu me coloco no lugar desses alunos por perceber onde estão morando e conseguir vir até a escola, vir numa hora quente, voltar numa hora quente, em um ônibus lotado, e às vezes chegar em casa, e a condição dele [dos alunos], chega a fazer sair lágrimas dos olhos, mas se eles conseguissem se esforçar um pouco mais, eu sei que minimizaria.</i>
<b>PI-08:</b> <i>Percebemos que o acesso [a escola] já é muito difícil então, percebemos que influencia? Influencia sim, mas eles poderiam fazer um pouco melhor, não julgando, me colocando um pouco no lugar deles, mas conseguiriam sim, mas as dificuldades são imensas.</i>

Quadro1- Pré-indicadores produzidos a partir da conversação

(Continua)

<b>PI-09:</b> <i>“Tentamos [estratégia e para mitigar essas barreiras], foi tentado, porque percebemos que nem todos têm acesso à internet, então levamos o material impresso para a casa desses alunos para que pudessem realizar atividades, e foram dados prazos de até uma semana, e até prazos maiores que isso. No entanto, muitas vezes, quando a escola ia receber essas devolutivas, eles [alunos] não tinham feito nada, alguns tinham feito apenas riscos, outros apenas marcado. Tentamos, mas também não é apenas a nossa parte, é</i>
---

<p>também a parte do aluno, do pai do aluno. E nesse momento [de receber as atividades] ficou mais claro ainda que os pais não estão participando de verdade na educação de seus filhos."</p>
<p><b>PI-10:</b> "Foi mais complicado [as condições de acesso à educação]. Tentamos de várias formas, né!? O município disponibilizou uma plataforma, aí os alunos não tinham condições porque não tinham internet, não tinham um computador, não tinham nada. Tentamos baixar aplicativos nos nossos próprios celulares para tentar fazer videoaula, mas a maioria também não tinha celular, e os que tinham, não tinham uma internet de qualidade. Então, ficava... caía, só tem dois (alunos) agora na live, só tem um, tem cinco, voltou... então ficava difícil e, com essa dificuldade, explicar o conteúdo."</p>
<p><b>PI-11:</b> "Ela [a pandemia] demonstrou a verdade nua e crua que muitas vezes a gente não tinha contato, né?!"</p>
<p><b>PI-12:</b> No início, a gente ficou em casa e ficou apenas acompanhando pela plataforma, dando suporte para que os alunos conseguissem entrar, acessar as aulas, fazer as atividades e comunicar aqueles que estavam conseguindo e aqueles que não estavam conseguindo [acessar a plataforma]. Depois, aí de verdade começamos a colocar a mão na massa. Então, a gente teve que gravar videoaulas, colocar na plataforma, mandar atividades, tentar receber o retorno [das atividades], que foi o mínimo dos alunos [que realizavam as atividades].</p>
<p><b>PI-13:</b> Aí, depois de certo tempo, a gente começou a retornar para a sala de aula. Aí foi que a gente viu um golpe duro, o impacto do isolamento social, porque parecia que eles tinham retrocedido cinco anos em relação ao que estavam na sala de aula. O déficit ficou claro ao extremo, as dificuldades dos alunos.</p>
<p><b>PI-14:</b> No ano passado, por exemplo, a gente colocava as mãos na cabeça e não sabia o que fazer. Os alunos não sabiam ler, é como se tivessem passado esses dois anos de pandemia sem ler, sem mandar atividades de verdade. Então, a gente estava pegando alunos que não sabiam ler. Como trabalho com alunos do sexto ano em diante, é como se estivessem no quarto ano, no terceiro ano."</p>
<p><b>PI-15:</b> Tem alunos que estão mais calados, tem alunos que estão muito menos participativos, tem alunos que não se dedicam como se dedicava antigamente (antes da pandemia do Covid-19), então algo aconteceu; eu não posso dizer o que foi, mas a gente supõe que algo muito grave, muito sério deva ter acontecido nesse período para eles (alunos) chegarem tão diferentes e a gente perceber claramente isso.</p>
<p><b>PI-16:</b> mas eu percebi que sim, que teve um acompanhamento de pessoas que vinham da secretaria, uma equipe multiprofissional do NAP (Núcleo de Apoio psicológico), foi necessário? Não, não posso dizer que foi necessário não, foi longe do ideal, foi muito longe do ideal.</p>

Quadro 1- Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

(Continua)

<p><b>PI-17:</b> Com certeza houve, sim [desigualdades], a gente percebe que aquele que tinha mais acesso, acessavam mais, mas também não significa que eles participava mais não, né? Eles realmente entravam lá (na plataforma) quando a gente fazia uma live, eles (alunos) entravam, mas parece que ficavam mudos, deixavam o celular lá e saíam, e ouvi de alunos, diziam que: "eu tenho celular, professor, eu entrava lá na sua aula e saía, por isso que quando cê chamava a gente, a gente não respondia porque não tava lá, e a gente</p>
---

*poderia colocar culpa na internet, dizer que estava ruim” então eles usavam essa desculpa pra falar que entravam e não participavam, de todas as formas, esse aí, quem não tinha não entrava porque não tinha, e quem tinha entrava e não significa que ele entrou e que participava e fazia a devolutiva.*

**PI-18:** *Às vezes participava da aula, você mandava a atividade e eles não mandavam nada de volta, foi bem pequeno mesmo, se você olhar numa sala que tinha 25 alunos, cinco mandavam atividade, quatro alunos. Eu acho que raramente chegou a 50% da sala mandar uma atividade quando a gente entregava pra eles.*

**PI-19:** *Não tinham acesso, não tinham acesso ao material necessário, internet ou aparelho celular, nada disso, eles (alunos) não tinham acesso de nada disso. Sem contar com todas as outras questões como tem alunos que moram em localidades de difícil acesso, passam por riachos, barragens, então esses alunos não tinham acesso nem à internet e no período chuvoso ficou inviável deixar as atividades em suas residências, imagine ter que nadar com as atividades em mãos para que esse aluno tivesse acesso ao material. Não foi fácil pra ninguém, mas para alguns a situação foi muito mais complicada, difícil, e por situações que independem da vontade do aluno em realizar as atividades.*

**PI-20:** *Sim tinha um grupo dos alunos, grupo dos pais onde a gente no fim do dia, colocavam lá os alunos que estavam participando tinha essa visita na casa dos alunos que não eram frequentes (nas aulas), mas pouca coisa mudava, a gente colocava à tarde dizendo; pai, mãe, os alunos que não fez (sic) a atividade foram esses e os fizeram foram esses. Tinha uma visita, mas pouca coisa mudava.*

**PI-21:** *Não percebi isso [parcerias na comunidade], eu percebi as parcerias que foi feita (sic) com o município mesmo, né?, que não foram muitas, mas teve com órgãos que ajudam o município, ou então com a plataforma educacional (HG Solution) que foi contratada pelo município pra ajudar nesse acesso das aulas, mas local mesmo eu não percebi, até porque as pessoas estão meio que no mesmo barco, mesmas condições, e aqueles que poderiam ajudar eu acho que de certo modo como por exemplo associações comunitária, igrejas, grupos pastorais não presenciei essa ajuda.*

**PI-22:** *Existiram doações de alguns materiais, né?. Acho que os próprios funcionários da escola, alguns doaram, eu mesmo cheguei a fazer isso, doava alimento, tentava doar roupa, isso poderia ajudar? Poderia sim, porque a gente não sabia como estava a situação deles (alunos) em casa, então, sem comer, sem vestir eles não vão querer estudar também, né? Isso tem relação, foi pequena, mas eu acho que um ou dois foi beneficiado (sic) com isso.*

**PI-23:** *Eu acho que a gente mais aprende todos os dias a se colocar ainda mais no lugar deles (alunos), porque a gente também foi aluno um dia aqui, a gente sabe das dificuldades, mas o que a gente viu nessa pandemia (do Covid-19) foi ainda pior da realidade que a gente (professores e gestores) viveu, por mim, né?*

Quadro 1- Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

(Continua)

**PI-24:** *Então, a gente percebe que, além do desinteresse (dos alunos), a gente percebeu que falta o acompanhamento dos pais, os pais estão muito distantes, os pais e filhos parece que não conversam e isso atrapalhou de forma que nem sei dizer, de forma se dá uma escala de zero a cem, o quanto isso atrapalhou, estavam muito distantes, mas também tem momentos que até entendo.*

**PI-25:** *Acho que um tratamento mais igualitário, me referindo à educação do campo. Aqui tudo chega mais atrasado ou muitas vezes nem chega. Os livros não tem pra todo mundo, às vezes é preciso colocar em dupla ou grupos para conseguir realizar atividade. Também acredito que falta mais empenho dos governantes que ofertem políticas públicas direcionadas a essa população para que eles tenham melhores condições de vida.*

**PI-26:** *Eu acho que a gente precisa se colocar mais no lugar deles (alunos), a gente tenta dar o máximo pra eles, para que eles tenham uma aula de boa qualidade, que eles consigam compreender e quando a gente fala disso, a gente como professor, a gente não trabalha só a sala de aula, a gente fica trabalhando a sala do cotidiano dele, dando exemplo da vida da gente que não é diferente da dele, que não foi diferente da deles, porque quando fui estudar, também era estudante do sítio que passava pelas mesmas dificuldades que eles passavam, de as vezes não ter um transporte, hoje eles já têm um transporte passando na porta (de casa), tem merendas, tem professores formados na área, a gente dá vários exemplos, né? que eles têm hoje e que eles valoriza (sic) mais isso, e não desistam no meio do caminho, porque não é a melhor opção desistir.*

**PI-27:** *mas a gente aprendeu muito e percebeu essa distância deles, cada vez mais com a escola, essa vontade de não estudar e a gente percebeu que os pais têm grande parte dessa não colaboração de tentar se unir com a gente, com a escola e professores pra que a gente consiga fazer com que esses jovens querem estudar, ter uma perspectiva da vida.*

**PI-28:** *Na escola não é diferente: temos que proporcionar uma educação que seja direcionada ao nosso aluno do campo, algo que fomente as nossas raízes, quem somos, pra que eles tenham um sentimento de pertencimento ao seu lugar, ao seu povo, que não tenha medo, vergonha de negar de onde somos, que somos do sítio, somos do campo, aqui, apesar das restrições, temos o nosso valor, nossos conhecimentos e o desejo de lutar por melhorias, por melhores condições na escola e na comunidade.*

**PI-29:** *A gente dá exemplo da gente, de outras também, que passaram as dificuldades que eles passam, mas conseguiram vencer na vida porque nunca desistiram.*

**PI-30:** *Mas tem, é um começo que a gente vem falando há muito tempo, mas parece que... Eu não sei se vai sair desse começo algum dia [relacionado aos programas], mas a gente espera e acredita.*

**PI-31.** *isso era pra tá presente (sic) semanalmente ou diariamente, porque é grande a comunidade escolar da região, toda semana teria que ter duas ou três visitas, porque o prejuízo foi muito grande, não só de conteúdo e aprendizagem, mas o emocional deles (alunos) (Luta)*

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

No quadro a seguir, apresentamos o levantamento dos pré-indicadores produzidos a partir da conversação com o professor Justiça no quadro 2.

Quadro 2 - Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

<b>PRÉ-INDICADORES</b>
<b>PROFESSOR JUSTIÇA</b>
<i><b>PI-01:</b> São alunos semianalfabetos, com uma estrutura familiar bem complicada e agora o que mais a gente está encontrando é a questão da ansiedade. Eles têm um problema muito sério ao ponto deles não quererem ficar em casa, eles preferem vim pra escola. Eu não sei te dizer qual o problema deles em casa, mas eles chegam aqui (escola) como se eles vinhossem carregados de coisas, como se a escola fosse pra resolver o problema deles, sabe? É a escola quem vai resolver tudo. (sic)</i>
<i><b>PI-02:</b> sim, sim, uma desigualdade muito grande. Nós temos alunos que não têm a calça pra vim pra escola, que é preciso a gente tá dando. Tem alunos que vêm sem merendar. Eu já tive casos de alunos que passaram mal por conta da fome, e se sentem envergonhados em falar que tá com fome. Alunos que nem banho tomam às vezes porque não têm a mãe presente. Enquanto que nós temos alunos com iphone, é uma desigualdade muito, muito grande mesmo. E, como te disse, essa desigualdade se manifesta de diversas formas.</i>
<i><b>PI-03:</b> alguns alunos que têm um pouco mais de condições se sentem superiores, melhores. Isso, dentro da própria escola, vai se formando grupinhos e acabam excluindo aqueles que são menos favorecidos. Eu vejo isso, e percebo o quanto afeta alguns alunos. Uns ficam muitas vezes sem perspectiva, acham que vai ser sempre daquela forma, e isso também afeta seu rendimento em sala de aula, tá tudo ligado. Poder comprar minhas coisas. (sic)</i>
<i><b>PI-04:</b> já em outros percebo que essa exclusão, ou a situação que eles vivenciam de dificuldades, de não ter o básico em casa, de não ter acesso a muitas coisas, eles sentem uma vontade enorme de mudar, estudam mais, se esforçam, porque acreditam que a escola é o caminho pra eles mudarem sua vida. Eles comentam “tio, eu vou me formar, fazer uma faculdade, vou ajudar minha família, vou trabalhar pra isso”.</i>
<i><b>PI-05:</b> Eu, como professor, sempre estou com eles, porque nós enquanto escola devemos acreditar neles, devemos fazer eles enxergarem que mesmo com dificuldades, existem possibilidades de mudança, e eles podem, sim conseguir. Eu, os professores principalmente, somos ainda a referência de alguém que deu certo na vida, que conseguiu algo, uma profissão, um trabalho, e se nós não os apoiarmos, acreditarmos, eles desistem. Eles, na verdade, vão interiorizando e acreditando que não vai conseguir, que já têm um futuro traçado pra eles que é esse de dificuldade de precariedade, sem acesso a muitas coisas. (sic)</i>
<i><b>PI-06:</b> justamente dessa forma. Quando você a gente vê, quando a gente vê um aluno que você cobra o fardamento dele, e ele diz “eu não tenho”, aí você olha do outro lado e ver um aluno com um iphone no bolso, trocando todo ano, todo ano troca. É essa realidade aqui. Isso mexe muito com o outro. A gente percebe a diferença porque nós temos os grupinhos, tipo eles não se misturam com aqueles alunos que têm mais, que na concepção deles têm um poder aquisitivo maior, então eles se sentem retraídos, reprimidos, as vezes têm vergonha de participar, se impor na hora da aula, de se colocar na verdade, né?.</i>

Quadro 2 - Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

(Continua)

<b>PI-07:</b> <i>Tipo, às vezes até tem uma percepção boa, é um aluno bom, mas não falam tipo por vergonha, sabe?. Eles se sentem envergonhados por conta do outro.</i>
<b>PI-08:</b> <i>Eu acho que em todos esses aspectos que você citou. Nós temos alunos que é preciso a gente dar caderno a eles. Esse ano, nós já tivemos que comprar caderno para dar para o aluno, eu já comprei caderno pra dar para aluno. Nossa coordenadora já comprou.</i>
<b>PI-09:</b> <i>Nós temos casos de alunos que pediu (sic) pra ficar na escola o dia inteiro, que é pra poder almoçar na escola, porque não tem o que almoçar em casa. E pra tentar conseguir que eles ficassem a gente colocou ele para um reforço escolar e assim ele ficar os dois turnos na escola; pela manhã, ele ficava no reforço e à tarde, na aula normal. Só que surgiram alguns questionamentos por parte dos outros alunos. Vinheram me perguntar: mas, Edinaldo, por que ele pode e eu não ficar o dia inteiro na escola?. Aí eu tive que explicar, mesmo sem querer expor a situação do aluno. Mas teve um aluno que teve que expor a situação. Eu disse: você quer viver nessas condições? Aí ele compreendeu.</i>
<b>PI-10:</b> <i>Percebo de alguns professores, não são todos, muito a questão do conteúdo, trabalhar o conteúdo em si e não ver essa questão do que o aluno traz, a bagagem dele, o que ele traz pra escola, é tipo assim: fulano não quer nada mesmo, tá nem aí e eu já fiz o que podia, só que às vezes o que fulano quer é só um abraço, é um caderno novo, é uma calça nova pra poder vim pra escola. (sic)</i>
<b>PI-11:</b> <i>Você precisava ver a alegria de uma aluna ao receber o fardamento, o tênis, a mochila. E são essas ações que podem mudar o sentimento desses alunos de que não são importantes e até fazer com que eles comecem a acreditar que é por meio do conhecimento adquirido na escola e fora dela também é obvio que eles podem mudar sua realidade, que não é fácil, mas não é impossível melhorar, mudar, transformar a vida deles, conseguir fazer uma faculdade, um trabalho.</i>
<b>PI-12:</b> <i>Existem no geral o NAP, que é o núcleo de apoio, que eu não vejo esse apoio tão presente. Eu acho que a escola em si não tem não (programas de apoio). É algo que deve ser criado, deve ser repensado, mas em nível de secretaria eu acho que tem, mas chega muito superficial aqui, eu não vejo isso tão atuante. (sic)</i>
<b>PI-13:</b> <i>Tipo: eu vou fazer uma busca ativa, aí faz quando é no próximo mês trocam a pessoa que faz a busca ativa rsrs, aí quem vem já vai iniciar o processo de novo, acaba acontecendo isso. É como te falei. Como eu tive a situação de uma aluna ali, e acabei fazendo vista grossa porque eu estava adoecendo, porque eu não tinha suporte. Eu ia, eu encontrava as dificuldades, eu encontrava abuso, um monte de coisa na casa da mãe, e quando eu ia pedir ajuda, suporte eu não tinha. A secretaria não dá suporte. Eu não tenho a quem recorrer.</i>
<b>PI-14:</b> <i>sim, muito, a questão da moradia, quando a gente vai fazer essas visitas nas casas dos alunos, eu chego doente, doente mesmo. Eu sinto vontade de nem ir mais. A gente encontra alunos dormindo no chão, menino dormindo nos colchões no chão, lixo no meio da casa, uma situação desumana, não tem um local apropriado pra fazer a comida. As comidas, as poucas que tem, expostas a sujeira, insetos. Eu acredito que tudo isso impacta. Impacta no modo como ele vem pra escola, o que realmente ele busca na escola.</i>

Quadro 2 - Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

(Continua)

<b>PI-15:</b> <i>Como já te disse no início, percebo, sim, uma certa discriminação, não por parte dos profissionais, mas por parte dos alunos, na formação dos grupinhos, eles não se</i>
---

<p><i>misturam com aqueles que eles consideram com um poder aquisitivo bem menos que o deles. Mas também eu acho que em alguns casos eles se auto excluem, por se sentirem envergonhados, intimidados, enfim, mas não posso também deixar de falar que tem aqueles alunos que se socializa com todos, não essa concepção quem tem mais ou menos. (sic)</i></p>
<p><i>PI-16: vivenciar a pandemia, eu acho que foi o maior desafio que vivi, foi um desafio muito grande, principalmente por conta da internet, da falta de acompanhamento da família. A escola tem muitos pais que veem a escola como refúgio, para se livrar dos seus filhos. Aí na pandemia tiveram que conviver com eles o dia inteiro.</i></p>
<p><i>PI-17: O que aconteceu na minha concepção e diante do que vivenciei ano passado aqui, o número de abusos aumentou muito, muito mesmo com a pandemia. Porque sempre que os alunos se sentiam ameaçados, mas eles vinham pra escola, e na pandemia eles não tinham pra onde ir, ficavam em casa convivendo com essas pessoas, e aí aflorou aqui, quando retornaram da pandemia, retornaram com esses traumas, alunos que foram abusadas pelos tios, pelos próprios pais, é grande o número que nós temos aqui na nossa região, é assustador. E eu acho que a pandemia aumentou muito esse número, foi muito grande o número que aumentou.</i></p>
<p><i>PI-18: É algo que precisa ser trabalhado. É tanto que nas últimas reuniões que tenho participado é o que tenho pedido às mães, observem mais suas filhas, escutem elas, não confiem em todo mundo, porque são de dentro de casa, 99% dos casos são de pessoas de dentro de casa, e não é só com menina, acontece com meninos também. É o que nós, enquanto escola, podemos fazer, mas não podemos cruzar os braços.</i></p>
<p><i>PI-19: E quando vão chegando à adolescência, vão criando coragem pra falar, de expor o que ta acontecendo, e é uma coisa muito triste, eu já trabalhei em outras escolas na sede, mas nunca tinha visto nada igual aqui na zona rural.</i></p>
<p><i>PI-20: Eu me sentia meio que no direito de me arriscar e ir até lá fazer essas entregas, isso me fazia sentir menos impotente e me causava um sentimento de dever cumprido, porque no momento era o melhor que eu podia fazer por eles e por mim também, sabe? Como professor...</i></p>
<p><i>PI-21: Sem contar nas vezes em que no período chuvoso faltava energia e, conseqüentemente, ficávamos sem nenhum acesso, e também com as atividades impressas nesse período não tínhamos como ir até a casa do aluno por conta dos riachos cheios, contudo quando o riacho tinha uma baixa no nível da água, eu me atrevia a ir deixar as atividades, colocava em uma sacola, e seguia passando com água na cintura, porque esses alunos já não tinham a internet, e ficar sem as atividades, não seria justo com eles, entende?</i></p>
<p><i>PI-22: eu acho que foi um desafio para eles (alunos) também porque foi uma ruptura muito grande. Eu tinha muitos alunos dedicados que tentavam participar, realizar as atividades; o que de fato dificultava era a internet, muitos nem acesso tinham, pois não tinham condições de pagar por uma internet, usavam do vizinho, parente. Eu tenho casos de alunos que subiam em árvores para conseguir assistir às aulas, ou pelo menos tentar assistir.</i></p>

Quadro 2 - Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

(Continua)

<p><i>PI-23: Muitos, muitos desafios, a internet não colaborava, aqui não pega área de nenhuma operadora, então era só contar com a internet mesmo, via rádio. Então quando estava funcionando e eu, enquanto professor, ia dar minha aula, estava todos os alunos</i></p>
--

*participando quando pensava que não... iam saindo aos poucos e todos usavam a mesma justificativa: minha internet está caindo, minha internet está caindo, e aí a gente não conseguia dar uma aula como deveria ser, o retorno era muito complicado, porque você enviava as atividades e tinha que esperar o aluno dar a devolutiva das atividades e quando conseguia dar esse retorno. Sem contar também que muitos dividiam a mesma internet, o que dificultava ainda mais. (sic)*

*PI-24: Pra mim, foi um desafio muito, muito grande, principalmente porque eu perdi meu pai no período da pandemia e eu tive que continuar dando aula de casa e foi muito difícil, era tudo novo, eu tinha dificuldade de mandar um áudio, não dificuldade em manusear, eu sempre tive facilidade com internet, celular, computador, mas eu não gostava das redes sociais, eu não gostava de estar me manifestando em grupo, de estar compartilhando áudios, eu era muito prático, eu usava apenas para trabalho, algum comunicado, ia lá colocava e saía, de repente eu tive que me ver gravando vídeo, de tá postando (sic), eu tinha muita dificuldade com isso, de tá (sic) fazendo videochamada com aluno... então pra mim foi um desafio muito grande e eu não via muito retorno dos alunos.*

*PI-25: Eu acho que a gente até tentou através das atividades impressas para aqueles alunos que não tinham acesso à internet e tinham que arrumar uma forma de fazer com que esse aluno também participasse, que eram encaminhadas as atividades semanalmente e que no final da semana traziam, a gente corrigia as atividades e dava um retorno, porém a gente deixou muito a desejar nesse retorno, porque ele não conseguia de mim um retorno, ouvir uma explicação do conteúdo, era o que eu mandava notado pra ele e o que ele me mandava de volta. E nem suporte dos pais. (sic)*

*PI-26. A escola em si eu ainda acho que deveria ter um projeto mais... Mais a fundo para ver essas questões mais particulares de cada aluno, ver e tentar resolver. A questão mais humana, menos conteudista. Hoje já mudou muito: ela, a escola está mais didática, mas ainda é muito conteudista.*

*PI-27: Sim, a grande maioria dos pais são analfabetos (sic), principalmente aqui na zona rural os pais são analfabetos, não tiveram oportunidades de estudar, ou porque seus pais não deixavam, tinham que ir pra roça, ou porque a escola era muito distante e muitos só estudaram até a 3ª série, que era o mais comum na época através do multisseriado. E aí, como falei, esses pais não tinham como acompanhar seus filhos.*

*PI-28: É, e se eles soubessem responder as atividades eles respondiam, senão ficavam por responder que não tinham quem desse ajuda. E tinham aqueles pais que tinham vontade de aprender e ajudar os filhos e acabavam estudando junto com eles, e quem não tinha simplesmente deixou por conta do próprio aluno.*

Quadro 2- Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

(Continua)

*PI-29: Não que eu me lembre. Foi tudo muito jogado na pandemia, foi tudo muito assim vai tentando que vai dando certo, vai tentando se aperfeiçoar, criou-se plataforma HG solution, que era uma ferramenta pra ajudar, mas que na minha concepção a plataforma em 2020 ela mais atrapalhou do que ajudou, em 2020, porque ela era muito potente pra internet e aí a internet não suportava, principalmente na nossa realidade, uma internet via rádio, que fica sempre oscilando. As pessoas que estavam lá na plataforma estavam*

<p><i>aprendendo, não conseguiam dar suporte e a gente foi descobrindo as coisas que nem a plataforma sabia que tinha aquela função, aí um professor descobria aquela função e aí compartilhava com outro e virou uma bola de neve. No fim, foi mais um peso para o professor carregar durante a pandemia.</i></p>
<p><i>PI-30: demais, eu acho que os alunos voltaram com um grau de ansiedade tão grande, tão grande, ao extremo, que uma simples aula de educação socioemocional eles começam a chorar, ontem mesmo ministrei uma aula e pedi pra eles relatarem por meio de desenho como é sua infância e a maioria, quando percebi, estava chorando. O simples fato de falar da sua infância. E assim a pandemia tirou parte da infância deles, de certa forma, porque eles passaram dois anos presos em casa, trancados. Agora existe uma outra consequência: eles conseguiram sobreviver do Covid (sic), mas agora eles desenvolveram uma ansiedade muito forte que eu chamaria aqui, é como se a gente estivesse vivendo um período que é geral. E percebo que tudo isso se intensifica nesses alunos que vivem uma situação mais precária, aumentam a mutilação, a ansiedade, depressão, e tantas outras questões.</i></p>
<p><i>PI-31: sentimento de impotência, eu me sentia assim, porque por mais que a gente tentasse não era o suficiente. E dos alunos acho que foi de medo com essa mudança brusca na vida escolar deles, e tudo isso desencadeou alunos instáveis emocionalmente.</i></p>
<p><i>PI-32: Não eu não vi esse suporte (suporte psicológico aos alunos no período da pandemia), nós quem tivemos que lidar com todos as demandas, tivemos que conversar com os alunos remotamente sobre essas questões emocionais, o que ainda tinha era a aula de Educação socioemocional ofertada, como já falei, pela plataforma, que era pra tentar ajudar nessas questões emocionais dos alunos.</i></p>
<p><i>PI-33: mas de fato não funcionou, as videoaulas eram extensas, a internet não ajudava e eles faziam apenas as atividades sem ao menos assistir à aula. Acho que de certo modo não ajudou muito (plataforma HG solution), mas também não vou condenar: era o que eles podiam oferecer no momento.</i></p>
<p><i>PI-34: Sim e muito. Cada aluno vem de uma realidade diferente e impacta, muda a maneira como ele vê a escola. Temos alunos que perderam pai, mãe durante a pandemia, temos alunos que o cenário de sua casa é de droga, abuso, violência.</i></p>
<p><i>PI-35: você me diz qual o sentido desse aluno aprender as quatro operações matemáticas, se o cenário de sua vida é esse que falei, de violência, fome.... A aula não faz sentido pra ele, pra vida dele. Temos que ministrar aulas com conteúdo que façam sentido pra vida deles, pra realidade dele, senão estamos trabalhando em vão, por que pra eles não faz sentido nenhum estudar algo distante de sua realidade?</i></p>

Quadro 2 - Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

(Continua)

<p><i>PI-36: Acredito que a falta de estrutura na família, que envolve muitos fatores, como falta de condições para ter acesso à internet, a falta de aparelhos celulares, nos quais eram muitas vezes um para as 5 crianças de uma casa e o próprio apoio dos pais que na maioria dos casos não tinham, não porque quisessem, mas porque não conseguiam realizar as atividades, devido ao grau de escolaridade, que na grande maioria dos casos</i></p>
--

<i>eram menor do que o da própria criança. (sic)</i>
<b>PI-37:</b> <i>eu acho que de algum modo, a escola tentou, tentou através das atividades impressas, eu já tive que passar horas na residência de um único aluno para ajudá-lo nas atividades, e ainda trouxe alunos para realizar atividades na minha casa, foram as formas que a gente foi encontrando para ao menos amenizar essas dificuldades, na participação e envolvimento dos alunos nas aulas.</i>
<b>PI-38:</b> <i>Foram muitas questões que levavam os alunos a não conseguirem se envolver e participar da aula, a falta de alimentação dentro de casa, houve muito desemprego nesse período, imagine estudar online, em casa, sem se alimentar direito com uma internet com qualidade ruim, a instabilidade emocional dessas crianças e seus familiares.</i>
<b>PI-40:</b> <i>O que a gente fez não foi o suficiente, longe disso, mas a gente tentou, não parou de insistir usando o que a gente tinha para ajudar. Acredito que se não tivéssemos feito nada, tudo estaria muito mais ruim (sic). A gente continua tentando, todos os dias diariamente (sic).</i>
<b>PI-41:</b> <i>eu não vejo essa parceria [com a comunidade]; ela não existe, principalmente no período de pandemia, tudo foi mais difícil, mais desafiador. Até existem organizações da comunidade, como a associação dos agricultores, as pastorais, mas eu não consigo enxergar ajuda dessas entidades para com os alunos e seus familiares, a não ser quando uma vez ou outra tem alguém na comunidade em uma situação muito, muito difícil fazem uma campanha pedindo doação de alimentos, até ajuda ali no momento, mas a situação não muda, porque quando o alimento acaba eles voltam pra mesma situação de não ter onde ir buscar não ter condições suficientes para ter pelo menos as condições básicas de vida . (sic)</i>
<b>PI-42:</b> <i>Eu percebo e vejo muito o quanto essas situações (desigualdades) que eles vivenciam mexem com os alunos, uns ficam tristes e com um sentimento de aceitação, porque eles acreditam que seu futuro será também nessas condições, porque muitas vezes os próprios pais geram esse tipo de pensamento nas crianças, eu já escutei muitos pais falarem “meu filho vem pra escola porque é obrigado, mas o futuro dele é a enxada na roça, ou então ir pra são Paulo, esse é o destino de gente pobre”.</i>
<b>PI-43:</b> <i>A escola ela precisa enxergar o que se tem por trás do aluno, sua realidade, o porquê o aluno é daquele jeito, revoltado, calado, não tem interesse de aprender e tantas outras questões. Tudo isso tem o motivo, tem um porquê, e a escola precisa ser mais humana, e só assim conseguiremos mudar a realidade deles (alunos) e eles acreditarem na mudança (sic)</i>
<b>PI-44:</b> <i>E aprendemos também o quanto a escola fez falta na vida de nós professores e dos alunos. Talvez porque mesmo com as falhas que ainda temos enquanto escola é aqui que eles conseguem comer um pouco melhor, é aqui que eles conseguem acolhimento, pode ser um simples abraço, ou quando a gente na aula fala que é possível mudar, é possível transformar essa realidade deles para uma realidade melhor. (sic)</i>

Quadro 2 - Pré-indicadores produzidos a partir da conversação.

(Continua)

**PI-45:** *meu desejo é que mais haja projetos voltados para essas crianças que realmente aconteçam. Não projetos no papel, que no papel já tem muitos. Projetos que realmente vão na casa, que busquem entender as situações, que exista algum recurso para ajudar essas famílias também, para tirar elas dessas situações, tirar essas crianças desse cenário de drogas que encontram em casa, de abuso, de precariedade mesmo. Porque o que adianta é diagnosticar uma adolescente que foi abusada e ela continuar no mesmo lugar, convivendo com as mesmas pessoas e nada é feito, nada é resolvido? Não adianta identificar o problema e não ter condições de suporte para solucionarmos ou pelo menos tentar amenizar a situação. (sic)*

**PI-46:** *Precisa-se ter mais empatia, olhar mais o indivíduo, cada um, sem distinção, tratar todos por iguais, por iguais entre aspas, né? Cada um dentro das suas, da sua situação, ter mais amor por cada um desses, abraçar a causa deles, com vontade realmente de ajudar, de fazer a coisa diferente.*

**PI-47:** *Acreditar que a gente vai conseguir, que é o mais difícil. Porque isso faz diferença, faz com que eles mudem porque eles acreditam na gente, a gente inspira. E quando a gente não acredita, a gente também inspira eles a não acreditar. Então, a gente precisa acreditar para que eles acreditem.*

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

#### 4.2 Do processo de aglutinação dos pré-indicadores em indicadores

Depois de termos selecionado os pré-indicadores e avaliado sua relevância para a compreensão do nosso objeto de estudo, avançamos para a segunda fase da organização dos dados coletados. Com os pré-indicadores sob nossa posse, procedemos à classificação dessas falas em grupos, utilizando critérios como similaridade, complementaridade ou contraposição, com o objetivo de interpretá-las.

Assim, a construção dos indicadores deve estar integrada ao significado dos sujeitos, ou seja, o indicador é formado a partir da análise e reflexão crítica das declarações expostas pelos sujeitos. Dessa forma, esse processo já inclui um momento de análise que sugere o início de uma focalização (Aguiar; Ozella, 2013). Portanto, segue abaixo um quadro contendo os 31 pré-indicadores extraídos da conversação do professor Luta e 47 do professor Justiça, agrupados em dez Indicadores.

A seguir, apresentaremos o quadro demonstrativo da aglutinação dos pré-indicadores em indicadores, no quadro 3.

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES
<p><b>INDICADOR-1: DESIGUALDADES SOCIAIS E IMPACTOS NA</b></p>	<p>01 “A realidade dos alunos que chegam aqui são de alunos (sic) que na grande maioria não têm estrutura familiar, que vêm pra escola pra se alimentar porque em casa não têm suficiente, e como também com níveis de aprendizagens muito diferentes, tudo isso eu acho que é reflexo dessas desigualdades e desigualdades que</p>

REALIDADE ESCOLAR	<i>eles enfrentam."(Luta)</i>
	<i>04: "Nem todos têm acesso à internet, nem todos têm um celular em casa, e às vezes o celular é dividido entre dois, três ou quatro membros da casa. Isso inclui também o que você falou sobre a alimentação deles, para vir para a escola. Às vezes estão na escola para se alimentar com mais qualidade, então se faltar aqui, eles terão dificuldade (Luta)</i>
	<i>06: Com certeza [identifica barreiras], percebemos principalmente na moradia, tem gente que, assim, com a licença da palavra, 'se esconde!'. Eu já. Quando tivemos a oportunidade de ir [na casa dos alunos], no SPAECE [Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará] pra buscá-los pra fazer a prova (Luta)</i>
	<i>19: Não tinham acesso, não tinham acesso ao material necessário, internet ou aparelho celular, nada disso, eles (alunos) não tinham acesso de nada disso. Sem contar com todas as outras questões como tem alunos que moram em localidades de difícil acesso, passam por riachos, barragens, então esses alunos não tinham acesso nem à internet e no período chuvoso ficou inviável deixar as atividades em suas residências, imagine ter que nadar com as atividades em mãos para que esse aluno tivesse acesso ao material. Não foi fácil pra ninguém, mas para alguns a situação foi muito mais complicada, difícil, e por situações que independem da vontade do aluno em realizar as atividades (Luta).</i>
	<i>01: São alunos semianalfabetos, com uma estrutura familiar bem complicada e agora o que mais a gente está encontrando é a questão da ansiedade. Eles têm um problema muito sério ao ponto de eles não quererem ficar em casa, eles preferem vim pra escola (sic). Eu não sei te dizer qual o problema deles em casa, mas eles chegam aqui (escola) como se eles viessem carregados de coisas, como se a escola fosse pra resolver o problema deles, sabe? É a escola quem vai resolver tudo (sic). (Justiça)</i>
	<i>02: sim, sim, uma desigualdade muito grande. Nós temos alunos que não têm a calça pra vim pra escola, que é preciso a gente tá dando (sic). Tem alunos que vêm sem merendar. Eu já tive casos de alunos que passaram mal por conta da fome, e se sentem envergonhados em falar que tá com fome. Alunos que nem banho tomam às vezes porque não têm a mãe presente. Enquanto que nós temos alunos com iphone, é uma desigualdade muito, muito grande mesmo. E como te disse essa desigualdade se manifesta de diversas formas. (Justiça)</i>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

	<i>14: sim, muito, a questão da moradia, quando a gente vai fazer essas visitas nas casas dos alunos, eu chego doente, doente mesmo. Eu sinto vontade de nem ir mais. A gente encontra alunos dormindo no chão, menino dormindo nos colchões no chão, lixo no meio da casa, uma situação desumana, não tem um local</i>
--	---

	<p><i>apropriado pra fazer a comida. As comidas, as poucas que tem, expostas a sujeira, insetos. Eu acredito que tudo isso impacta. Impacta no modo como ele vem pra escola, o que realmente ele busca na escola (Justiça)</i></p>
	<p><i>02: “Me lembro da minha situação como era difícil, porque sou do sítio, e meus pais tinham muitas dificuldades para nos sustentar, tudo na zona rural é mais complicado (luta)</i></p>
	<p><i>03: Na zona rural tudo é mais difícil, já melhorou um pouco, mas ainda falta muito para ser o ideal (Luta)</i></p>
	<p><i>03: alguns alunos que têm um pouco mais de condições se sentem superiores, melhores, isso dentro da própria escola, vai se formando grupinhos e acabam excluindo aqueles que são menos favorecidos. Eu vejo isso, e percebo o quanto afeta alguns alunos. Uns ficam muitas vezes sem perspectiva, acham que vai ser sempre daquela forma, e isso também afeta seu rendimento em sala de aula, tá tudo ligado (Justiça)</i></p>
	<p><i>15: percebo, sim, uma certa discriminação, não por parte dos profissionais, mas por parte dos alunos, na formação dos grupinhos, eles não se misturam com aqueles que eles consideram com um poder aquisitivo bem menos que o deles. Mas também eu acho que em alguns casos eles se auto excluem, por se sentirem envergonhados, intimidados, enfim, mas não posso também deixar de falar que tem aqueles alunos que se socializam com todos (justiça)</i></p>
<p><b>INDICADOR 2- DESAFIOS EDUCACIONAIS: CARÊNCIAS, SUPORTE E NECESSIDADES DE FORMAÇÃO</b></p>	<p><i>05. Há alguns programas. Eu acho que ainda não são suficientes, né? Tentamos fazer isso [relacionado aos programas] com a ajuda do município, do estado, mas eu acho que ainda não é o bastante para abranger todos eles durante o ano inteiro. (Luta)</i></p>
	<p><i>16: mas eu percebi que sim, que teve um acompanhamento de pessoas que vinham da secretaria, uma equipe multiprofissional do NAP (Núcleo de Apoio Psicológico). Foi necessário? Não, não posso dizer que foi necessário, não, foi longe do ideal, foi muito longe do ideal. (Luta)</i></p>
	<p><i>21: Não percebi isso [parcerias na comunidade], eu percebi as parcerias que foi feita (sic) com o município mesmo, né?, que não foram muitas, mas teve com órgãos que ajudam o município, mas local mesmo eu não percebi, até porque as pessoas estão meio que no mesmo barco, mesmas condições, e aqueles que poderiam ajudar eu acho que de certo modo como, por exemplo, associações comunitárias, igrejas, grupos pastorais não presenciei essa ajuda (Luta).</i></p>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

	<p><i>25: Acho que um tratamento mais igualitário, me referindo à educação do campo. Aqui, tudo chega com atraso ou, muitas vezes, nem chega. Os livros... não tem pra todo mundo, às vezes é</i></p>
--	---

	<i>preciso colocar em dupla ou grupos para conseguir realizar atividade. Também acredito que falta mais empenho dos governantes que ofertem políticas públicas direcionadas a essa população para que eles tenham melhores condições de vida (Luta)</i>
	<i>12: Existem, no geral, o NAP, que é o núcleo de apoio, que eu não vejo esse apoio tão presente. Eu acho que a escola em si não tem, não (programas de apoio); é algo que deve ser criado, deve ser repensado, mas em nível de secretaria eu acho que tem, mas chega muito superficial aqui, eu não vejo isso tão atuante (Justiça).</i>
	<i>13. Como eu tive a situação de uma aluna ali, e acabei fazendo vista grossa porque eu estava adoecendo, porque eu não tinha suporte. Eu ia, eu encontrava as dificuldades, eu encontrava abuso, um monte de coisa na casa da mãe, e quando eu ia pedir ajuda, suporte eu não tinha. A secretaria não dá suporte. Eu não tenho a quem recorrer. (Justiça)</i>
	<i>32: Não. Eu não vi esse suporte (suporte psicológico aos alunos no período da pandemia). Nós que tivemos que lidar com todos as demandas, tivemos que conversar com os alunos remotamente sobre essas questões emocionais, o que ainda tinha era a aula de Educação socioemocional ofertada, como já falei, pela plataforma, que era pra tentar ajudar nessas questões emocionais dos alunos (Justiça)</i>
	<i>33: mas, de fato, não funcionou, as videoaulas eram extensas, a internet não ajudava e eles faziam apenas as atividades sem ao menos assistir à aula. Acho que, de certo modo, não ajudou muito (plataforma HG solution), mas também não vou condenar: era o que eles podiam oferecer no momento (justiça)</i>
	<i>45: meu desejo é que mais haja projetos voltados para essas crianças que realmente aconteçam. Não projetos no papel, que no papel já tem muitos. Projetos que realmente vão à casa, que busquem entender as situações, que exista algum recurso para ajudar essas famílias também, para tirar elas (sic) dessas situações, tirar essas crianças desse cenário de drogas que encontram em casa, de abuso, de precariedade mesmo. Porque o que adianta é diagnosticar uma adolescente que foi abusada e ela continuar no mesmo lugar, convivendo com as mesmas pessoas e nada é feito, nada é resolvido. Não adianta identificar o problema e não dar condições suporte para solucionarmos, ou pelo menos tentar amenizar a situação. (sic) (Justiça)</i>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

<b>INDICADOR 3: DO DESCONSTRUIR AO REINVENTAR:</b>	<i>09: "Tentamos [estratégia para mitigar essas barreiras], foi tentado, porque percebemos que nem todos têm acesso à internet, então levamos o material impresso para a casa desses alunos para que pudessem realizar atividades, e foram dados prazos de até uma semana, e até prazos maiores que isso. No entanto, muitas vezes, quando a escola ia receber essas devolutivas, eles [alunos]</i>
--	---

<b>AS AULAS REMOTAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<p><i>não tinham feito nada, alguns tinham feito apenas riscos, outros apenas marcado. Tentamos, mas também não é apenas a nossa parte, é também a parte do aluno, do pai do aluno. E nesse momento [de receber as atividades] ficou mais claro ainda que os pais não estão participando de verdade na educação de seus filhos." (Luta)</i></p>
	<p><i>10: "Foi mais complicado [as condições de acesso à educação]. Tentamos de várias formas, né!? O município disponibilizou uma plataforma, aí os alunos tinham não condições porque não tinham internet, não tinham um computador, não tinham nada. Tentamos baixar aplicativos nos nossos próprios celulares para tentar fazer videoaula, mas a maioria também não tinha celular, e os que tinham, não tinham uma internet de qualidade. Então, ficava... caía, só tem dois (alunos) agora na live, só tem um, tem cinco, voltou... então ficava difícil e, com essa dificuldade, explicar o conteúdo." (Luta)</i></p>
	<p><i>11: "Ela demonstrou [a pandemia] a verdade nua e crua que muitas vezes a gente não tinha contato, né?, e tivemos que nos reinventar, transformar nossas aulas, adaptar... (Luta)</i></p>
	<p><i>12: No início, a gente ficou em casa e ficou apenas acompanhando pela plataforma, dando suporte para que os alunos conseguissem entrar, acessar as aulas, fazer as atividades e comunicar aqueles que estavam conseguindo e aqueles que não estavam conseguindo [acessar a plataforma]. Depois, aí de verdade começamos a colocar a mão na massa. Então, a gente teve que gravar videoaulas, colocar na plataforma, mandar atividades, tentar receber o retorno [das atividades], que foi o mínimo dos alunos [que realizavam as atividades] (Luta)</i></p>
	<p><i>20: Sim, tinha um grupo dos alunos, grupo dos pais onde a gente, no fim do dia, colocava lá os alunos que estavam participando; tinha essa visita na casa dos alunos que não eram frequentes (nas aulas), mas pouca coisa mudava, a gente colocava à tarde dizendo: pai, mãe, os alunos que não fez a atividade (sic) foram esses e os que fizeram foram esses. Tinha uma visita, mas pouca coisa mudava (Luta)</i></p>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

	<p><i>23: Pra mim foi um desafio muito, muito grande, principalmente porque eu perdi meu pai no período da pandemia e eu tive que continuar dando aula de casa e foi muito difícil, era tudo novo, eu tinha dificuldade de mandar um áudio, não dificuldade em manusear, eu sempre tive facilidade com internet, celular, computador, mas eu não gostava das redes sociais, tive que aprender a gostar de usar, de me manifestar nos grupos de WhatsApp, na verdade tive que me adaptar por eles, pra eles (Alunos) (Justiça)</i></p>
--	---

	<p>25: <i>Eu acho que a gente até tentou através das atividades impressas para aqueles alunos que não tinham acesso à internet e tinham que arrumar uma forma de fazer com que esse aluno também participasse, que eram encaminhadas as atividades semanalmente e que no final da semana traziam, a gente corrigia as atividades e dava um retorno, porém a gente deixou muito a desejar nesse retorno, porque ele não conseguia de mim um retorno, ouvir uma explicação do conteúdo, era o que eu mandava notado pra ele e o que ele me mandava de volta (sic) (Justiça)</i></p>
<p><b>INDICADOR 4- EU COM OS OUTROS: OS AFETOS CONSTITUIDOS A PARTIR DA REALIDADE VIVIDA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b></p>	<p>37: <i>eu acho que, de algum modo, a escola tentou, tentou através das atividades impressas, eu já tive que passar horas na residência de um único aluno para ajudá-lo nas atividades, e ainda trouxe alunos para realizar atividades na minha casa, foram as formas que a gente foi encontrando para ao menos amenizar essas dificuldades, na participação e envolvimento dos alunos nas aulas (Justiça)</i></p>
	<p>07: <i>muitas vezes eu me coloco no lugar desses alunos por perceber onde estão morando e conseguirem vir até a escola, vir numa hora quente, voltar numa hora quente, em um ônibus lotado, e às vezes chegar em casa, e a condição dele [dos alunos], chega a fazer sair lágrimas dos olhos (sic) (Luta)</i></p>
	<p>08: <i>Percebemos que o acesso já é muito difícil, então percebemos que influencia? Influencia sim, mas eles poderiam fazer um pouco melhor, não julgando, me colocando um pouco no lugar deles, mas conseguiriam, sim, mas as dificuldades são imensas (Luta)</i></p>
	<p>14: <i>No ano passado, por exemplo, a gente colocava as mãos na cabeça e não sabia o que fazer. Os alunos não sabiam ler, é como se tivessem passado esses dois anos de pandemia sem ler, sem mandar atividades de verdade (Luta)</i></p> <p>23: <i>Eu acho que a gente aprende todos os dias a se colocar ainda mais no lugar deles (alunos), porque a gente também foi aluno um dia aqui, a gente sabe das dificuldades, mas o que a gente viu nessa pandemia (do Covid-19) foi ainda pior da realidade (sic) que a gente (professores e gestores) viveu, pra mim, né? (Luta)</i></p>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

	<p>07: <i>Tipo, às vezes até tem uma percepção boa, é um aluno bom, mas não fala tipo por vergonha, sabe?. Eles se sentem envergonhados por conta do outro (Justiça)</i></p>
	<p>22: <i>Eu me sentia meio que no direito de me arriscar e até lá fazer essas entregas, isso me fazia sentir menos impotente e me causava um sentimento de dever cumprido, porque no momento era o melhor que eu podia fazer por eles e por mim também, sabe? Como professor... (Justiça)</i></p>

	<p>31: sentimento de <b>impotência</b>, eu me sentia assim, porque, por mais <b>que a gente tentasse, não era o suficiente</b>. E dos alunos acho que foi de <b>medo</b> com essa mudança brusca na vida escolar deles, e tudo isso desencadeou <b>alunos instáveis emocionalmente (Justiça)</b></p>
	<p>42: <b>Eu percebo e vejo muito o quanto essas situações (desigualdades) que eles vivenciam mexem com os alunos, uns ficam tristes e com um sentimento de aceitação, porque eles acreditam que seu futuro será também nessas condições, porque muitas vezes os próprios pais geram esse tipo de pensamento nas crianças, eu já escutei muitos pais falarem “meu filho vem pra escola porque é obrigado, mas o futuro dele é a enxada na roça, ou então ir pra são Paulo, esse é o destino de gente pobre” (Justiça)</b></p>
<p><b>INDICADOR 5: RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA</b></p>	<p>46: <b>Precisa-se ter mais empatia, olhar mais o indivíduo, cada um, sem distinção, tratar todos por iguais, por iguais entre aspas, né? Cada um dentro das suas, da sua situação, ter mais amor por cada um desses, abraçar a causa deles, com vontade realmente de ajudar, de fazer a coisa diferente (Justiça)</b></p> <p>24: <b>Então, a gente percebe que, além do desinteresse (dos alunos), a gente percebeu que falta o acompanhamento dos pais, os pais estão muito distantes, os pais e filhos parece que não conversam e isso atrapalhou de forma que nem sei dizer, de forma se dá uma escala de zero a cem, o quanto isso atrapalhou, estavam muito distantes, mas também tem momentos que até entendo (Luta)</b></p> <p>27: <b>mas a gente aprendeu muito e percebeu essa distância deles (alunos), cada vez mais com a escola, essa vontade de não estudar e a gente percebeu que os pais têm grande parte dessa não colaboração de tentar se unir com a gente, com a escola e professores pra que a gente consiga fazer com que esses jovens queiram estudar, ter uma perspectiva da vida (Luta)</b></p> <p>16: <b>vivenciar a pandemia, eu acho que foi o maior desafio que vivi, foi um desafio muito grande, principalmente da falta de acompanhamento da família. A escola tem muitos pais que veem a escola como refúgio, para se livrar dos seus filhos (Justiça)</b></p>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

	<p>28: <b>É, e se eles soubessem responder as atividades eles respondiam, senão ficavam por responder que não tinham quem desse ajuda. E tinham aqueles que pais que tinham vontade de aprender e ajudar os filhos acabavam estudando junto com eles, e quem não tinha simplesmente deixou por conta do próprio aluno (Justiça)</b></p>
	<p>27: <b>Sim, a grande maioria dos pais são analfabetos (sic), principalmente aqui na zona rural os pais são analfabetos, não tiveram oportunidades de estudar, ou porque seus pais não deixavam, tinham que ir pra roça, ou porque a escola era muito distante e muitos só estudaram até a 3ª série, que era o mais comum na época através do multisseriado. E aí, como falei, esses</b></p>

	<i>pais não tinham como acompanhar seus filhos.</i>
<b>INDICADOR 6- A ESCOLA COMO ESPAÇO DE ENFRENTAMENTO A DESIGUALDADE SOCIAL VIVIDA PELOS ALUNOS</b>	<i>22: Existiram doações de alguns matérias, né?, acho que os próprios funcionários da escola, alguns doaram, eu mesmo cheguei a fazer isso; doava alimento, tentava doar roupa, isso poderia ajudar? Poderia, sim, porque a gente não sabia como estava a situação deles (alunos) em casa, então, sem comer, sem vestir eles não vão querer estudar também (Luta)</i>
	<i>08: Nós temos alunos que é preciso a gente dar caderno a eles. Esse ano, nós já tivemos que comprar caderno para dar para o aluno, eu já comprei caderno pra dar para aluno. Nossa coordenadora já comprou (justiça)</i>
	<i>09: Nós temos casos de alunos que pediram pra ficar na escola o dia inteiro, que é pra poder almoçar na escola, porque não tem o que almoçar em casa. E pra tentar conseguir que eles ficassem a gente colocou ele para um reforço escolar e assim ele ficar os dois turnos na escola, pela manhã ele ficava no reforço e à tarde, na aula normal (Justiça)</i>
	<i>18: É algo que precisa ser trabalhado (abusos). É tanto que nas últimas reuniões que tenho participado é o que tenho pedido às mães, observem mais suas filhas, escutem elas, não confiem em todo mundo, porque são de dentro de casa, 99% dos casos são de pessoas de dentro de casa, e não é só com menina, acontece com meninos também. É o que nós, enquanto escola, podemos fazer, mas não podemos cruzar os braços (Justiça)</i>
	<i>40: O que a gente fez não foi o suficiente, longe disso, mas a gente tentou, não parou de insistir usando o que a gente tinha para ajudar. Acredito que se não tivéssemos feito nada, tudo estaria muito mais ruim (sic). A gente continua tentando, todos os dias diariamente (sic) (Justiça)</i>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

	<i>E aprendemos também o quanto a escola fez falta na vida de nós professores e dos alunos. Talvez porque mesmo com as falhas que ainda temos enquanto escola é aqui que eles conseguem comer um pouco melhor, é aqui que eles conseguem acolhimento, pode ser um simples abraço, ou quando a gente na aula, fala que é possível mudar, é possível transformar essa realidade deles para uma realidade melhor (Justiça)</i>
	<i>19: E Quando vão chegando à adolescência vão criando coragem pra falar, de expor o que tá acontecendo (abusos) e é uma coisa muito triste, eu já trabalhei em outras escolas na sede, mas nunca tinha visto nada igual aqui na zona rural (sic) (Justiça)</i>

<b>INDICADOR 7- DIFICULDADES E ENFRENTAMENTOS DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	<p><i>17: Com certeza houve sim [desigualdades], a gente percebe que aqueles que tinha mais acesso acessavam mais, mas também não significa que eles participava mais não, né?, eles realmente entravam lá (na plataforma) quando a gente fazia uma live, eles (alunos) entravam, mas parece que ficavam mudos, deixavam o celular lá e saíam, e ouvi de alunos diziam que: “eu tenho celular professor, eu entrava lá na sua aula e saia, por isso que quando cê chamava a gente, a gente não respondia porque não tava lá, e a gente poderia colocar culpa na internet, dizer que estava ruim”. e então, eles usavam essa desculpa pra falar que entravam e não participavam, de todas as formas, esse aí, quem não tinha, não entrava porque não tinha, e quem tinha entrava e não significa que ele entrou e que participava e fazia a devolutiva (Luta) (sic)</i></p>
	<p><i>18: Às vezes participava da aula, você mandava a atividade e eles não mandavam nada de volta, foi bem pequeno mesmo, se você olhar numa sala que tinha 25 alunos, cinco mandavam atividade, quatro alunos. Eu acho que raramente chegou a 50% da sala mandarem uma atividade quando a gente entregava pra eles (Luta)</i></p>
	<p><i>20: Muitos, muitos desafios, a internet não colaborava, aqui não pega área de nenhuma operadora, então era só contar com a internet mesmo, via rádio. Então, quando estava funcionando e eu, enquanto professor, ia dar minha aula, estavam todos os alunos participando quando pensava que não... iam saindo aos poucos e todos usavam a mesma justificativa: minha internet está caindo, minha internet está caindo, e aí a gente não conseguia dar uma aula como deveria ser, o retorno era muito complicado, porque você enviava as atividades e tinha que esperar o aluno dar a devolutiva das atividades e quando conseguia dar esse retorno. Sem contar também que muitos dividiam a mesma internet, o que dificultava ainda mais.</i></p>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

	<p><i>21: no período chuvoso, faltava energia e, conseqüentemente, ficávamos sem nenhum acesso, e também com as atividades impressas nesse período não tínhamos como ir até a casa do aluno por conta dos riachos cheios, contudo quando o riacho tinha uma baixa no nível da água, eu me atrevia a ir deixar as atividades, colocava em uma sacola, e seguia passando com água na cintura, porque esses alunos já não tinham a internet, e ficar sem as atividades não seria justo com eles (Justiça)</i></p>
	<p><i>24: eu acho que foi um desafio para eles (alunos) também porque foi uma ruptura muito grande. Eu tinha muitos alunos dedicados que tentavam participar, realizar as atividades, o que de fato dificultava era a internet, muitos nem acesso tinham, pois não tinham condições de pagar por uma internet, usavam do vizinho, parente. Eu tenho casos de alunos que subiam em</i></p>

	<p><i>árvores para conseguir assistir às aulas, ou pelo menos tentar assistir (Justiça) (sic)</i></p>
	<p><i>38: Foram muitas questões que levavam os alunos a não conseguirem se envolver e participar da aula, a falta de alimentação dentro de casa, houve muito desemprego nesse período, imagine estudar online, em casa, sem se alimentar direito com uma internet com qualidade ruim, a instabilidade emocional dessas crianças e seus familiares (Justiça)</i></p>
<p><b>INDICADOR 8- A REALIDADE DOS ALUNOS NO RETORNO AO ENSINO PRESENCIAL</b></p>	<p><i>13: Aí, depois de certo tempo, a gente começou a retornar para a sala de aula. Aí foi que a gente viu um golpe duro, o impacto do isolamento social, porque parecia que eles tinham retrocedido cinco anos em relação ao que estavam na sala de aula. O déficit ficou claro ao extremo, as dificuldades dos alunos (Luta)</i></p>
	<p><i>5: Tem alunos que estão mais calados, tem alunos que estão muito menos participativos, tem alunos que não se dedicam como se dedicava antigamente (antes da pandemia do Covid-19), então algo aconteceu; eu não posso dizer o que foi, mas a gente supõe que algo muito grave, muito sério deva ter acontecido (Luta)</i></p>
	<p><i>31. isso (suporte pedagógico) era pra tá presente (sic) semanalmente ou diariamente, porque é grande a comunidade escolar da região, toda semana teria que ter duas ou três visitas, porque o prejuízo foi muito grande, não só de conteúdo e aprendizagem, mas o emocional deles (alunos) (Luta)</i></p>
	<p><i>17: Na escola não é diferente: temos que proporcionar uma educação que seja direcionada ao nosso aluno do campo, algo que fomente as nossas raízes, quem somos, pra que eles tenham um sentimento de pertencimento ao seu lugar, ao seu povo, que não tenham medo, vergonha de negar de onde somos, que somos do sítio, somos do campo, aqui, apesar das restrições, temos o nosso valor, nossos conhecimentos e o desejo de lutar por melhorias, por melhores condições na escola e na comunidade (Justiça)</i></p>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

<p><b>INDICADOR -9 A ESCOLA E A LUTA POR JUSTIÇA CURRICULAR</b></p>	<p><i>28: O que aconteceu na minha concepção e diante do que vivenciei ano passado aqui, o número de abusos aumentou muito, muito mesmo com a pandemia. Porque sempre que os alunos se sentiam ameaçados, mas eles vinham pra escola, e na pandemia eles não tinham pra onde ir, ficavam em casa convivendo com essas pessoas, e aí aflorou aqui, quando retornaram da pandemia, retornaram com esses traumas, alunos que foram abusadas pelos tios, pelos próprios pais, é grande o número que nós temos aqui na nossa região, é assustador. E eu acho que a pandemia aumentou muito esse número, foi muito grande o número que aumentou (justiça)</i></p>
---	---

	<p>10: <i>Percebo de alguns professores, não são todos, muito a questão do conteúdo, trabalhar o conteúdo em si e não ver essa questão do que o aluno traz, a bagagem dele, o que ele traz pra escola, é tipo assim: fulano não quer nada mesmo, tá nem aí e eu já fiz o que podia, só que às vezes o que fulano quer é só um abraço, é um caderno novo, é uma calça nova pra poder vir pra escola, pra poder ter condições mínimas de estudar (Justiça).</i></p> <p>35: <i> você me diz qual o sentido desse aluno aprender as quatro operações matemáticas, se o cenário de sua vida é esse que falei, de violência, fome.... A aula não faz sentido pra ele, pra vida dele. Temos que ministrar aulas com conteúdos que façam sentido pra vida deles, pra realidade deles, senão estamos trabalhando em vão, porque pra eles não faz sentido nenhum estudar algo distante de sua realidade (Justiça)</i></p> <p>43: <i>A escola precisa enxergar o que se tem por trás do aluno, sua realidade, o porque o aluno é daquele jeito, revoltado, calado, não tem interesse de aprender e tantas outras questões. Tudo isso tem o motivo, tem um porque, e a escola precisa ser mais humana, e só assim conseguiremos mudar a realidade deles (alunos) e eles acreditarem na mudança (Justiça)</i></p>
<p><b>INDICADOR 10- DA REALIDADE VIVIDA AO ESPERANÇAR-SE</b></p>	<p>26: <i>A gente não trabalha só a sala de aula, a gente fica trabalhando a sala do cotidiano dele, dando exemplo da vida da gente que não é diferente da deles, porque quando fui estudar, também era estudante do sítio que passava pelas mesmas dificuldades que eles passavam, de às vezes não ter um transporte, hoje eles já têm um transporte passando na porta (de casa), tem merendas, tem professores formados na área, a gente dá vários exemplos, né?, que eles têm hoje e que eles valorizam (Luta)</i></p> <p>29: <i>A gente dá exemplo da gente, de outras também, que passaram as dificuldades que eles passam, mas conseguiram vencer na vida porque nunca desistiram (Luta)</i></p> <p>30: <i>Mas tem, é um começo que a gente vem falando há muito tempo, mas parece que... Eu não sei se vai sair desse começo algum dia [relacionado aos programas], mas a gente espera e acredita (Luta)</i></p>

Quadro 3: Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.

(Continua)

	<p>04: <i>já em outros percebo que essa exclusão, ou a situação que eles vivenciam de dificuldades, de não ter o básico em casa, de não ter acesso a muitas coisas, eles sentem uma vontade enorme de mudar, estudam mais, se esforçam, porque acreditam que a escola é o caminho pra eles mudarem sua vida. Eles comentam “tio, eu vou me formar, fazer uma faculdade, vou ajudar minha família (Justiça)</i></p>
--	--

	<p><i>Eu, como professor, sempre estou com eles, porque nós, enquanto escola, devemos acreditar neles, devemos fazer eles enxergarem que, mesmo com dificuldades, existem possibilidades de mudança, e eles podem, sim, conseguir. Nós somos ainda a referência de alguém que deu certo na vida, que conseguiu algo, uma profissão, um trabalho, e se nós não os apoiarmos, acreditarmos, eles desistem (Justiça)</i></p>
	<p><i>11: Você precisava ver a alegria de uma aluna ao receber o fardamento, o tênis, a mochila. E são essas ações que podem mudar o sentimento desses alunos de que não são importantes e até fazer com que eles comecem a acreditar que é por meio do conhecimento adquirido na escola e fora dela também é obvio que eles podem mudar sua realidade, que não é fácil, mas não é impossível melhorar, mudar, transformar a vida deles, conseguir fazer uma faculdade, um trabalho (Justiça)</i></p>
	<p><i>47: Acreditar que a gente vai conseguir, que é o mais difícil. Porque isso faz diferença, faz com que eles mudem porque eles acreditam na gente, a gente inspira. E quando a gente não acredita, a gente também inspira eles a não acreditar. Então, a gente precisa acreditar para que eles acreditem (Justiça)</i></p>

Fonte: A autora (2024).

### 4.3 Sistematização dos Núcleos de Significação

A organização dos núcleos de significação busca de maneira dialética conectar todos os temas presentes nas falas dos sujeitos, por isso esse momento tem como objetivo a síntese, ou seja, superar o discurso aparente, dissociado da realidade social e histórica, por meio do “processo de articulação dialética” (Aguiar, Soares e Machado, 2015).

Nessa perspectiva, a nossa pesquisa se concentrou nos elementos centrais que foram revelados pelas expressões dos professores Luta e Justiça. A seguir, apresentamos a interpretação e organização desses elementos principais, por meio da construção dos núcleos de significação, conforme quadro 4.

Quadro 4: Sistematização dos Núcleos de Significação.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
<p style="text-align: center;"><b>NÚCLEO I</b> <b>EDUCAÇÃO DO CAMPO:</b> <b>DESIGUALDADE SOCIAL E SEUS</b> <b>IMPACTOS</b></p>	Indicador 1- Desigualdades sociais e impactos na realidade escolar
	Indicador 2- Desafios educacionais: carências, suporte e necessidades de formação na educação do campo
	Indicador 6 - A escola como espaço de enfrentamento à desigualdade social vivida pelos alunos
<p style="text-align: center;"><b>NÚCLEO II-</b> <b>PANDEMIA, ENSINO REMOTO,</b> <b>RETORNO PRESENCIAL E SEUS</b> <b>IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO</b> <b>CAMPO</b></p>	Indicador 3- Do desconstruir ao reinventar: as aulas remotas na educação do campo
	Indicador 5- Relação família e escola
	Indicador 7- Dificuldades e enfrentamentos do ensino remoto na educação do campo
	Indicador 8- A realidade dos alunos no retorno ao ensino presencial
<p style="text-align: center;"><b>NÚCLEO III -</b> <b>ENFRENTAMENTOS, AFETOS E</b> <b>PERSPECTIVAS DE MUDANÇA NA</b> <b>EDUCAÇÃO DO CAMPO</b></p>	Indicador 4- Eu com os outros: os afetos constituídos a partir da realidade vivida na educação do campo
	Indicador- 9 A escola e a luta por justiça curricular
	Indicador 10- Da realidade vivida ao esperar-se

Fonte: A pesquisadora (2024).

## **SEÇÃO V - VIVENDO EM MOVIMENTO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO ENFRENTAMENTO DE DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

A presente pesquisa não se limitou a apreender apenas as significações (sentidos e significados), promovendo a reflexão dos participantes envolvidos nela, pois optou-se por utilizar a conversação como técnica para obter informações, visando a possibilitar a construção das significações sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada na educação do campo na pandemia de Covid-19.

Entendemos que, para atingir nossos objetivos, precisamos transcender o que está meramente visível no fenômeno, ou seja, aquilo que se apresenta em sua superfície. Devemos ir além do que foi mencionado pelos sujeitos participantes da pesquisa, buscar a essência do aparente, pois, segundo Bock e Aguiar (2016, p. 50), “reafirmamos o necessário empenho do pesquisador em ultrapassar a imediatividade dos fenômenos, de modo a apreendê-los em sua forma mais totalizante, carregadas das contradições próprias da realidade social e das determinações que os constituem”.

Nesta seção, interpretamos as falas dos sujeitos participantes da pesquisa, guiados (entenda-se mediados) pelo procedimento analítico dos núcleos de significação. Entendemos que as significações produzidas pelos professores são determinadas pelas suas vivências, as quais não se reduzem à educação do campo, mas são atravessadas pela sua relação com o mundo, com o contexto sócio-histórico que constitui sua maneira de pensar, sentir e agir como professores da Educação do campo. Portanto, faz-se necessário considerar como esses professores sentem o que vivenciaram os alunos e seus familiares no contexto da educação do campo em situação de desigualdade social na pandemia de Covid-19.

Assim nesta seção, realizamos a interpretação dos seguintes núcleos de significação: 1) Educação do campo: desigualdade social e seus impactos; 2) pandemia, ensino remoto, retorno presencial e seus impactos na educação do campo; 3) enfrentamentos, afetos e perspectivas de mudanças na educação do campo.

### **5.1 NÚCLEO I - EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESIGUALDADE SOCIAL E SEUS IMPACTOS**

O presente núcleo é constituído de três indicadores que foram articulados a partir das falas dos dois professores: Luta e Justiça. Assim, discutimos as falas dos docentes, para que assim possamos atender ao nosso objetivo de estudo: apreender as significações produzidas

por professores de uma escola do campo sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada por estudantes e seus familiares no contexto da pandemia de Covid-19. Na figura a seguir, apresentamos a articulação dos indicadores que constituem o núcleo de significação: **Educação do campo: desigualdade social e seus impactos.**

**Figura 1:** Núcleo de Significação I.



Fonte: A pesquisadora (2024).

Este núcleo é fruto da articulação de alguns indicadores, os quais juntos contribuem para que avancemos nas zonas de sentido. Deste modo, na procura de compreender, principalmente sobre a educação do campo e suas mediações. Assim, de forma articulada, esses indicadores fornecem informações que auxiliam na compreensão das significações dos professores, constituídas e constituintes de um fenômeno, neste caso a desigualdade social. A seguir, apresentamos os indicadores que constituem o cerne desse estudo.

O indicador um, intitulado “desigualdade social e impactos na realidade escolar”, constitui-se da aglutinação de pré-indicadores que denotam a realidade dos alunos da educação do campo, a partir de relatos dos professores sobre experiências que marcaram a vida desses sujeitos e os atravessamentos da desigualdade social.

Iniciamos a discussão deste indicador, entendendo que a desigualdade social resulta de questões estruturais históricas da sociedade que implicam concentração de renda econômica e poder político em determinados grupos e estratos sociais. Ela influencia, limita ou prejudica o

estatuto e a condição social de uma pessoa ou grupo e, conseqüentemente, afeta aspectos fundamentais da vida, que envolvem a possibilidade de se expressar livremente, fazer escolhas, encontrar satisfação no trabalho e ter acesso a direitos básicos como o direito à saúde, educação, moradia e saneamento básico.

Por essa razão, ao escolhermos a desigualdade social como foco deste estudo, entendemos que ela se caracteriza pela disparidade na distribuição de renda (sua base material/objetiva), ao mesmo instante em que a sua reprodução, perpetuação, se dá por meio da atuação dos sujeitos (Gonçalves & Bock, 2009).

A desigualdade social, como colocado por Reis (2004, p. 38), implica a presença de um conceito subjacente de um modelo de distribuição de justiça: “igualdade e desigualdade social pressupõem referência a uma unidade, a uma identidade coletiva ou a um todo no interior do qual ganham sentido julgamentos morais sobre critérios e padrões distributivos”. Bock et al. (2016), ao refletirem sobre este conceito, posicionam-se dizendo que, para compreendermos algo como sendo desigual, é necessário estabelecermos um critério de igualdade. Esse critério de igualdade não é intrínseco, mas construído ao longo da História e influenciado pela cultura de determinada sociedade.

Compreendendo a desigualdade social a partir dessas colocações, fomos ao encontro das significações do professor Luta, que nos traz, por meio de sua fala, registros importantes da realidade vivida pelos alunos e suas famílias, evidenciando as fragilidades e precariedades no que diz respeito à falta de alimentação adequada, falta de estrutura familiar. Deste modo, essas questões se revelam nos seguintes trechos:

*A realidade dos alunos que chegam aqui é de alunos que, na grande maioria, não têm estrutura familiar, que vêm pra escola pra se alimentar porque em casa não tem o suficiente, e como também com níveis de aprendizagens muito diferentes, tudo isso eu acho que é reflexo dessas desigualdades e desigualdades que eles enfrentam.*

*Quando me refiro à falta de estrutura familiar, é porque uma grande parte não tem os pais presentes, alguns são criados só pelo pai ou só pela mãe, uns são criados pelas tias, pelos avós, então isso a gente percebe que interfere na criação e no quesito da escola, né? O que se refere a ir para escola, ter vontade de estudar, porque nem sempre os tios, os avós vão ter a mesma preocupação que os pais teriam em relação aos filhos. É a essa falta aqui que me refiro: os pais não estarem muito presentes, os filhos não serem criados diretamente pelos pais, as dificuldades que esses pais passam porque os nossos alunos são aqui do sítio, e os pais vivem na roça, as mães em sua grande maioria são donas de casa, então não têm aquela condição necessária para que eles tenham boa alimentação, um café da manhã ao sair de casa, um almoço, um jantar, porque a gente sabe que a cesta básica não está barata, e essas famílias não têm apenas um filho, são três, quatro, cinco filhos, isso dificulta uma melhor alimentação, uma melhor condição de vida satisfatória, né?*

A partir do relato do docente Luta, percebemos que a escola tem uma ambivalência para os alunos. Por um lado, a função da escola é significada como um espaço para proporcionar conhecimento, aprendizagem. Por outro ângulo, Luta relata que os alunos consideram a escola **como um espaço para minimizar as precariedades**, como a falta de alimentação que vivenciam em casa. Podemos constatar essa questão quando Luta diz, por exemplo, que *“A realidade dos alunos que chegam aqui é de alunos que, na grande maioria, não têm estrutura familiar, que vêm pra escola para se alimentar porque em casa não tem o suficiente”*.

Reportamos, assim, a fala do professor Justiça, ao mencionar a situação em que muitos alunos chegam à escola:

*Nós temos alunos que não têm a calça para vim para escola, que é preciso a gente tá dando (sic). Tem alunos que vêm sem merendar Eu já tive casos de alunos que passaram mal por conta da fome, e se sentem envergonhados em falar que estão com fome.*

A partir do relato dos professores, chama-nos a atenção para a ênfase da escola não somente como um ambiente responsável pela estruturação de conteúdos e aprendizado dos alunos, mas como uma instituição de acolhimento. Pensando nesta perspectiva de escola, Libâneo (2012) elabora um pensamento que nos permite refletir sobre esse espaço escolar e os sujeitos que o constituem:

A escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência (Libâneo, 2012, p. 23).

Tomando como base este pensamento, acreditamos que, mesmo do ponto de vista educacional, a função pedagógica da escola não é acolher ninguém, pois não se trata de uma instituição filantrópica ou de caridade, acaba se tornando um espaço de acolhimento, diante de tantas precariedades, no vestir, na alimentação, no material escolar, nas questões emocionais que esses alunos levam para a escola, ocasionando, nesse sentido, uma inversão da função primordial da escola.

Libâneo, ao fazer essas colocações, nos permite inferir que as desigualdades sociais no acesso ao conhecimento são agravadas devido à influência dos fatores intraescolares na aprendizagem, a uma demanda muito maior com as precariedades com que esses alunos

chegam à escola, que faz com que haja uma mudança nas prioridades da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pela busca apenas de conhecimentos básicos necessários para a sobrevivência.

O professor Justiça, em seu relato, nos mostra as condições precárias em que grande parte desses alunos se encontra, fazendo com que eles signifiquem a escola como um espaço que proporciona condições básicas para sobreviver, o que em casa eles não conseguem encontrar. Deste modo, podemos constatar essas precariedades no seguinte trecho:

*Quando a gente vai fazer essas visitas nas casas dos alunos, eu chego doente, doente mesmo. Eu sinto vontade de nem ir mais. A gente encontra alunos dormindo no chão, menino dormindo nos colchões no chão, lixo no meio da casa, uma situação desumana, não têm um local apropriado pra fazer a comida. As comidas, as poucas que tem expostas a sujeira, insetos. Eu acredito que tudo isso impacta. Impacta no modo como ele vem para a escola, o que realmente ele busca na escola.*

Dessa forma, acreditamos que os obstáculos enfrentados (êxito na aprendizagem, permanência na escola) como estudantes estejam relacionados à sua própria trajetória, a qual foi influenciada por circunstâncias sociais historicamente estabelecidas. Portanto, encontramos essa mesma ideia expressa na seguinte passagem do discurso do professor Justiça:

*Alguns alunos que têm um pouco mais de condições se sentem superiores, melhores, isso dentro da própria escola, vai se formando grupinhos e acabam excluindo aqueles que são menos favorecidos. Eu vejo isso (exclusão por parte de alguns alunos) e percebo o quanto afeta alguns alunos. Uns ficam muitas vezes sem perspectiva, acham que vai ser sempre daquela forma, e isso também afeta seu rendimento em sala de aula, tá tudo ligado. (sic)*

*ela não consegue desenvolver amizade com essas meninas, já na outra turma tinha um grupo de meninas que tinha uma realidade muito parecida com a dela, então ela conseguia fazer amizade com essas as demais, e aí, como ela saiu por conta desse remanejamento, ela tava perdendo até o interesse de vir para a escola, porque a realidade dela é mais diferenciada no sentido de que ela não tem o próprio celular, ela divide com a mãe dela, ela ajuda a mãe dela em casa, ela tem que cuidar dos irmãos, ela não tem opção de vir com duas calças na semana, ela só tem uma calça pra vir pra escola, ela não tem um estojo cheio de canetas para ela escolher igual às outras coleguinhas têm, e aí ela se sente excluída, então ela prefere ficar com o grupinho que é igual a ela, que não tem todas essas opções, aí ela tava questionando hoje, pedindo para voltar porque ela disse que lá se sente um peixe fora d'água, ela disse que não sente, as outras meninas levam maquiagem para a escola, levam perfume e ela não tem condições de levar nada disso, então sem mesmo que as meninas excluam ela, ela mesma não quer fazer parte, não se sente parte daquele grupo. (sic)*

Essas situações vivenciadas pelos estudantes podem acabar gerando sentimentos de inferioridade com relação aos outros alunos, ocasionado exclusão por parte dos demais alunos, afetando seu rendimento escolar e deixando-os muitas vezes sem perspectiva de mudança daquela realidade. Para Bock (2007, p. 161),

A fragilização do indivíduo se expressa em dificuldades para dar conta dessa tarefa [enfrentar cotidianamente o mundo, de modo a interferir nele, construindo soluções para dificuldades e problemas que se apresentem] . O sujeito fica fragilizado diante do mundo. A intervenção do psicólogo busca interferir na construção dos sentidos, isto é, nos registros que o sujeito fez do mundo, registros esses que são fonte de suas fragilizações. Por exemplo, o sujeito que fica desempregado por longo período em nossa sociedade, dadas as condições sociais e os valores dominantes em nosso meio, constrói, com certa facilidade, a idéia de que é incompetente e por isso está desempregado. Essa construção subjetiva pode fragilizar o sujeito. Pode impedi-lo de enfrentar as dificuldades que se lhe apresentam dia-a-dia.

Considerando as condições sociais vividas por esses alunos na sociedade, eles se encontram em um estado de vulnerabilidade diante do mundo e tendem a acreditar facilmente que são inferiores, por isso estão vivendo essas situações de exclusão. Essa percepção pode enfraquecer o indivíduo, impedindo-o de lidar com os desafios cotidianos que surgem, como podemos perceber no seguinte trecho: *“Eu vejo isso (exclusão por parte de alguns alunos) e percebo o quanto afeta alguns deles. Uns ficam muitas vezes sem perspectiva, acham que vai ser sempre daquela forma, e isso também afeta seu rendimento em sala de aula, está tudo ligado”*.

Em síntese, diante das significações constituídas dos colaboradores, referentes ao indicador “Desigualdade social e impactos na realidade escolar”, aprendemos que é permeado por esse constante processo de significação da desigualdade social e os impactos dela na realidade escolar de alunos e professores. Os docentes participantes desta pesquisa nos indicaram importantes direções em relação à escola como um espaço de constantes desafios a serem enfrentados, numa lógica constante pela sobrevivência desses alunos e famílias, bem como os efeitos das condições materiais (falta de alimentação adequada, vestimenta, precariedades nas residências...) e significações subjetivas atribuídas a elas.

Na tentativa de avançar nas significações produzidas por Luta e Justiça, iremos ao encontro do nosso segundo indicador, o qual denominamos *“Desafios educacionais: carências, suporte e necessidades de formação na educação do campo”*, por tratar dos desafios educacionais vividos na educação do campo, concedendo destaque para as carências, o suporte e a necessidade de formação neste espaço. As falas dos professores nos fazem

refletir sobre a configuração em que se encontram os programas direcionados para a educação do campo.

As precariedades ou ausência dos programas direcionados para a educação do campo podem ser explicitados por meio da fala do professor Luta, que assim descreve:

*Acho que um tratamento mais igualitário, me referindo à educação do campo. **Aqui, tudo chega com atraso ou, muitas vezes, nem chega. Os livros... não tem pra todo mundo, às vezes é preciso colocar em dupla ou grupos para conseguir realizar atividade. Também acredito que falta mais empenho dos governantes que oferte políticas públicas** direcionadas a essa população para que eles tenham melhores condições de vida.*

A preocupação do professor neste relato situa-se em elaborar uma crítica à forma desigual como os programas e projetos chegam para a população da educação do campo, isto é, para ele as políticas educacionais direcionadas para a escola do campo chegam com atraso ou em alguns casos nem chegam, como podemos observar: “**Aqui, tudo chega com atraso ou, muitas vezes, nem chega. Os livros... não tem para todo mundo, às vezes é preciso colocar em dupla ou grupos para conseguir realizar atividade**”. Tais aspectos servem de termômetro para esclarecer sua relação com a escola do campo, sobretudo compreender as afetações que são constitutivas do modo pelo qual ele significa a educação do campo.

Observamos que o professor elabora em sua fala uma crítica ao atraso com que os materiais pedagógicos e os programas que ofertam o livro didático chegam à escola do campo, ou mesmo a ausência destes materiais. Traz com ênfase a insuficiência dos livros didáticos para os alunos e institui um pensamento ampliado sobre a falta de empenho dos governantes em promover políticas públicas para **melhorar as condições de vida da população que vive no campo, como explícito nesse trecho: “Também acredito que falta mais empenho dos governantes que ofertem políticas públicas direcionadas a essa população para que eles tenham melhores condições de vida”**.

Pela sua complexidade, é imprescindível levar em conta tanto as facetas internas quanto externas da escola. Para superá-la em favor do direito à educação, é essencial, conforme apontado por Freitas (2007), que as políticas de igualdade estejam conectadas às ações para diminuir e eliminar as disparidades sociais fora do ambiente escolar.

A condição socioeconômica dos alunos que frequentam o sistema público, especialmente no campo, não pode ser negligenciada ao elaborar políticas que visam a promover a igualdade. Se o objetivo é efetivamente aprimorar o sistema de ensino, é imprescindível considerar essas questões.

O Professor Luta, noutro momento, nos fala da relação da comunidade com a escola:

*Não percebi isso [parcerias na comunidade], eu percebi as parcerias que foi feita (sic) com o município mesmo, né?, que não foram muitas, mas teve com órgãos que ajudam o município, mas local mesmo eu não percebi, até porque as pessoas estão meio que no mesmo barco, mesmas condições, e aqueles que poderiam ajudar eu acho que de certo modo como, por exemplo, associações comunitárias, igrejas, grupos pastorais não presenciei essa ajuda.*

Deste modo, o professor Luta nos fornece pistas sobre as fragilidades das parcerias dos moradores e colaborações dos órgãos da própria comunidade (associações comunitárias, igrejas...) com a escola. Essa constatação pode ser evidenciada no seguinte trecho: “*mas local mesmo eu não percebi, até porque as pessoas estão meio que no mesmo barco, mesmas condições, e aqueles que poderiam ajudar eu acho que de certo modo como, por exemplo, associações comunitárias, igrejas, grupos pastorais não presenciei essa ajuda*”. Para o professor, essa parceria não acontece por parte dos moradores, porque eles estão vivenciando a mesma situação de precariedades, ou seja, também são determinados pela ausência, como evidenciado na fala do professor Justiça:

*Como eu tive a situação de uma aluna ali, e acabei fazendo vista grossa porque eu estava adoecendo, porque eu não tinha suporte. Eu ia, eu encontrava as dificuldades, eu encontrava abuso, um monte de coisa na casa da mãe, e quando eu ia pedir ajuda, suporte eu não tinha. A secretaria não dá suporte. Eu não tenho a quem recorrer.*

Nessa fala, o professor Justiça apresenta sua subjetividade com relação ao silenciamento das situações de abuso vivenciadas pela aluna, e como ele significa as condições desses alunos no contexto em que atua como docente: “*acabei fazendo vista grossa porque eu estava adoecendo, porque eu não tinha suporte. Eu ia, eu encontrava as dificuldades, eu encontrava abuso, um monte de coisa na casa da mãe, e quando eu ia pedir ajuda, suporte eu não tinha*”. Diante disso, apresentamos a compreensão de Gonzalez Rey (2003, p. 207), o qual alerta que

A ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados geradores dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentido e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentidos contraditórios com o status quo dominante nos espaços sociais nos quais o sujeito atua.

Na ótica sócio-histórica, o indivíduo não deve ser analisado de maneira dualista, ou seja, na separação entre afeto e cognição. Nesse sentido, consideramos que o professor Justiça se encontra emocionalmente afetado no momento em que presencia essas situações de abuso, e é “obrigado” a fazer vista grossa pela falta de suporte. Essa afetação irá mediar sua

constituição como professor. Em outras palavras, a forma como o professor atribuiu significado a essas circunstâncias evidencia a intensa influência da desigualdade social em sua atuação docente.

Outro aspecto importante da constituição do professor Justiça revela o desejo de mudança com relação aos projetos existentes, mas que não têm efetividade:

*Meu desejo é que mais haja **projetos voltados para essas crianças que realmente aconteçam**. Não projetos no papel, que no papel já tem muitos. Projetos que realmente vão na casa, que busquem entender as situações, que exista algum **recurso para ajudar essas famílias também**, para tirar elas dessas situações, tirar essas crianças desse cenário de drogas que encontram em casa, de abuso, de precariedade mesmo. Porque **o que adianta é diagnosticar uma adolescente que foi abusada e ela continuar no mesmo lugar, convivendo com as mesmas pessoas e nada é feito, nada é resolvido. Não adianta identificar o problema e não ter condições suporte para solucionarmos, ou pelo menos tentar amenizar a situação.** (sic).*

Nesse trecho, o professor expõe elementos que transcendem as barreiras vivenciadas pelos alunos. Na verdade, ele sente muitas vezes a necessidade de deixar passar despercebidas essas situações de abusos, de precariedades vividas pelos alunos, no entanto expressa sentimentos que revelam o desejo de que haja efetividade nos projetos que realmente funcionem, que sejam efetivados e consigam ao menos amenizar essas precariedades, como podemos perceber no seguinte trecho: “*Meu desejo é que mais haja **projetos voltados para essas crianças que realmente aconteçam**. Não projetos no papel, que no papel já tem muitos. Projetos que realmente vão na casa, que busquem entender as situações, que exista algum **recurso para ajudar essas famílias também**”.*

Para Justiça, essas situações vividas pelos alunos, pontuadas acima, se apresentam como espaços de ambivalências, ora ele expressa um sentimento de desistência, de fingir desinteresse, ora expõe um desejo de melhorias, de acreditar na efetividade dos programas, ou seja, essa realidade é “fruto de uma realidade que, contraditoriamente, o mobiliza” (Soares e Aguiar, 2011, p. 7). É por meio dessas ambivalências que Justiça significa o espaço escolar desses estudantes.

Neste segundo indicador, intitulado “*Desafios educacionais: carências, suporte e necessidades de formação na educação do campo*”, as falas dos professores anunciam que os desafios educacionais enfrentados na educação do campo são complexos e multifacetados. Eles envolvem questões estruturais, sociais, econômicas e culturais que afetam diretamente a qualidade e o acesso à educação, bem como a representação subjetiva dos alunos, professores, dada a essas questões.

**O indicador de número três**, “*A escola como espaço de enfrentamento a desigualdade social vivida pelos alunos*”, compreende a escola como um lugar que busca em seu cotidiano elementos para enfrentar a desigualdade social vivida pelos alunos. Fica evidente na fala dos professores Luta e Justiça:

*Existem doações de alguns materiais, né?, acho que os próprios funcionários da escola, alguns doaram, eu mesmo cheguei a fazer isso doava alimento, tentava doar roupa, isso poderia ajudar? Poderia sim, porque a gente não sabia como estava a situação deles (alunos) em casa, então, sem comer, sem vestir eles não vão querer estudar também (Luta).*

*Nós temos alunos que é preciso a gente dar caderno a eles. Esse ano, nós já tivemos que comprar caderno para dar para o aluno, eu já comprei caderno para dar para aluno. Nossa coordenadora já comprou (Justiça).*

Como evidenciado na fala dos professores, há uma tentativa da escola em enfrentar as situações de vulnerabilidade que esses alunos vivem, como explicitado no seguinte trecho: “*Nós temos alunos que é preciso a gente dá caderno a eles. Esse ano nós já tivemos que comprar caderno para dá para o aluno, eu já comprei caderno para dá para aluno*”. Fica visível que os profissionais da escola buscam auxiliar seus alunos e famílias dispondo de pequenos recursos (doação de roupa, calçado, material escolar...). É impossível não considerar o fato de saber que os alunos estão expostos a circunstâncias tão críticas de vulnerabilidade social.

Ainda compondo este indicador, o professor Justiça narra:

*Nós temos casos de alunos que pediram para ficar na escola o dia inteiro, que é para poder almoçar na escola, porque não têm o que almoçar em casa. E para tentar conseguir que ele ficasse a gente colocou ele para um reforço escolar e assim ele ficar os dois turnos na escola, pela manhã ele ficava no reforço e à tarde, na aula normal.*

O aspecto colaborativo nas ações realizadas pela escola situa-se como aspecto importante para os alunos, visto que, a partir do relato do professor, eles significam a escola como um espaço de salvação ou um lugar para se refugiar da vulnerabilidade social vivenciada em suas casas, como evidenciado nessa fala: “*Nós temos casos de alunos que pediu para ficar na escola o dia inteiro, que é para poder almoçar na escola, porque não têm o que almoçar em casa*”. Portanto, concordamos com o que diz Ponce e Araújo (2019) ao discorrer sobre uma das três dimensões da Justiça curricular, incluindo os cuidados dispensados pelas redes de proteção aos mais vulneráveis. Os autores nos esclarecem que:

O cuidado como dimensão da justiça social é a atenção integral aos sujeitos envolvidos no processo educativo de modo a garantir o direito à educação firmado pela Constituição brasileira de 1988. O cuidado é o zelo pela formação cidadã que supõe atenção, responsabilidade, pelos sujeitos envolvidos no currículo. É o provimento das necessidades desses sujeitos

para que possam desempenhar o trabalho de aprenderem a se formar continuamente como sujeitos livres e autônomos para pensar o mundo e a si próprios nele (Ponce e Araújo, 2019, p. 1061).

Diante dessas constatações, as reflexões do professor Justiça ressaltam a importância desse suporte ainda que insuficiente no espaço escolar, como podemos perceber no seguinte trecho de sua fala:

*O que a gente fez não foi o suficiente, longe disso, mas a gente tentou, não parou de insistir usando o que a gente tinha para ajudar. Acredito que se não tivéssemos feito nada, tudo estaria muito mais ruim. A gente continua tentando, todos os dias diariamente. (sic)*

Ao trazer à tona essa reflexão, Justiça revela que o que a escola vem realizando não é suficiente de forma nenhuma, entretanto continua tentando incansavelmente, buscando utilizar os poucos recursos que tem disponíveis para auxiliar. O professor demonstra ter convicção de que se não agissem dessa forma, a situação estaria ainda pior, seguem perseverando dia após dia, sem cessar. Fica evidente essa convicção quando Justiça afirma: “*Acredito que se não tivéssemos feito nada, tudo estaria muito mais ruim. A gente continua tentando, todos os dias diariamente*” (sic).

O estudo realizado por Bock e colaboradores (2016, p. 246), sobre as significações da escola e do projeto de futuro em uma sociedade desigual, nos fornece a seguinte conclusão: “as experiências escolares cotidianas configuram-se como determinantes dos projetos de futuro”. Isso sugere que as experiências diárias na escola têm papel crucial na formação dos planos de futuro, sejam elas experiências que bloqueiam ou potencializam os projetos dos jovens.

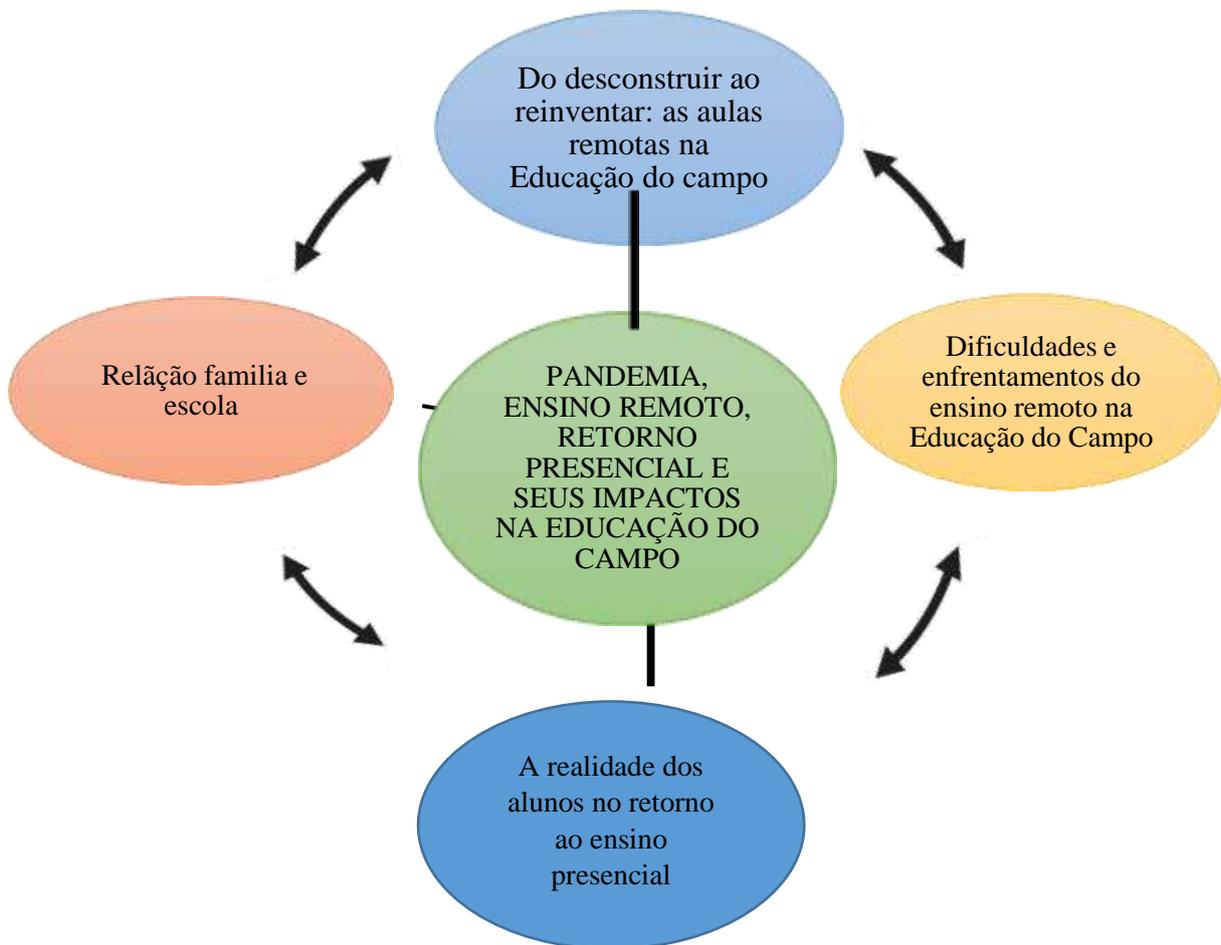
Neste último indicador do primeiro núcleo, denominado “*A escola como espaço de enfrentamento a desigualdade social vivida pelos alunos*”, Luta e Justiça revelam como a escola desempenha papel crucial como espaço de enfrentamento da desigualdade social vivida pelos alunos, especialmente nas comunidades rurais. Apresentam em sua fala como vivências cotidianas na escola são determinantes para as perspectivas de vida que esses alunos terão. Ao trazer à tona essas reflexões, os professores reconhecem que por vezes são dominados pelo sentimento negativo de insuficiência nas ações enquanto escola, contudo são mediados pelo desejo de continuar insistindo, pois essas ações cotidianas têm a possibilidade de potencializar os projetos de vida desses alunos.

## 5.2 NÚCLEO II - PANDEMIA, ENSINO REMOTO, RETORNO PRESENCIAL E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*"Ela demonstrou [a pandemia] a verdade nua e crua que muitas vezes a gente não tinha contato, né?!, e tivemos que nos reinventar, transformar nossas aulas, adaptar" (Luta, 2024).*

O segundo núcleo versa sobre as significações dos professores referentes à pandemia, ensino remoto, retorno presencial e os impactos na Educação do Campo. Este núcleo é constituído de quatro indicadores, conforme apresentado na figura 2. Tais indicadores resultam da aglutinação de 24 pré-indicadores.

**Figura 2:** Núcleo de Significação II.



Fonte: A pesquisadora (2024).

Teceremos uma análise acerca das significações dos professores Luta e Justiça no que se refere ao impacto da pandemia na educação do campo, ou seja, as dificuldades, enfrentamentos, a relação da família e escola nesse período, e os impactos sentidos no retorno

presencial vividos na educação do campo. Essas questões são atravessadas pelas significações (sentidos e significados) as quais exigem dos professores constante reflexão de como se procedeu à educação no campo nesse período pandêmico da Covid-19, de modo que revelem a maneira como os alunos e familiares vivenciaram esse período.

O primeiro indicador deste núcleo, “**Do desconstruir ao reinventar: as aulas remotas na educação do campo**”, aponta as significações dos professores acerca da desconstrução das práticas de ensino que aconteciam no ensino presencial, e a necessidade de reinventar para atender as necessidades do ensino remoto, especificamente na educação do campo. Sobre este processo de desconstrução e reinvenção no ensino remoto, Cipriani et al. (2021, p. 9) dizem:

Novas aprendizagens foram aparecendo com a suspensão das aulas presenciais e com a adoção de diferentes meios e recursos de trabalho para as aulas on-line. Nessa direção, as distintas ferramentas e metodologias emergiram como desafios e descobertas. A necessidade de se reinventar, de ressignificar práticas e o incentivo à criatividade foram reforçados no cotidiano educacional, em tempos de pandemia.

Assim sendo, compreendemos que mediante a situação emergencial do ensino remoto, os professores, mesmo diante das dificuldades e incertezas apresentadas, foram mediados pela necessidade de reinventar, ressignificar as práticas no cotidiano educacional. Bock (2004, p. 07), por exemplo, acrescenta que “é na relação com o mundo material e social que se desenvolvem as possibilidades humanas”, ou seja, a escola no ensino remoto e seus determinantes históricos e culturais pode ser compreendida como espaço que deve possibilitar a reflexão, bem como o desenvolvimento de possibilidades para as práticas de ensino.

Esse aspecto mencionado por Bock da relação do meio material com o meio social para que as possibilidades humanas se desenvolvam aparece na fala do professor Luta, ao apontar um movimento de “pôr a mão na massa”, se referindo às tentativas para o funcionamento das aulas remotas na Educação do campo. Como podemos perceber na seguinte fala:

*No início, a gente ficou em casa e ficou apenas acompanhando pela plataforma, dando suporte para que os alunos conseguissem entrar, acessar as aulas, fazer as atividades e comunicar aqueles que estavam conseguindo e aqueles que não estavam conseguindo [acessar a plataforma]. Depois, aí de verdade **começamos a colocar a mão na massa**. Então, a gente teve que gravar vídeos aulas, colocar na plataforma, mandar atividades, tentar receber o retorno [das atividades], que foi o mínimo dos alunos [que realizavam as atividades]”.*

Temos aqui a leitura de Luta sobre como foi o início do ensino remoto na escola do campo. Essa fala nos faz entender que no começo os professores não sabiam de fato o que fazer, como prosseguir, ficaram apenas acompanhando a plataforma que foi disponibilizada pelo município, porém percebem a necessidade de buscar estratégias no processo de aulas no

ensino remoto, como fica evidente no seguinte trecho: *“Depois, aí de verdade começamos a colocar a mão na massa. Então, a gente teve que gravar vídeos aulas, colocar na plataforma, mandar atividades, tentar receber o retorno [das atividades], que foi o mínimo dos alunos [que realizavam as atividades]”*.

Nessa conjuntura, o professor Luta reforça elementos que foram sendo utilizados ao perceber as barreiras no ensino remoto, foram se constituindo novas maneiras de ensinar na tentativa de que os alunos não ficassem sem aulas, de modo que a aprendizagem pudesse acontecer. Sobre este aspecto, o professor aponta:

*Foi criado grupo de WhatsApp dos alunos, grupo dos pais onde a gente no fim do dia colocava lá os alunos que estavam participando; tinha essa visita na casa dos alunos que não eram frequentes (nas aulas), mas pouca coisa mudava, a gente colocava à tarde dizendo: pai, mãe, os alunos que não fizeram a atividade foram esses e os que fizeram foram esses. Tinha uma visita, mas pouca coisa mudava.*

*Tentamos [estratégia e para mitigar essas barreiras], foi tentado, através de videoaulas, das atividades impressas, porque percebemos que nem todos têm acesso à internet, então levamos o material impresso para a casa desses alunos para que pudessem realizar atividades, e foram dados prazos de até uma semana, e até prazos maiores que isso.*

As falas do professor Luta sinalizam o esforço do tentar, do adaptar-se a aulas por meio do WhatsApp, videoaulas, atividades impressas, aula domiciliar para atender a demanda que surgiu com o ensino remoto. Assumir esse novo caminho permeado de desafios foi como construir sobre algo já estabelecido, adicionando detalhes jamais explorados até então, como podemos observar no trecho a seguir, no qual o professor Justiça traz como foco da sua fala a facilidade com o uso das tecnologias, mas não gostava, tendo sentido a necessidade de buscar a adaptação:

*Pra mim foi um desafio, muito muito grande, principalmente porque eu perdi meu pai no período da pandemia e eu tive que continuar dando aula de casa e foi muito difícil, era tudo novo, eu tinha dificuldade de mandar um áudio, não dificuldade em manusear, eu sempre tive facilidade com internet, celular, computador, mas eu não gostava das redes sociais, tive que aprender a gostar de usar, de me manifestar nos grupos de whatsapp, na verdade tive que me adaptar por eles, pra eles (Alunos)*

Para esse enfrentamento, o professor contava com importantes instrumentos de mediação, isto é, a necessidade profissional e social de tentar adaptar-se a esse novo cenário: *“tive que aprender a gostar de usar, de me manifestar nos grupos de WhatsApp, na verdade tive que me adaptar por eles, para eles (Alunos) ”*. Ele revela, portanto, a necessidade de, mesmo não gostando das plataformas digitais, adaptar-se e reinventar-se pelos alunos e para os alunos.

As condições objetivas em que o professor Justiça estava inserido foram determinantes para a significação produzida enquanto professor de uma escola do campo no período de ensino remoto. Recorrente em suas falas, o ensino remoto nesta modalidade de ensino representou algo que ao mesmo instante que se deparava como inúmeros obstáculos, intensificados na zona rural, impulsionou a não cruzar os braços diante da situação vivenciada, mas continuar com as poucas estratégias que tinham para que o ensino acontecesse, mesmo ainda que de forma não satisfatória. Como podemos observar nos seguintes trechos,

*Eu acho que a gente até tentou através das atividades impressas para aqueles alunos que não tinham acesso à internet e tinham que arrumar uma forma de fazer com que esse aluno também participasse, que eram encaminhadas as atividades semanalmente e que no final da semana traziam, a gente corrigia as atividades e dava um retorno, porém a gente deixou muito a desejar nesse retorno, porque ele não conseguia de mim um retorno, ouvir uma explicação do conteúdo, era o que eu mandava notado pra ele e o que ele me mandava de volta.*

*Eu acho que de algum modo, a escola tentou, tentou através das atividades impressas, eu já tive que passar horas na residência de um único aluno para ajudá-lo nas atividades, e ainda trouxe alunos para realizar atividades na minha casa, foram as formas que a gente foi encontrando para ao menos amenizar essas dificuldades, na participação e envolvimento dos alunos nas aulas*

Diante dessas manifestações, observamos que a fala do professor Justiça revela as significações atribuídas à sua prática pedagógica no ensino remoto, que embora sejam expressos de maneira negativa, quando afirma: ***a gente deixou muito a desejar nesse retorno (das atividades impressas), porque ele não conseguia de mim um retorno, ouvir uma explicação do conteúdo, era o que eu mandava notado para ele e o que ele me mandava de volta***, também representa um esforço positivo ao buscar de forma incessante criar e recriar condições para que o ensino pudesse chegar até o aluno e a aprendizagem pudesse acontecer, ou seja, encontrar formas para que os alunos conseguissem ter acesso às aulas, seja por meio das atividades online ou mesmo das atividades impressas entregues nas residências e quando levava os alunos para realizarem as aulas na sua casa. Essa constatação pode ser verificada no seguinte trecho: ***eu já tive que passar horas na residência de um único aluno para ajudá-lo nas atividades, e ainda trouxe alunos para realizar atividades na minha casa.***

Assim, diante das contradições constitutivas das significações dos professores relacionadas ao desconstruir e reinventar nas aulas remotas na educação do campo, podemos inferir que eles significam como algo desafiador, devido às inúmeras dificuldades que enfrentaram nessa nova configuração de aulas, marcada por incertezas, contudo perceberam a

necessidade de reinvenção do trabalho docente para ao menos tentar promover mudanças correspondentes à realidade concreta desse contexto, o que envolveu diversas adaptações.

O segundo indicador deste núcleo compreende o que chamamos de “**Relação família e escola**”, apresentando como pano de fundo os cenários conflituosos que imprimem o modo como os professores Luta e Justiça sentiam essa relação diante do ensino remoto na Educação do campo.

Iniciamos nossa discussão compreendendo a escola como um espaço que produz e reproduz as contradições sociais. Bock et al. (2016, p. 230) pontuam: “Se queremos compreendê-la de modo mais completo, é importante conhecermos o que pensam e sentem os sujeitos que nela atuam; que significações são constituídas sobre ela”.

Nessa perspectiva, podemos apontar as famílias como sujeitos que atuam na escola, e daí a busca por entender como foi desenvolvido o papel crucial que a família deve desempenhar na escola, especificamente durante o ensino remoto na Educação do campo a partir das significações dos professores colaboradores. Os professores narram registros importantes das vivências desse período, ficando evidente a relação conflituosa:

*Os pais têm grande parte dessa não colaboração de tentar se unir com a gente, com a escola e professores pra que a gente consiga fazer com que esses jovens querem estudar, ter uma perspectiva da vida.*

Vários fatores serviram como mediação dessa relação entre família e escola. As reflexões apontadas a seguir, dos professores Luta e Justiça, são exemplos deste movimento:

*Vivenciar a pandemia, eu acho que foi o maior desafio que vivi, foi um desafio muito grande, principalmente da falta de acompanhamento da família. A escola tem muitos pais que veem a escola como refúgio, para se livrar dos seus filhos (Justiça).*

*Então, a gente percebe que, além do desinteresse (dos alunos), a gente percebeu que falta o acompanhamento dos pais, os pais estão muito distantes, os pais e filhos parece que não conversam e isso atrapalhou de forma que nem sei dizer, de forma se dá uma escala de zero a cem, o quanto isso atrapalhou, estavam muito distantes, mas também tem momentos que até entendo (Luta)*

Tais falas evidenciam o que Ferreira et al. (2022) discutem sobre essa relação da família com a escola durante o ensino remoto, ao afirmar que durante as aulas remotas foi necessária uma reconfiguração da parceria entre família e escola. Nesse novo cenário, pais ou responsáveis tiveram que assumir parte do papel de educadores, antes exclusivo dos professores. Por diferentes motivos, em diversas situações, houve certa desconexão entre a família e seu papel no ensino, na assistência e no suporte oferecido aos alunos.

Sobre essas relações vivenciadas entre família e escola, destacam-se no relato de Justiça fortes componentes de terceirização da educação dos filhos somente para a escola, como podemos observar nesse trecho: “*A escola tem muitos pais que veem a escola como refúgio, para se livrar dos seus filhos*”. Essa constatação pode ser resultado de uma série de fatores, como sobrecarga de responsabilidades, falta de recursos para cuidar dos filhos durante o dia ou até mesmo questões familiares complexas.

A realidade objetiva dessas famílias na pandemia, em especial no campo (sobrecarga de trabalho, desemprego, falta de recursos tecnológicos e financeiros, baixa escolaridade) afetou negativamente o acompanhamento aos filhos nas atividades durante as aulas remotas, ou no auxílio das atividades impressas. Frente a essa constatação, Justiça pontua:

*A grande maioria dos pais são analfabetos (sic), principalmente aqui na zona rural os pais são analfabetos, não tiveram oportunidades de estudar, ou porque seus pais não deixavam, tinham que ir pra roça, ou porque a escola era muito distante e muitos só estudaram até a 3ª série, que era o mais comum na época através do multisseriado. E aí, como falei, esses pais não tinham como acompanhar seus filhos.*

Justiça, nessa colocação, reconhece que nesse contexto a situação foi mais acentuada, pois muitos dos alunos convivem com pais, avós, tios que não sabem ler e escrever, impedindo o auxílio de maneira mais efetiva na realização das atividades. Segundo dados do censo escolar (2014), o analfabetismo no campo atinge cerca de 20% da população. Essa constatação vai ao encontro do que expressa o professor Justiça: os familiares dos alunos não estudavam porque muitas vezes não tinham opção.

Diante dessa realidade, Justiça traz à tona elementos que possibilitam entendermos como muitos pais ou responsáveis atribuía significações as ações realizadas com as crianças, convém destacar, por exemplo:

*É, e se eles soubessem responder as atividades eles respondiam, senão ficavam por responder que não tinham quem desse ajuda. E tinham aqueles que pais que tinham vontade de aprender e ajudar os filhos acabavam estudando junto com eles, e quem não tinha simplesmente deixou por conta do próprio aluno (Justiça).*

Para Justiça, muitos pais, por não terem conhecimento sobre a atividade, acabavam não ajudando os filhos na resolução, enquanto outros pais afetam e ao mesmo instante são afetados pelas ações realizadas, ou seja, na realização das atividades com os filhos no ensino remoto e eram afetados pelo desejo de aprender.

O indicador de número três, “**Dificuldades e enfrentamentos do ensino remoto na Educação do Campo**”, é constituído da aglutinação de pré-indicadores que discutem os

dilemas e formas de enfrentamento das dificuldades do ensino remoto na Educação do Campo. Trata, portanto, das significações constituídas pelos professores sobre essa vivência na Educação do campo.

Segundo Gatti (2020), a pandemia fez com que crianças, adolescentes e jovens precisassem alterar seus padrões de relacionamento e de deslocamento, passando a estudar de forma remota. Enquanto alguns têm boas condições, com acesso à internet e aos equipamentos necessários (computador, tablet ou celular), muitos não possuem essas facilidades ou têm acesso limitado a elas (como a falta de conexão com a internet ou de um computador, ou possuir celulares pré-pagos com pouca disponibilidade de rede; tendo apenas um celular para toda a família, por exemplo).

Dessa maneira, destacamos os **“muitos, muitos desafios”** vivenciados na escola do campo em meio ao ensino remoto, correspondentes às necessidades impostas pela realidade concreta, como evidenciado na fala de Luta:

*A internet não colaborava, aqui não pega área de nenhuma operadora, então era só contar com a internet mesmo, via rádio.*

Essa fala do professor sinaliza para os muitos desafios vividos nesse período, acentuados ainda mais na zona rural e que são aspectos presentes na maneira como os professores significaram esse momento, observamos o que diz Luta:

*Quando estava funcionando (internet) e eu enquanto professor ia dar minha aula, estavam todos os alunos participando quando pensava que não... iam saindo aos poucos e todos usavam a mesma justificativa: minha internet está caindo, minha internet está caindo, e aí a gente não conseguia dar uma aula como deveria ser, o retorno era muito complicado, porque você enviava as atividades e tinha que esperar o aluno dar a devolutiva das atividades e quando conseguia dar esse retorno. Sem contar também que muitos dividiam a mesma internet, o que dificultava ainda mais.*

As significações do professor elucidam vários desafios que devido às características particulares das comunidades rurais, se tornaram ainda mais evidentes, ao afirmar que: **“Quando estava funcionando (internet) e eu enquanto professor ia dar minha aula, estavam todos os alunos participando quando pensava que não... iam saindo aos poucos e todos usavam a mesma justificativa: minha internet está caindo”**. Dessa forma, evidencia que o ensino remoto na educação do campo ocorreu de maneira intensa, se constituindo numa relação que perpassa as questões estruturais presentes no ensino remoto, por isso o professor ressalta:

*No período chuvoso, faltava energia e, conseqüentemente, ficávamos sem nenhum acesso, e também com as atividades impressas nesse período não tínhamos como ir até a casa do aluno por conta dos riachos cheios, contudo quando o riacho tinha uma baixa no nível da água, eu me atrevia a ir deixar as atividades, colocava em uma sacola, e seguia passando com água na cintura, porque esses alunos já não tinham a internet, e ficar sem as atividades não seria justo com eles (Justiça)*

A fala de Justiça deixa em evidência as formas de enfrentamento que oportunizou ao professor o ir além, ou seja, mais do que comprometimento com a oferta das aulas remotas, se arriscar na busca para o ensino chegasse para todos: *o riacho tinha uma baixa no nível da água, eu me atrevia a ir deixar as atividades, colocava em uma sacola, e seguia passando com água na cintura, porque esses alunos já não tinham a internet, e ficar sem as atividades não seria justo com eles”.*

As dificuldades enfrentadas pelo professor Justiça no ensino a distância se fazem presentes em suas palavras como algo que impactou profundamente sua maneira de pensar e de agir, não se limitando às suas estratégias de ensino nesse contexto, incluindo sua tentativa de compreender as diversas situações as quais os alunos poderiam estar atravessando, como podemos observar nos trechos abaixo:

*Foi um desafio para eles (alunos) também porque foi uma ruptura muito grande. Eu tinha muitos alunos dedicados que tentavam participar, realizar as atividades o que de fato dificultava era a internet, muitos nem acesso tinham, pois não tinham condições de pagar por uma internet, usavam do vizinho, parente. Eu tenho casos de alunos que subiam em árvores para conseguir assistir às aulas, ou pelo menos tentar assistir.*

*Foram muitas questões que levavam os alunos a não conseguirem se envolver e participar da aula, a falta de alimentação dentro de casa, houve muito desemprego nesse período, imagine estudar online, em casa, sem se alimentar direito com uma internet com qualidade ruim, a instabilidade emocional dessas crianças e seus familiares.*

As discussões feitas até aqui, neste indicador, permitem observar que as significações constituídas pelos professores sobre os desafios do ensino remoto especificamente na escola do campo estão fortemente imbricadas na tentativa de superar os desafios: *“Eu tenho casos de alunos que subiam em árvores para conseguir assistir às aulas, ou pelo menos tentar assistir”*, e ainda na compreensão da realidade objetiva vivida pelos alunos, *deste modo Justiça afirma: “imagine estudar online, em casa, sem se alimentar direito com uma internet com qualidade ruim, a instabilidade emocional dessas crianças e seus familiares”.*

O último indicador, *“A realidade dos alunos no retorno ao ensino presencial”*, aponta discussões que versam sobre a realidade do retorno ao ensino presencial após um

período de ensino remoto na Educação do Campo traz consigo uma série de desafios e considerações importantes. Essa transição pode ser especialmente significativa para os alunos e para a comunidade rural como um todo, exigindo cuidados, adaptações e estratégias para garantir um retorno seguro e eficaz.

Buscamos neste indicador as significações dos professores Luta e Justiça acerca da realidade em que se encontram os alunos no retorno ao ensino presencial. Na tentativa de avançar nas zonas de sentido, vamos ao encontro da fala de Luta, ao mencionar sobre a situação assustadora com a qual se deparou no retorno das aulas presenciais:

*Aí, depois de certo tempo, a gente começou a retornar para a sala de aula. Aí foi que a gente viu um golpe duro, o impacto do isolamento social, porque parecia que eles tinham retrocedido cinco anos em relação ao que estavam na sala de aula. O déficit ficou claro ao extremo, as dificuldades dos alunos.*

Ao relatar as dificuldades com as quais se deparou nesse retorno, aponta como algo que o afetou negativamente: **“que a gente viu um golpe duro, o impacto do isolamento social, porque parecia que eles tinham retrocedido cinco anos em relação ao que estavam na sala de aula”**. Esse sentimento é mediado talvez pela dificuldade de encontrar caminhos para erradicar ou ao menos amenizar os efeitos causados pelo ensino remoto:

*Era pra tá presente (suporte pedagógico) semanalmente ou diariamente, porque é grande a comunidade escolar da região, toda semana teria que ter duas ou três visitas, porque o prejuízo foi muito grande, não só de conteúdo e aprendizagem, mas o emocional deles (alunos).*

Diante dessa constatação, infere-se que os desafios associados ao retorno às aulas presenciais ultrapassam a capacidade de controle dos professores e exigem apoio. É preciso ressaltar que os impactos não se limitam ao atraso no aprendizado, também afetando o bem-estar emocional dos alunos, como podemos observar na fala do professor Luta:

*Tem alunos que estão mais calados, tem alunos que estão muito menos participativos, tem alunos que não se dedicam como se dedicavam antigamente (antes da pandemia do covid-19), então algo aconteceu; eu não posso dizer o que foi, mas a gente supõe que algo muito grave, muito sério deva ter acontecido.*

Para Luta, alguns estudantes estão em silêncio, outros estão menos envolvidos, e há aqueles que não se dedicam como costumavam (antes da pandemia do Covid-19). Portanto, algo ocorreu; embora não seja possível afirmar exatamente o que foi, presume-se que algo de proporções graves e sérias tenha acontecido e **que o professor desconhece os motivos pelos quais esses alunos estão mais distantes, menos participativos**.

Os relatos de Luta e Justiça evidenciam que as significações atribuídas por eles aos impactos do ensino remoto ao retorno presencial são marcadas pelo sentimento de incertezas, enxergando, porém, que a escola precisa de novas significações e de novos caminhos para que

alcance a efetividade nas práticas de ensino e amenizem esses desafios que vieram com o retorno presencial, não é criar um modelo novo de ensinar, mas de fato encontrar condições para romper com esses dilemas que surgiram.

### 5.3 NÚCLEO III - ENFRENTAMENTOS, AFETOS E PERSPECTIVAS DE MUDANÇA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*Nós enquanto escola devemos acreditar neles [alunos], devemos fazer eles enxergarem que mesmo com dificuldades, existem possibilidades de mudança, e eles podem sim conseguir (Justiça).*

O terceiro núcleo é constituído de três indicadores: 1) eu com os outros: os afetos constituídos a partir da realidade vivida na Educação do Campo; 2) a escola e a luta por Justiça Curricular; 3) da realidade vivida ao esperar-se. Na figura a seguir, apresentamos o movimento de articulação desses indicadores que constituem o núcleo de significação: enfrentamentos, afetos e perspectivas de mudança na Educação do Campo.

**Figura 3** – Núcleo de significação III.



Fonte: A pesquisadora (2024).

Nesta seção, dedicamos nossos esforços à análise das significações produzidas pelos Professores Luta e Justiça acerca dos enfrentamentos, afetos e perspectivas de mudança constituídos na Educação do campo. Neste espaço, nos dedicaremos a revelar os afetos

tecidos frente aos desafios da realidade vivida por esses sujeitos na Educação do campo, compreendendo-os como sujeitos individuais, mas que se constituem na relação com o mundo.

Na tentativa de avançar nas zonas de sentido dos professores colaboradores, iremos ao encontro do primeiro indicador deste núcleo: *Eu com os outros: os afetos constituídos a partir da realidade vivida na Educação do Campo*. Este indicador contém reflexões acerca dos afetos constituídos pelos professores frente à desigualdade social vivida pelos alunos e seus familiares na Educação do campo. Assim sendo, damos concretude a essa relação, revelando, assim, os obstáculos, a capacidade de superação, os conflitos; em síntese, as afetações que mediarão a relação dos professores e alunos frente a essa realidade vivenciada.

De acordo com Marques e Carvalho (2018, p. 771), “A relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação afetiva produtora de sentido. Os sentidos são produzidos em função dos afetos constituídos nas vivências de cada ser humano”. Compreendemos, dessa maneira, que são os afetos que influenciam se os indivíduos se encontram em um estado de atividade ou passividade, pois são os afetos que determinam a natureza do significado produzido pelo indivíduo em relação à realidade, ou seja, para alguns uma situação social pode ser percebida positivamente, ao passo que para outros a mesma situação pode ser encarada negativamente. Isso ocorre devido às constantes afetações que sofremos e exercemos, sendo essas afetações capazes de nos trazer alegria ou tristeza.

São estes aspectos afetivos que aparecem recorrentemente nas falas dos professores colaboradores. O professor Justiça, ao relatar as desigualdades vividas pelos alunos, aponta o quanto essa questão afeta a vida dos estudantes negativamente. Essa afetação negativa é mediada talvez por um sentimento de aceitação passiva dessa realidade:

*Eu percebo e vejo muito o quanto essas situações (desigualdades) que eles vivenciam mexem com os alunos, uns ficam tristes e com um sentimento de aceitação, porque eles acreditam que seu futuro será também nessas condições, porque muitas vezes os próprios pais geram esse tipo de pensamento nas crianças, eu já escutei muitos pais falarem “meu filho vem para a escola porque é obrigado, mas o futuro dele é a enxada na roça, ou então ir pra são Paulo, esse é o destino de gente pobre”.*

Diante dessa constatação, o professor Justiça infere que ocorre afetação pelo sentimento de aceitação o qual o indivíduo não escolhe, pois há uma imposição da realidade para viver a partir das situações que se apresentam a esses sujeitos, demonstram tristeza e resignação, acreditando que seu futuro está fadado a seguir as mesmas condições desfavoráveis: *“uns ficam tristes e com um sentimento de aceitação, porque eles acreditam que seu futuro será*

*também nessas condições*”. Esse sentimento muitas vezes é gerado pelos próprios pais: *“porque muitas vezes os próprios pais geram esse tipo de pensamento nas crianças, eu já escutei muitos pais falarem “meu filho vem para a escola porque é obrigado, mas o futuro dele é a enxada na roça, ou então ir para são Paulo, esse é o destino de gente pobre”*”.

Percebe-se o que afirma Justiça: afetados pelo sentimento de aceitação das precariedades pelas quais vivem, os pais acabam transferem para os filhos esse sentimento, fazendo com que eles (alunos) não consigam vislumbrar melhorias no futuro, que estão predestinados a trabalhos braçais ou ter que ir embora para conseguir o básico para sobreviver. Os alunos terem que lidar com a natureza dessa relação afetiva com os pais pode gerar sujeitos passivos diante das dificuldades vivenciadas.

Ao revelar as afetações, o professor Justiça evidencia também a relação dos alunos no espaço escolar, por vezes marcada pelo sentimento de vergonha, como podemos observar no trecho seguinte: *“eles se sentem envergonhados por conta do outro”*. Esse trecho sugere a relação medida pelo sentimento de vergonha por causa da condição social desses alunos:

*Tipo, às vezes até tem uma percepção boa, é um aluno bom, mas não falam tipo por vergonha, sabe? Eles se sentem envergonhados por conta do outro.*

Ao citar esse processo, o professor Justiça aponta que a constituição de alguns desses alunos é de estudantes com um entendimento bom da aula, do conteúdo, mas sua relação com os outros alunos é significada como uma relação que os faz se sentirem intimidados, envergonhados por conta de sua condição social, e por outros alunos apresentarem uma condição de vida melhor.

O professor Justiça também aponta para os afetos gestados durante o período de pandemia na Educação do Campo, cuja característica principal é o sentimento de impotência mesmo diante dos esforços realizados, como também o sentimento de medo demonstrado pelos alunos:

*Sentimento de impotência, eu me sentia assim, porque por mais que a gente tentasse não era o suficiente. E dos alunos acho que foi de medo com essa mudança brusca na vida escolar deles, e tudo isso desencadeou alunos instáveis emocionalmente.*

O ensino remoto durante a pandemia acarretou desafios únicos que foram além do controle individual do professor. A relação do professor com esses desafios foi marcada pelo sentimento de incapacidade, conforme podemos observar no seguinte trecho: *“sentimento de impotência, eu me sentia assim, porque por mais que a gente tentasse não era o suficiente”*. Outra significação revelada por Justiça é o sentimento de medo dos alunos diante dessa súbita transformação em suas vidas, o que pode ter contribuído para alunos com instabilidades

emocionais. Essa constatação fica evidente no seguinte trecho: “*e dos alunos acho que foi de medo com essa mudança brusca na vida escolar deles, e tudo isso desencadeou **alunos instáveis emocionalmente***”.

Outro aspecto presente é revelado nas significações do professor Luta, ao evidenciar o sentimento de incapacidade no retorno ao ensino presencial. Luta, em sua narrativa, demonstra estar perdido em meio aos desafios que se intensificaram com o retorno das aulas no pós-pandemia, evidenciando essa constatação no seguinte trecho de sua fala:

*Ano passado, por exemplo, a gente colocava as mãos na cabeça e não sabia o que fazer. Os alunos não sabiam ler, é como se tivessem passado esses dois anos de pandemia sem ler, sem mandar atividades de verdade.*

Luta, ao usar a expressão “*a gente colocava as mãos na cabeça e não sabia o que fazer*”, demonstra que o retorno às aulas presenciais lhe proporcionou afetos negativos, como incapacidade, impotência, o sentimento de não encontrar soluções para a realidade dos alunos nesse retorno. Nas palavras dele: “*Os alunos não sabiam ler, é como se tivessem passado esses dois anos de pandemia sem ler, sem mandar atividades de verdade*”. A necessidade de lidar com toda essa demanda que se intensificou, alunos não leitores, alunos com dificuldades na leitura, fez com que o professor diminuísse sua potência de ação, gerando passividade diante dessa realidade.

Segundo Espinosa (2008), todas as relações sociais são, ao mesmo instante, mediadas/mediadoras de afetações. Dessa forma, compreendemos os processos educacionais vividos nesse pós-pandemia, ao se constituírem a partir das relações sociais, são produtores e produto de afetações. Isso significa que tanto os docentes quanto os estudantes afetam e são afetados pelo que vivenciam em suas relações sociais.

Outra significação importante está presente na fala do professor Justiça, ao revelar os afetos que o motivavam a se arriscar nas entregas das atividades no período do ensino remoto no campo:

*Eu me sentia meio que no direito de me arriscar (atravessar rio, estradas carroçáveis) e até lá fazer essas entregas, isso me fazia sentir menos impotente e me causava um sentimento de dever cumprido, porque no momento era o melhor que eu podia fazer por eles e por mim também, sabe?, como professor.*

Temos neste trecho o outro lado da significação do professor Justiça com os desafios vividos na escola. Ao expressar “*Eu me sentia meio que no direito de me **arriscar***”, o modo como Justiça atribui sentido ao “**arriscar**” revela que sua relação com os desafios vividos não é constituída por uma via de mão única, pois aparece na sua fala também como um espaço

potencializador: “*isso me fazia sentir menos impotente e me causava um sentimento de dever cumprido, porque no momento era o melhor que eu podia fazer por eles e por mim também, sabe? Como professor*”. A ênfase dada por Justiça a essas afetações: “*menos impotente, dever cumprido*” nos fornece elementos para pensar essa relação também como espaço que afetou de forma positiva o professor e também os alunos, traduzindo a importância dada por ele a realidade objetiva vivida pelos alunos, como podemos perceber nos trechos a seguir:

*Precisa-se ter mais empatia, olhar mais o indivíduo, cada um, sem distinção, tratar todos por iguais, por iguais entre aspas, né?, cada um dentro das suas, da sua situação, ter mais amor por cada um desses, abraçar a causa deles, com vontade realmente de ajudar, de fazer a coisa diferente (Justiça).*

*Muitas vezes eu me coloco no lugar desses alunos por perceber onde estão morando e conseguir vir até a escola, vir numa hora quente, voltar numa hora quente, em um ônibus lotado, e às vezes chegar em casa, e a condição dele [dos alunos], chega a fazer sair lágrimas dos olhos (Luta).*

As narrativas dos professores Justiça e Luta revelam os aspectos colaborativos diante do contexto de precariedades no qual os alunos estão inseridos, afetados pelo desejo de “*abraçar a causa deles, com vontade realmente de ajudar, de fazer a coisa diferente*”. Ao expor essa visão, o professor Justiça confirma que, mesmo com os desafios, existe acolhimento, o que está também presente na significação do professor Luta: “*Muitas vezes eu me coloco no lugar desses alunos por perceber onde estão morando e conseguir vir até a escola*” (sic).

O segundo indicador presente neste núcleo é denominado “*A escola e a luta por Justiça Curricular*” e aponta as significações (sentidos e significados) dos professores colaboradores referentes à luta da escola do campo por espaços que promovam Justiça Curricular, o que implica dizer a busca pela oferta de espaços democráticos e justiça social, que se faz por meio do currículo escolar.

Ponce; Neri, (2017, p. 1223) apontam que a Justiça Curricular prevê a permanência bem sucedida do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando no processo e vai lhe permitindo compreender o mundo e a si mesmo crítica e reflexivamente.

Esses aspectos estão presentes na fala do professor Justiça, o qual tem apontado a questão conteudista adotada por alguns professores, sem considerar as contradições históricas, sociais e políticas do contexto desses alunos, como podemos perceber na seguinte fala:

*Percebo de alguns professores, não são todos, muito a questão do conteúdo, trabalhar o conteúdo em si e não ver essa questão do que o aluno traz, a bagagem dele, o que ele traz pra escola, é tipo assim: fulano não quer nada mesmo, tá nem aí e eu já fiz o que podia, só que as vezes o que fulano quer é só um abraço, é um caderno novo, é uma calça nova pra poder vim pra escola, pra poder ter condições mínimas de estudar.*

Temos aqui *a priori* a leitura de Justiça sobre os professores conteudistas, que não consideraram as experiências e necessidades que os alunos trazem consigo, como evidenciado nesse trecho “*Percebo de alguns professores, não são todos, muito a questão do conteúdo, trabalhar o conteúdo em si e não ver essa questão do que o aluno traz, a bagagem dele, o que ele traz para a escola*”. Quando Justiça se reportar à fala “*fulano não quer nada mesmo, tá nem aí e eu já fiz o que podia*”, podemos depreender que os professores não demonstram esforço para enxergar o aluno para além do aparente. Em outras circunstâncias, são afetados pelo sentimento segundo o qual já fizeram o suficiente, atribuindo a responsabilidade aos alunos, sem considerar as reais necessidades deles, como podemos observar: *que às vezes o que fulano quer é só um abraço, é um caderno novo, é uma calça nova pra poder vim pra escola (sic), pra poder ter condições mínimas de estudar*. Diante dessas constatações, as condições objetivas nas quais os alunos estão inseridos podem estar sendo ignorados por alguns professores.

Justiça revela a necessidade de considerar o contexto social no qual os alunos da Educação do campo estão inseridos, ao mesmo instante em que significam a escola como espaço que deve enxergar o aluno de forma mais humana e como podemos observar nos trechos a seguir:

*Você me diz qual o sentido desse aluno aprender as quatro operações matemáticas se o cenário de sua vida é esse que falei, de violência, fome.... A aula não faz sentido para ele, para a vida dele. Temos que ministrar aulas com conteúdos que façam sentido para a vida deles, para a realidade dele, senão estamos trabalhando em vão, porque para eles não faz sentido nenhum estudar algo distante de sua realidade.*

*A escola precisa enxergar o que se tem por trás do aluno, sua realidade, o porquê o aluno é daquele jeito, revoltado, calado, não tem interesse de aprender e tantas outras questões. Tudo isso tem o motivo, tem um porquê, e a escola precisa ser mais humana, e só assim conseguiremos mudar a realidade deles (alunos) e eles acreditarem na mudança.*

Diante dessas manifestações, percebe que as tensões que medeiam a relação de Justiça com a escola se dá na luta por oportunizar aulas que façam sentido para a realidade do

cotidiano dos alunos, reconhecendo que a educação precisa ser relevante e significativa para os alunos, especialmente quando eles enfrentam desafios como violência e privações. Nesse contexto, reconhece ainda a necessidade do processo de aprendizagem estar articulado à realidade deles, sob pena de ser inútil: ***“Temos que ministrar aulas com conteúdo que façam sentido para a vida deles, para a realidade dele, senão estamos trabalhando em vão”***.

Esta realidade relatada por Justiça nos faz pensar no processo educacional na Educação do Campo marcado por desigualdades, assim tomamos como base os escritos de Bock e colaboradores (2016) ao afirmar:

A escola, para além da responsabilidade de transmitir valores às gerações futuras, constitui-se como uma instância onde tais valores são (re)produzidos. Ou seja, o processo educacional representa, em sua configuração, os elementos da realidade social mais ampla, que, em nossa sociedade, é profundamente marcada pela desigualdade social (BOCK et al., 2016, p. 2010).

Além dos aspectos relativos às questões inerentes aos conteúdos estarem articulados a realidade dos alunos, Justiça sinaliza em suas significações: ***“a escola ela precisa enxergar o que se tem por trás do aluno, sua realidade”***. Ao sinalizar para essa questão, revela que a escola deve buscar compreender as motivações subjacentes do comportamento do aluno, sua situação real, as razões pelas quais ele pode se mostrar rebelde, silencioso e desinteressado.

Ponce e Araújo (2019, p. 1056) explicam que “O mundo que se vê, se sente, se ouve, se experimenta, guarda em si mistérios que não se apresentam à primeira vista”. Assim, é necessário que na escola construam significados e relações entre as coisas, os fenômenos e as pessoas a partir da realidade vivida e sentida por cada sujeito.

O último indicador deste núcleo, intitulado ***“Da realidade vivida ao esperar-se”***, traz as significações de Justiça e Luta referentes à realidade vivida pelos alunos da Educação do campo, evidenciando principalmente as perspectivas dos professores no esperar, tendo como fio condutor suas lutas e o desejo de transformar a realidade difícil que os alunos vivenciam.

Marques e Carvalho (2018, p. 773) enfatizam que “O desejo é o que nos movimenta. Podemos nos movimentar ativamente ou passivamente. Somos ativos quando em nossos encontros somos afetados de alegria”. Estes aspectos estão relacionados ao modo como os alunos e professores são afetados de alegria no contexto em que estão inseridos, podendo aumentar sua potência de ação.

São estas afetações, permeadas pelo desejo de mudança, que recorrentemente surgem nas falas de Luta e Justiça. Esse sentimento talvez seja mediado pela crença de que, mesmo

nas precariedades, podem ajudar a movimentar ativamente os sujeitos, como evidenciado nos seguintes trechos:

*A gente dá exemplo da gente, de outras também, que passaram as dificuldades que eles passam, mas conseguiram vencer na vida porque nunca desistiram (Luta).*

*Eu como professor sempre estou com eles, porque nós enquanto escola devemos acreditar neles, devemos fazer eles enxergarem (sic) que, mesmo com dificuldades, existem possibilidades de mudança, e eles podem, sim, conseguir. Nós somos ainda a referência de alguém que deu certo na vida, que conseguiu algo, uma profissão, um trabalho, e se nós não os apoiarmos, acreditarmos, eles desistem (Justiça)*

Percebe-se na fala de Justiça que seu papel como professor é fundamental na vida dos alunos, especialmente quando enfrentam desafios significativos. Sua presença constante, apoio e crença no potencial deles podem fazer toda a diferença, como podemos perceber no seguinte trecho: *nós enquanto escola devemos acreditar neles, devemos fazer eles enxergarem (sic) que, mesmo com dificuldades, existem possibilidades de mudança, e eles podem, sim, conseguir.* O professor, em seu relato, considera as mediações afetivas como essenciais para um desejar ativo capaz de gerar transformação. Justiça pontua também a representatividade que os professores têm na vida dos alunos: *Nós somos ainda a referência de alguém que deu certo na vida, que conseguiu algo, uma profissão, um trabalho, e se nós não os apoiarmos, acreditarmos eles desistem.*

Entendemos a partir da fala do professor Justiça que ele significa essa representatividade para os alunos, como força motriz para apoiá-los, acreditar no potencial deles. Ressalta a importância do professor enquanto inspiração, acreditar, como evidenciado no trecho abaixo:

*Acreditar que a gente vai conseguir, que é o mais difícil. Porque isso faz diferença, faz com que eles mudem porque eles acreditam na gente, a gente inspira. E quando a gente não acredita, a gente também inspira eles a não acreditar. Então, a gente precisa acreditar para que eles acreditem.*

A partir dessa narrativa do professor Justiça, “*Porque isso faz diferença, faz com que eles mudem porque eles acreditam na gente, a gente inspira*”, podemos inferir que o professor subjetiva essa inspiração como algo que transcende as barreiras vivenciadas pelos alunos e reforça essa constatação ao afirmar que: *‘quando a gente não acredita, a gente também inspira eles a não acreditar. Então, a gente precisa acreditar para que eles acreditem’*”.

Gonzalez Rey (2003), em seu livro “Sujeitos e subjetividades: uma aproximação histórico-cultural”, traz a análise de um exemplo concreto de uma criança chamada Isa, que

sempre estava em conflito com outras crianças em virtude da discriminação sofrida por ser negra e pobre, no entanto a aproximação e afetos positivos gerados entre ela e uma amiga serviram como estímulo para a menina lidar com os colegas em sala de aula, o que pode ser evidenciado por Gonzalez Rey (2003, p. 214):

Durante o ano escolar outra criança da sala, que segundo a autora pode ser considerada dentro dos parâmetros escolares como uma criança excelente, aproximou-se de Isa e tornaram-se grandes amigas. Ficavam juntas no recreio, andavam de mãos dadas e chegaram a usas das mesmas roupas, pois a mãe de Ilka, nome da outra garota, chegou a doar roupas a Isa, que às vezes não tinha roupas adequadas para ir à escola. Isa que pouco tempo atrás era incapaz de escrever, nem mesmo com ajuda da professora, um dia de forma espontânea, escreveu o nome da amiga. Depois dessa situação, ela (Isa) começou a aplicar-se cada vez mais nas atividades escolares. Foi alfabetizada, apesar de ter sido necessário um ano a mais.

O contato amistoso, sincero e emocionalmente entre as duas garotas representou uma profunda transformação na produção dos sentidos subjetivos da garota. Essa relação modificou totalmente a colocação da menina dentro da subjetividade social que representa a escola, implicando mudanças de sentido que se expressam em modificações nas emoções relacionadas: autoestima, segurança pessoal. Essa constatação feita por Gonzalez Rey nos leva a compreender que a relação estabelecida entre Justiça e seus alunos pode representar “uma verdadeira unidade subjetiva de desenvolvimento”.

Justiça também nos mostra o quanto ofertar condições mínimas do ponto de vista material (fardamento, material escolar, tênis, mochila para os alunos) pode constituir afetações positivas, isto é, tais ações convertem-se em fontes de afeto e de alegria, que levam os alunos a atribuir novos sentidos, evidenciados por Justiça na seguinte fala:

*Você precisava ver a alegria de uma aluna ao receber o fardamento, o tênis, a mochila. E são essas ações que podem mudar o sentimento desses alunos de que não são importantes e até fazer com que eles comecem a acreditar que é por meio do conhecimento adquirido na escola e fora dela também, é obvio, que eles podem mudar sua realidade, que não é fácil, mas não é impossível melhorar, mudar, transformar a vida deles, conseguir fazer uma faculdade, um trabalho.*

Percebe-se que as ações concretas realizadas pela escola têm um impacto positivo na vida dos alunos, no trecho: “*você precisava ver a alegria de uma aluna ao receber o fardamento, o tênis, a mochila*”. Em outras palavras, a maneira como a escola busca dar suporte às necessidades dos alunos, constitui de forma única o modo como eles significam as condições objetivas nas quais estão inseridos: “*E são essas ações que podem mudar o sentimento desses alunos de que não são importantes e até fazer com que eles comecem a*

*acreditar que é por meio do conhecimento adquirido na escola e fora dela também é óbvio que eles podem mudar sua realidade, que não é fácil, mas não é impossível melhorar”.*

Segundo Marques e Carvalho (2018, p. 774), “Somos ativos quando em nossos encontros somos afetados de alegria. A alegria aumenta nossa potência de pensar e agir. O aumento da potência leva ao entendimento racional, adequado da realidade”. Em outras palavras, inferimos que, afetados pelo sentimento de alegria, começam a acreditar nas possibilidades de mudança, isto é, ativam a potência do agir.

Noutro momento, o professor Justiça aponta para os afetos que compõem a nossa realidade como sujeitos e são aspectos que servem de mediação na constituição dos alunos que vivenciam situações de desigualdade social:

*Já em outros percebo que essa exclusão, ou a situação que eles vivenciam de dificuldades, de não ter o básico em casa, de não ter acesso a muitas coisas, eles sentem uma vontade enorme de mudar, estudam mais, se esforçam, porque acredita que a escola é o caminho pra eles mudarem sua vida. Eles comentam “tio eu vou me formar, fazer uma faculdade, vou ajudar minha família.*

O fragmento *“eles sentem uma vontade enorme de mudar, estudam mais, se esforçam, porque acredita que a escola é o caminho para eles mudarem sua vida”* revela como esses estudantes da educação do campo são afetados em sua subjetividade pelas ausências aos quais estão expostos, os recursos que utilizam para o enfrentamento das situações de privação que vivenciam, movidos pelo desejo de transformação *“Eles comentam ‘tio, eu vou me formar, fazer uma faculdade, vou ajudar minha família’”*. Podemos inferir para que haja essa transformação social é necessário esse engajamento subjetivo como força motriz para a constituição de sujeitos revolucionários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUE OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO CONTAM SOBRE O ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIAL NA PANDEMIA DE COVID-19?

*“É no olho sujo do sonho  
Que nasce a coragem da luta.  
É na mão enfiada no barro  
Que o homem tira seu pão.  
É pela beleza da lua  
Que se tece um caminho até ela.  
Não de medir a distância  
Entre o hoje e o alcançá-la”  
Balanço - Ana Lúcia Cortegoso.*

Os versos de autoria de Ana Lúcia Cortegoso nos fazem refletir sobre dificuldades, trabalho árduo, coragem e sonho. Eles nos lembram de que muitas vezes é nas dificuldades que somos afetados pela força para lutar. A metáfora da lua evoca a ideia de que devemos ser conduzidos pela beleza e pela aspiração, mesmo que o caminho até nossos sonhos pareça longo e desafiador. Neste estudo, os caminhos foram sendo trilhados em meio aos embaraços das afetações constituídas no movimento da realidade vivida, ou seja, não existiu um único caminho a ser percorrido, mas diversas possibilidades de apreender as significações dos sujeitos.

Portanto, faz-se necessário lembrar que nossa pesquisa teve como objetivo: **apreender as significações produzidas por professores de uma escola do campo sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada por estudantes e seus familiares no contexto da pandemia de Covid-19**. Para alcançar esse objetivo, diversas atividades precisaram ser realizadas, tais como leituras, conversas, interpretação e análise das informações. Contudo, todas essas atividades foram permeadas pela perspectiva teórico-metodológica do nosso estudo, que é a abordagem sócio-histórica.

A abordagem sócio-histórica nos permitiu entender o indivíduo como um ser histórico. Essa compreensão contrasta com a ideia liberal de indivíduo, que o considera como algo puramente individual e natural (Gonçalves e Furtado, 2016). Dessa forma, na condução desta pesquisa, consideramos o indivíduo como integrante da sociedade, sendo necessário que ele se aproprie da história e da cultura para se tornar um ser completo.

Propomo-nos, no percurso teórico-metodológico, utilizar a dinâmica conversacional (Gonzalez Rey, 2005) como técnica de produção de dados, o que nos possibilitou uma compreensão para além das informações transmitidas, possibilitou um processo formativo no qual foram envolvidos pesquisador e sujeito colaborador. Sobre esse a dinâmica

conversacional, Bock et al. (2016, p. 212) dizem que na dinâmica conversacional “pesquisador e participante compõem uma unidade dialógica na qual ambas as partes precisam se implicar para que haja produção de sentidos”, isto é, o que ocorre entre o sujeito e o pesquisador é uma conversa a respeito do objeto de estudo. Ainda nos valemos da proposta metodológica dos núcleos de significação desenvolvida por Aguiar, Soares e Machado (2015), para a análise e interpretação das informações. Essa proposta nos possibilitou adentrar as zonas de sentido dos professores colaboradores, permitindo apreender as significações dos professores sobre os enfrentamentos à desigualdade social vividos por alunos e seus familiares na educação do Campo na Pandemia de Covid-19. De acordo com Soares (2011, p. 276), é possível compreender que:

O processo de constituição de sentidos não se reduz apenas a experiências atuais do sujeito. Trata-se de um processo de articulação de elementos de sentido que vão emergindo das experiências historicamente vividas pelo sujeito em espaços sociais diversos, experiências essas que, ao afetarem o seu modo de pensar, sentir e agir do sujeito, passam a constituir o seu repertório subjetivo.

É nessa perspectiva que as significações produzidas pelos professores colaboradores acerca dos enfrentamentos vivenciados por alunos e seus familiares durante o período da pandemia de Covid-19 atravessam todo o seu percurso historicamente vivido nesse contexto da educação do Campo.

O nosso primeiro núcleo trouxe as questões relativas à Educação do campo em contexto de desigualdade social e seus impactos. Este processo analítico foi atravessado principalmente pelas vivências dos professores dessa realidade, que nos trouxeram significações produzidas por Luta e Justiça sobre a escola do campo e o enfrentamento aos impactos da desigualdade social vivida pelos alunos nesse contexto. As significações dos professores sobre o impacto da desigualdade social na educação do campo são atravessadas pela luta constante aos desafios enfrentados. A partir das significações reveladas nas falas dos professores, a escola do campo é compreendida como espaço marcado por desafios multifacetados. Nisto, um dos pontos mais marcantes na fala dos professores é que, mesmo marcados por sentimentos de insuficiência, significam a escola como espaço fundamental no enfrentamento à desigualdade social vivida por seus alunos e nas perspectivas de futuro que eles poderão ter.

No segundo núcleo, os professores nos falam das questões atravessadas por múltiplas significações, tais como a relação entre pandemia, ensino à distância, volta às aulas presenciais e os efeitos na Educação do Campo. Deste modo, as falas dos docentes revelaram que esse período foi marcado por desafios e incertezas, de um lado a necessidade de

adaptação à nova realidade, a vontade dos professores para criar e recriar possibilidades de aulas para o ensino remoto, mas por outro lado marcam as relações conflituosas entre a família e escola, vezes guiadas pelas afetações negativas da realidade objetiva que vivenciam, como baixa escolaridade, desemprego, escassez de recursos tecnológicos, sobrecarga de trabalho.

Outro aspecto importante a ser pontuado são as significações de Luta e Justiça sobre os desafios do ensino remoto, especialmente na Educação do campo, que nos levam a refletir que o ensino remoto nesse contexto teve agravantes muito maiores, por ter como pano de fundo a desigualdade social a qual as famílias vivenciam. A análise nos permite ainda constatar que esses e outros agravantes também estão presentes no retorno ao ensino presencial. Estas problemáticas vão na contramão dos objetivos de ensino dos professores, mas por outro lado o movimento de significação de Luta e Justiça é mediado pelo desejo de superação e de possibilitar novos caminhos para que o ensino aconteça na educação do campo.

No terceiro núcleo, Luta e Justiça nos guiam pelo processo de enfrentamentos, afetos e as perspectivas de transformação. É possível constatar em seus discursos que a relação dos alunos é mediada pelos afetos, isto é, ora afetados pelo sentimento de passividade, não demonstram vontade ou desejo de lutar para mudar a realidade que vivenciam, noutra situação são afetados em suas vivências pelo desejo de mudar, o que impulsiona os alunos a lutar por essas transformações. Para isso, os professores se veem como fundamentais para as afetações constituídas pelos alunos, pois revelam a necessidade de estarem apoiando e acreditando no potencial deles.

O movimento de significação apresentado pelos professores nos faz refletir sobre o papel da escola na luta por promover, por meio do seu currículo escolar, espaços democráticos e que oportunizem justiça curricular, ou seja, seu papel político e social na formação dos sujeitos. As falas dos professores nos permitem pensar que a escola, ao oferecer condições mínimas do ponto de vista material, bem como enxergar o aluno para além do aparente, compreendendo suas reais necessidades, podem gerar nos alunos afetações positivas e aumentar nos alunos a potência do agir.

Em síntese, as significações produzidas por Luta e Justiça nos permitem ampliar nossos olhares sobre as significações produzidas na educação do campo, tendo como pano de fundo a desigualdade social vivida pelos alunos e seus familiares especificamente no período de pandemia de Covid-19. Nesta perspectiva, afirmamos que os caminhos percorridos nesta pesquisa nos fizeram compreender os sujeitos da educação do campo, suas falas e

pensamentos produzidos sobre si mesmos e sobre os outros. Isso significa que não é possível analisá-los sem levar em conta a realidade objetiva marcada pela desigualdade social em que vivem, pois a forma como significam essa realidade constitui a maneira como eles se relacionam, sentem e agem, e se engajam subjetivamente como sujeitos revolucionários.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 45, p. 56-75, 2015.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria J.; OZELLA, Sérgio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Julio Ribeiro; MAGALHAES, Luciana de Oliveira Rocha; GOMES, Fabio Alves. Formação docente e a dialética do pesquisar-formar-transformar. In: BOCK, Ana. M. B. *et al* (org.). **Sócio-Histórica contribuições à leitura de questões sociais**. São Paulo: Educ-Pipeq, 2022. p. 1-315.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5**, de 28 de abril de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.
- BOCK, Ana Mercês Bahia *et al*. **PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA**: contribuições à leitura de questões sociais. São Paulo: Educ-Pipeq, 2022.
- BOCK, A. M. B. Razão e emoção. In: BOCK, A. M. B. *et al*. (org.). **Psicologia fácil**. São Paulo: Saraiva, 2011. p. 77-90.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- BOCK, A. M. B. A Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A. M. B; GONÇALVES, M. G. M; FURTADO, O. (org.). **Psicologia sócio-histórica**: uma perspectiva crítica em psicologia. 6ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 21-46.
- BOCK, A. M. B.; KULNIG, R. C. M.; SANTOS, L. N.; RECHTMAN, R.; CAMPOS, B. B.; TOLEDO, R. A dimensão subjetiva da desigualdade social no processo de escolarização. In:

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 207-228.

BOCK, A. M. B. et al. Significações sobre escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016b. p. 229-248.

BOCK, A. M. B.; AGUIAR, W. M. J. A dimensão subjetiva: um recurso teórico para Psicologia da Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2016. p. 43-59.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

CALDART, Roseli Salette. A escola do campo em movimento. **Contexto & Educação**, Ijuí, v. 15, p. 43-75, 2000.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-265

CHAVES, Eduardo OC. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica. **Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas**, v. 3, n. 7, 1999.

CIPRIANI, F. M.; MOREIRA, A. F. B.; CARIUS, A. C. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, e105199, 2021.

CORRÊA, Thiago Domingos et al. Características clínicas e desfechos de pacientes com COVID-19 admitidos em unidade de terapia intensiva durante o primeiro ano de pandemia no Brasil: um estudo de coorte retrospectivo em centro único. **Einstein (São Paulo)**, v. 19, p. 1-10, 2021.

DE CAMPOS, Vanja Ramos Vieira; DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. Afetividade e aulas remotas em tempos de pandemia: a questão da distância. **Revista NUPEM**, v. 14, n. 32, p. 260-279, 2022.

De SALES Costa, ANA Flávia; de Castro CALDEIRA Michele. Desigualdade social e subjetividade revolucionária: os desafios do trabalho da psicologia no cras. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 774-789, 2019.

DE SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19: reflexões a partir do enfoque histórico-cultural. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 6, n. 1, p. 40-53, 2022.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FERREIRA, Ana Carla; SILVA, Pedro. Escolas, famílias e práticas digitais em tempo de pandemia. **Medi@ções**, v. 10, n. 2, p. 5-24, 2022.

FREITAS, M. F. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, p. 47-62, 2007.

FURTADO, O. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 6ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015. p. 93-116.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos avançados**, v. 34, p. 29-41, 2020.

GONÇALVES, M. G. M.; BOCK, A. M. B. A. A dimensão subjetiva dos fenômenos sociais. In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.

GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio-histórica: uma possibilidade crítica para a Psicologia e para a Educação. In: AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 27-42.

GONZALEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

KOLLING, Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. v. 4. 2. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo).

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Farias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

MACHADO, Ilma Ferreira; VENDRAMINI, Célia Regina. Políticas públicas para a educação do campo: da necessidade aos limites. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2013.

MARIA, Vanessa Andriani. O ensino remoto e os impactos da covid-19 nas escolas do campo. **Inventário**, n. 28, p. 124-137, 2021.

MARQUES, E. S. A.; CARVALHO, M. V. C. Prática educativa, vivência e afetos na constituição de alunos com histórias de sucesso na escola. **Educação e filosofia**, v. 32, n. 65, p. 765-792.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1984.

NÓBREGA, Lidiane; ESTRADA, Camile Duque. **Covid-19: balanço de dois anos da pandemia aponta vacinação como prioridade**. 2022. Disponível em: [ortal.fiocruz.br/noticia/covid-19-balanco-de-dois-anos-da-pandemia-aponta-vacinacao-como-prioridade](https://portal.fiocruz.br/noticia/covid-19-balanco-de-dois-anos-da-pandemia-aponta-vacinacao-como-prioridade). Acesso em: 03 jan. 2023.

PONCE, B. J.; DE OLIVEIRA NERI, J. F. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 4, p. 1208-1233, 2017.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1045-1074, 2019.

SAWAIA, B. B.; SILVA, D. N. H. A subjetividade revolucionária: questões psicossociais em contexto de desigualdade social. **Psicologia sócio-histórica e desigualdade social: do pensamento às práxis**, p. 23-44, 2019.

SAWAIA, B. B. (2009). O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In B. B. Sawaia (org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes..

SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: um objeto pertinente à psicologia social?. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 4-17, 2014.

SANTOS, Patricia dos. **Permanência escolar de estudantes da comunidade Canta Galo-Valença-Bahia**. 2016. 175 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2016.

SOARES, J. R.; AGUIAR. **A vivência na escola e o processo de constituição da subjetividade docente**. Congresso Internacional de Psicologia Escolar e Educacional – CONPE. Universidade Estadual de Maringá. 2011.

SOARES, J. R. **Vivência pedagógica: a produção de sentidos na formação do professor em serviço**. 2006. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUSA, Cristina Suedy dos Santos. **A realidade das condições educacionais dos jovens e adultos do campo no território do vale do Jiquiriçá - Bahia**. 2017. 198 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2017.

REIS, E. P. A desigualdade na visão das elites e do povo brasileiro. In: SCALON, C. (org.). **Imagens da desigualdade**. Belo Horizonte: EdUFMG; Rio de Janeiro: Iuperj/ Faperj, 2004.

UNESCO. **Educação: da interrupção à recuperação**. Notícia de 26/05/2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/covid-19/education-response>. Acesso em: 19 dez. 2022.

VIERA, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Princípios e concepções da educação do campo**. Santa Maria, RS: UFSM/NTE, 2018.

VIGOTSKI, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Editora Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICE



## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Governo do Estado do Rio Grande do Norte  
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE / DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC  
 Campus Central – BR 110 – KM 46 – Rua Prof. Antônio Campos, s/n - Costa e Silva. CEP:  
 59.633- 010 - Caixa Postal 70 - Mossoró – RN Tel: (84) 3314-3452 – FAX: (84) 3314-3452

Eu \_\_\_\_\_, na condição de Professor no Município de Icó/CE afirmo que: 1) Fui convidado (a) participar como voluntário (a) da pesquisa intitulada “PANDEMIA DA COVID-19 E EDUCAÇÃO: SIGNIFICAÇÕES PRODUZIDAS NO ENFRENTAMENTO À DESIGUALDADE SOCIAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO”, realizada por Maria Socorro Silva, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr. Júlio Ribeiro Soares no Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC/UERN), cujo objetivo geral consiste em apreender as significações produzidas por professores de uma escola do campo sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada por estudantes e seus familiares no contexto da pandemia de Covid-19. 2) O projeto de pesquisa foi apresentado a mim Professor e, além do objetivo geral, seus procedimentos metodológicos foram devidamente esclarecidos; 3) Foi garantido a mim o livre acesso a todos os dados produzidos por meio dos procedimentos metodológicos utilizados na realização do citado trabalho de pesquisa, assim como terei direito ao esclarecimento acerca das informações das quais eu possa ter dúvidas com relação ao meu envolvimento nesse processo; 4) Além de estar ciente de todo o processo metodológico da pesquisa e de sua publicação, sei também que serão resguardados todos os dados referentes à minha privacidade, de modo que jamais o pesquisador criará meios que possibilitem a minha identificação nesse trabalho. Tudo aquilo o que diz respeito à minha identidade sei que será mantido sob sigilo; 5) Caso decida por não mais participar dessa pesquisa, poderei retirar-me dela a qualquer momento sem que isso signifique nenhum tipo de prejuízo para mim. Não há, inclusive, necessidade de justificar tal desistência. Ciente de que o referido projeto não apresenta nenhuma perspectiva de desconforto ou risco à minha participação no seu desenvolvimento, ACEITO, DE FORMALIVRE E ESCLARECIDA, participar dessa pesquisa com o intuito de contribuir com a sua realização naquilo o que me couber como professor.

Mossoró/RN, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024

\_\_\_\_\_  
 Participante da pesquisa

## APÊNDICE B - ROTEIRO CONVERSAÇÃO

### **1. Desigualdade Social:**

- Qual a realidade dos alunos desta escola?
- Na sua experiência, você percebe a existência de desigualdade social entre os alunos e seus familiares? Como isso se manifesta?
- Em quais aspectos essa desigualdade se expressa? Por exemplo, alimentação, acesso a material didático, disponibilidade de internet e recursos tecnológicos.
- Como a escola tem abordado e enfrentado a desigualdade social vivenciada pelos alunos? - Existem ações de apoio ou programas sociais implementados?

#### \* Barreiras de acesso à educação:

- Além do acesso a recursos materiais, você identificou outras barreiras que dificultam a participação igualitária dos alunos na educação? Por exemplo, falta de material, condições inadequadas de moradia, acesso à tecnologia, discriminação, entre outros.
- A escola adotou alguma estratégia específica para mitigar essas barreiras e garantir que todos os alunos tenham oportunidades educacionais equitativas?

### **Pandemia e Desigualdade Social:**

- Na sua percepção, a pandemia aprofundou a desigualdade social entre os alunos e suas famílias? De que maneira isso ocorreu?
- No contexto da pandemia de covid-19, quais foram as condições de acesso à educação do campo? Houve desafios específicos enfrentados pelos alunos e suas famílias?
- Gostaria de compartilhar como você vivenciou a pandemia na área da educação do campo? Quais foram as principais dificuldades e adaptações?
- Poderia falar um pouco sobre as estratégias ou medidas adotadas para enfrentar a desigualdade social durante a pandemia de covid-19? Quais foram as principais ações ou programas implementados?

### **Impacto emocional e psicológico:**

- Como a desigualdade social vivenciada durante a pandemia afetou o bem-estar emocional e psicológico dos alunos e suas famílias?
- Quais foram os principais sentimentos e reações observados nesse contexto?
- A escola ofereceu algum suporte psicológico ou programas de cuidado emocional aos alunos e suas famílias?

### **Participação e engajamento dos alunos:**

- Houve uma diferença no engajamento dos alunos nas atividades educacionais durante a pandemia, considerando a desigualdade social?
- Quais foram os principais obstáculos enfrentados pelos alunos menos privilegiados para participar das aulas remotas ou atividades educacionais?
- A escola adotou estratégias específicas para incentivar a participação e o envolvimento dos alunos que enfrentavam maiores desafios de desigualdade social?

**Parcerias e colaboração com a comunidade:**

- A escola estabeleceu parcerias com instituições ou organizações da comunidade para lidar com a desigualdade social durante a pandemia? -Quais foram essas parcerias e como elas contribuíram?
- Existiram iniciativas de solidariedade ou apoio da comunidade em relação à educação dos alunos em situação de vulnerabilidade? Pode compartilhar exemplos?

**Aprendizados e perspectivas para o futuro:**

- Quais foram os principais aprendizados extraídos desse período de pandemia em relação à desigualdade social na educação?
- Com base nessa experiência, que mudanças ou melhorias você acredita serem necessárias para enfrentar a desigualdade social na educação no futuro?
- Existe alguma mensagem ou consideração final que você gostaria de compartilhar em relação a esse tema?

## APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO CONVERSAÇÃO (PROFESSORES)

### Desigualdade Social:

- Me fale sobre a realidade desses alunos

**Prof Luta :** *A realidade dos alunos que chegam aqui, são de alunos que na grande maioria não tem estrutura familiar, que vem pra escola pra se alimentar porque em casa não tem suficiente, e como também com níveis de aprendizagens muito diferentes, tudo isso eu acho que é reflexo dessas desigualdades e desigualdades que eles enfrentam.*

- Na sua experiência, você percebe a existência de desigualdade social entre os alunos e seus familiares? Como isso se manifesta?

**Prof Luta:** *Com certeza, a gente percebe que a grande parte deles necessitariam de algo melhor, de condições melhores, para que eles pudessem exercer com mais qualidade, como pai, também como filho e aluno né, no setor escolar no geral.*

*Me lembro da minha situação como era difícil, porque sou do sítio, e meus pais tinham muitas dificuldades para nos sustentar, tudo na zona rural é mais complicado.*

-Então você enquanto aluno também sentiu a expressão da desigualdade social?

*Sim, sim. Na zona rural tudo é mais difícil, já melhorou um pouco, mas ainda falta muito para ser o ideal. Na minha época de aluno tinha muita dificuldade, não tinha transporte, na época do inverno ficava sem ir a escola por conta dos riachos cheios. Merenda muito raro ter, e quando tinha era insuficiente. Tempos difíceis, mas eu não desisti.*

Em quais aspectos essa desigualdade se expressa? Por exemplo, alimentação, acesso a material didático, disponibilidade de internet e recursos tecnológicos.

**Prof Luta:** *Se a gente for falar no pé da letra tudo isso, pode ser levado em conta que a gente percebe todos os dias. Porque nem todos tem acesso a internet, nem todos tem um celular em casa, e as vezes o celular é dividido pra 2, 3 ou 4 membros da casa, isso inclui também que você falou lá na alimentação deles, para vim pra escola, as vezes tá na escola pra se alimentar com mais qualidade, então se aqui faltar, vai ter uma dificuldade, vai ser mais difícil pra eles (alunos) que chegam tarde em casa e vem pra cá para ter esse acesso tanto na merenda, as vezes como o almoço pra quem está integral. Então, no geral, o material didático grande parte é inserido pela escola, mas se for em questão de comprar, nem todos tem condições de ter um material como uma régua pra matemática, um esquadro, se for um material um pouco diferente eles já não tem condições de ter. porque é muito difícil a situação.*

Como a escola tem abordado e enfrentado a desigualdade social vivenciada pelos alunos? - Existem ações de apoio ou programas sociais implementados? \* Barreiras de acesso à educação:\*

**Prof Luta:** *Existe sim, existe alguns programas, eu acho que ainda não é suficiente né, a gente tenta fazer isso (relacionado aos programas) com ajuda do município, do estado, mas eu acho que ainda não é suficiente pra abranger todos eles e, durante o ano inteiro. Mas tem, é o começo que a gente vem falando a muito tempo, mas parece. Eu não sei se vai sair desse começo algum dia, mas a gente espera e acredita.*

- Além do acesso a recursos materiais, você identificou outras barreiras que dificultam a participação igualitária dos alunos na educação? Por exemplo, falta de material, condições inadequadas de moradia, acesso à tecnologia, discriminação, entre outros.

**Prof Luta:** *Com certeza, a gente percebe principalmente na moradia, tem gente que assim, com a licença da palavra: se esconde. Eu já. Quando a gente teve a oportunidade de ir na*

*casa (dos alunos), no spaece pra buscá-los pra fazer a prova. A gente percebeu que o acesso já é muito difícil, então, muitas vezes eu me coloco no lugar desses alunos por perceber onde estão morando e, conseguir vim até a escola, vim numa hora quente, voltar numa hora quente, em um ônibus lotado e as vezes chegar em casa, e a condição dele (aluno), chega a sair lágrimas dos olhos, mas se eles conseguissem se esforçar um pouco mais eu sei que minimizaria. A gente percebe que influencia? Influencia sim, mas eles poderiam fazer um pouco melhor, não julgando, me colocando um pouco no lugar deles, mas conseguiriam sim, mas as dificuldades são imensas.*

- A escola adotou alguma estratégia específica para mitigar essas barreiras e garantir que todos os alunos tenham oportunidades educacionais equitativas? **Pandemia e Desigualdade Social:**

**Prof luta:** *Tentamos, foi tentado, porque a gente percebeu que nem todos tem acesso à internet, então foi levado a casa desses alunos o material impresso para que eles fizessem atividade e depois de uma semana e até prazos maiores do que isso foram dados. Mas muitas vezes quando a escola ia receber essa devolutiva, eles (alunos) não tinham feito nada, alguns tinham feito só riscados, uns tinham só marcado, a gente tentou, mas também não é só a parte da gente, é parte do aluno, do pai do aluno. E nesse momento ficou mais claro ainda que ao país não estão participando de verdade da educação dos seus filhos.*

- Na sua percepção, a pandemia aprofundou a desigualdade social entre os alunos e suas famílias? De que maneira isso ocorreu?

**Prof Luta:** *Ela demonstrou a verdade nua e crua que a gente muitas vezes não tinha contato né, a gente só ouvia falar, mas a partir desse não contato, desse não retorno deles (alunos) com a escola de forma alguma, seja de forma pela internet, seja de forma escrita ficou escancarado (em relação a pandemia e desigualdade social no contexto escolar).*

- No contexto da pandemia de covid-19, quais foram as condições de acesso à educação do campo? Houve desafios específicos enfrentados pelos alunos e suas famílias?

**Prof Luta:** *Foi mais complicado, a gente tentou de varias as formas né, o município disponibilizou uma plataforma, aí os alunos tinham condições porque não tinham internet, não tinham um computador, não tinham nada, se até um celular muitos não tinha. A gente baixou aplicativo no celular da gente pra tentar fazer um vídeo aula, mas grande parte também não tinham celular e os que tinham não tinha internet de qualidade, então ficava, cai, só tem 2 (alunos) agora na live, só tem 1, tem 5, voltou então ficava difícil e conseguir com essa dificuldade explicar o conteúdo.*

- Gostaria de compartilhar como você vivenciou a pandemia na área da educação do campo? Quais foram as principais dificuldades e adaptações?

**Prof Luta:** *No início a gente ficou em casa e, ficamos apenas acompanhando pela plataforma dando o suporte para que os alunos conseguissem entrar, acessar as aulas, fazer as atividades, e comunicar aqueles que estavam conseguindo e que não estavam conseguindo (acessar a plataforma). Depois, ai de verdade começamos a colocar a mão na massa, então a gente teve que gravar vídeos aulas, colocar na plataforma, mandar atividades, tentar receber o retorno (de atividades) que foi o mínimo do alunos (que enviaram as atividades) ai depois de certo tempo a gente começou a retornar pra sala de aula. Ai foi que a gente viu um golpe duro (o impacto do isolamento social) porque pareciam que eles tinham retornado a 5 anos atrás do que eles (alunos) estavam na sala de aula. O déficit ficou claro ao extremo (as dificuldades dos alunos, que a gente colocava as mãos na cabeça ano passado por exemplo e não sabia o que fazia, os alunos não sabiam ler, é como se eles tivesse vivenciado esses 2 dois anos de pandemia sem ler, sem mandar atividades de verdade, então a gente estávamos*

*pegando (dando aula) alunos que não sabiam ler. Como trabalho (com alunos) do sexto ano em diante, é como se estivesse lá no quarto ano, lá no terceiro ano.*

### **Impacto emocional e psicológico:**

- Como a desigualdade social vivenciada durante a pandemia afetou o bem-estar emocional e psicológico dos alunos e suas famílias?

**Prof Luta:** *A gente percebeu isso, eu digo isso porque a gente já tinha contato com alguns desses alunos e, depois dessa pandemia (do Covid-19), a gente percebeu que o aluno estava diferente no seu comportamento, então, creio eu que algo aconteceu durante esse confinamento (durante o isolamento social). Tem alunos que estão mais calados, tem alunos que estão muito menos participativo, tem alunos que não se dedicam como se dedicava antigamente (antes da pandemia do covid-19), então algo aconteceu; eu não posso dizer o que foi, porque eu não vivenciei isso, mas a gente supõe que algo muito grave, muito serio deva ter acontecido nesse período para eles (alunos) chegarem tão diferentes e a gente perceber claramente isso.*

- Quais foram os principais sentimentos e reações observados nesse contexto?

### **Prof Luta: já respondeu coma a pergunta anterior**

- A escola ofereceu algum suporte psicológico ou programas de cuidado emocional aos alunos e suas famílias?

**Prof Luta:** *Com relação as famílias e relação com os alunos, teve núcleos do Icó que veio, pra ir nas casas e assim, como eu não ia acompanhar essas visitas, então não posso dizer claramente o que era conversado, mas eu percebi que sim, que teve um acompanhamento de pessoas que vinham do Icó, foi necessário? Não, não posso dizer que foi necessário não, foi longe do ideal, foi muito longe do ideal, isso era pra tá presente semanalmente ou diariamente, porque é grande a comunidade escolar do gino papeiro, toda semana teria que ter duas ou três visitas, porque o prejuízo foi muito grande, não só de conteúdo e aprendizagem, mas o emocional deles (alunos)*

### **Participação e engajamento dos alunos:**

- Houve uma diferença no engajamento dos alunos nas atividades educacionais durante a pandemia, considerando a desigualdade social?

**Prof Luta:** *Com certeza houve sim, a gente percebe que aquele que tinha mãos acesso, acessavam mais, mas também não significa que eles participava mais não né, eles realmente entrava lá (na plataforma) quando a gente fazia uma live, eles (alunos) entravam, mas parece que ficavam mudos, deixavam o celular lá e saiam, e ouvi de alunos, diziam que: “eu tenho celular professor, eu entrava lá na sua aula e saia, por isso que quando cê chamava a gente, a gente não respondia porque não tava lá, e a gente poderia colocar culpa na internet, dizer que estava ruim” então eles usavam essa desculpa pra falar que entravam e não participavam, de todas as formas, esse aí, quem não tinha, não entrava porque não tinha, e quem tinha entrava e não significa que ele entrou e que participava e fazia a devolutiva. As vezes participava da aula, você mandava a atividade e eles não mandava nada de volta, foi bem pequeno mesmo, se você olhar numa sala que tinha 25 alunos, 5 mandava atividade, 4 alunos. Eu acho que raramente chegou a 50% da sala mandar uma atividade quando a gente entregava pra eles.*

- Quais foram os principais obstáculos enfrentados pelos alunos menos privilegiados para participar das aulas remotas ou atividades educacionais?

**Prof Luta:** *Não tinham acesso, não tinham acesso ao material necessário, internet ou aparelho celular, nada disso, eles (alunos) não tinham acesso de nada disso. Sem contar com*

*todas as outras questões como tem alunos que moram em localidades de difícil acesso, passam por riachos, barragens, então esses alunos não tinham acesso nem a internet e no período chuvoso ficou inviável deixar as atividades em suas residências, imagine ter que nadar com as atividades em mãos para que esse aluno tivesse acesso ao material. Não foi fácil pra ninguém, mas para alguns a situação foi muito mais complicada, difícil, e por situações que independem da vontade do aluno em realizar as atividades.*

- A escola adotou estratégias específicas para incentivar a participação e o envolvimento dos alunos que enfrentavam maiores desafios de desigualdade social?

**Prof Luta:** *Sim tinha um grupo dos alunos, grupo dos pais onde a gente no fim do dia, colocavam lá os alunos que estavam participando tinha essa visita na casa dos alunos que não eram frequente (nas aulas), mas pouca coisa mudava, a gente colocava a tarde dizendo; pai, mãe os alunos que não fez a atividade foram esses e os fizeram foram esses. Tinha uma visita, mas pouca coisa mudava.*

Parcerias e colaboração com a comunidade:

- A escola estabeleceu parcerias com instituições ou organizações da comunidade para lidar com a desigualdade social durante a pandemia? -Quais foram essas parcerias e como elas contribuíram?

**Prof Luta:** *Não percebi isso, eu percebi as parcerias que foi feita com o município mesmo né, com órgãos que ajuda o município, ou então com a plataforma que foi contratada pelo município pra ajudar nesse acesso das aulas, mas local mesmo eu não percebi.*

- Existiram iniciativas de solidariedade ou apoio da comunidade em relação à educação dos alunos em situação de vulnerabilidade? Pode compartilhar exemplos?

**Prof Luta:** *Existiu doações de alguns matérias né, acho que os próprios funcionários da escola, alguns doaram, eu mesmo cheguei a fazer isso doava alimento, tentava doar roupa, isso poderia ajudar? Poderia sim, porque a gente não sabe como estava a situação deles (alunos) em casa, então, sem comer, sem vestir eles não vão querer estudar também né, isso tem relação, foi pequena, mas eu acho que 1 ou 2 foi beneficiado com isso.*

Aprendizados e perspectivas para o futuro:

- Quais foram os principais aprendizados extraídos desse período de pandemia em relação à desigualdade social na educação?

**Prof Luta:** *Eu acho que a gente mais aprendeu foi a se colocar ainda mais no lugar deles (alunos), porque a gente também foi aluno um dia, a gente sabe das dificuldades, mas o que a gente viu nessa pandemia (do covid-19) foi ainda pior da realidade que a gente (professores e gestores) viveu, por mim né, então a gente percebe que além do desinteresse (dos alunos), a gente percebeu que falta o acompanhamento dos pais, os pais estão muito distante, os pais e filhos parece que não conversam e, isso atrapalhou de forma que nem sei dizer, de forma se dá uma escala de zero a cem, o quanto isso atrapalhou, estavam muito distante.*

-Com base nessa experiência, que mudanças ou melhorias você acredita serem necessárias para enfrentar a desigualdade social na educação no futuro?

*Acho que um tratamento mais igualitário, me referindo a educação do campo. Aqui tudo chega mais atrasado ou muitas vezes nem chega. Os livros não tem pra todo mundo, as vezes é preciso colocar em dupla ou grupos para conseguir realizar atividade. Também acredito que falta mais empenho dos governantes que oferte políticas públicas direcionadas a essa população para que eles tenham melhores condições de vida.*

- Existe alguma mensagem ou consideração final que você gostaria de compartilhar em relação a esse tema?

**Prof Luta:** *Eu acho que a gente precisa se colocar mais no lugar deles (alunos), a gente tenta dá o máximo pra eles, para que eles tenham uma aula de boa qualidade, que eles consigam compreender e quando a gente fala disso, a gente como professor, a gente não trabalha só a sala de aula, a gente fixa trabalhando a sala do cotidiano dele, dando exemplo da vida da gente que não é diferente da dele, que não foi diferente da deles, porque quando fui estudar, também era estudante do sitio que passava pelas mesmas dificuldades que eles passavam, de as vezes não ter um transporte, hoje eles já tem um transporte passando na porta (de casa), tem merendas, tem professores formado na área, a gente dá vários exemplos né, que eles tem hoje e que eles valoriza mais isso, certo, mas a gente aprendeu muito e percebeu essa distância deles, cada vez mais com a escola, essa vontade de não estudar e a gente percebeu que os pais tem grande parte dessa não colaboração de tentar se unir com a gente, com a escola e professores pra que a gente consiga fazer com que esses jovens querem estudar, ter uma perspectiva da vida e a gente dar exemplo da gente desse outras também, que passaram as dificuldades que eles passam mas conseguiram vencer na vida porque nunca desistiram.*

### **TRANSCRIÇÃO PROFESSOR JUSTIÇA**

**PESQUISADOR:** Me fale sobre a realidade dos alunos desta escola

**PROF JUSTIÇA:** *São alunos semianalfabetos, com uma estrutura familiar bem complicada e agora o que mais a gente está encontrando é a questão da ansiedade. Eles tem um problema muito sério ao ponto deles não quererem ficar em casa, eles preferem vim pra escola. Eu não sei te dizer qual o problema deles em casa, mas eles chegam aqui como se eles vinhossem carregados de coisas, como se a escola fosse pra resolver o problema deles, sabe? É a escola quem vai resolver tudo.*

**PESQUISADOR:** Na sua experiência esses alunos vivenciam situação de desigualdade social?

**PROF JUSTIÇA:** *sim, sim, uma desigualdade muito grande. Nós temos alunos que não tem a calça pra vim pra escola, que é preciso a gente tá dando. Tem alunos que vem sem merendar. Eu já tive casos de alunos que passaram mal por conta da fome, e se sentem envergonhados em falar que tá com fome. Alunos que nem banho toma as vezes porque não tem a mãe presente. Enquanto que nós temos alunos com iphone, é uma desigualdade muito, muito grande mesmo. E como te disse essa desigualdade se manifesta de diversas formas.*

**PESQUISADOR:** Você disse que a desigualdade desses alunos se manifesta de diversas formas, quais são essas formas?

**PROF JUSTIÇA:** *justamente dessa forma. Quando você a gente ver, quando a gente ver um aluno que você cobra o fardamento dele, e ele diz eu não tenho, ai você olha do outro lado e ver um aluno com um iphone no bolso, trocando todo ano, todo ano troca. É essa realidade aqui. Isso meche muito com o outro. A gente percebe a diferença porque nós temos os grupinhos, tipo eles não se misturam com aqueles alunos que tem mais, que na concepção deles tem um poder aquisitivo maior, então eles se sentem retraídos, reprimidos, as vezes tem vergonha de participar, se impor na hora da aula, de se colocar na verdade, né. As vezes até*

*tem uma percepção boa, é um aluno bom, mas não falam tipo por vergonha, sabe. Eles se sentem envergonhados por conta do outro.*

**PESQUISADOR:** em quais outros aspectos essa desigualdade se manifesta, Por exemplo, alimentação, acesso a material didático, disponibilidade de internet e recursos tecnológicos?

**PROF JUSTIÇA:** *Eu acho que em todos esses aspectos que você citou. Nós temos alunos que é preciso a gente dá caderno a eles. Esse ano nós já tivemos que comprar caderno para dá para o aluno, eu já comprei caderno pra dá para aluno. Nossa coordenadora já comprou. Nós temos casos de alunos que pediu pra ficar na escola o dia inteiro, que é pra poder almoçar na escola, porque não tem o que almoçar em casa. E pra tentar conseguir que ele ficasse a gente colocou ele para um reforço escolar e assim ele ficar os dois turnos na escola, pela manhã ele ficava no reforço e a tarde na aula normal. Só que surgiram alguns questionamentos por parte dos outros alunos. Vinheram me perguntar mas **Edinaldo** porque ele pode e eu não ficar o dia inteiro na escola. Ai eu tive que explicar mesmo sem querer expor a situação do aluno. Mas teve um aluno que tive que expor a situação. Eu disse você quer viver nessas condições, ai ele compreendeu.*

**PESQUISADOR:** Como a escola tem abordado e enfrentado a desigualdade social vivenciada pelos alunos? - Existem ações de apoio ou programas sociais implementados?

**PROF JUSTIÇA** *Eu acho que ainda é um tabu a ser quebrado, tem muitas pessoas que não conseguem enxergar isso, eu percebo de alguns professores, não são todos, muito a questão do conteúdo, trabalhar o conteúdo em si e não ver essa questão do que o aluno traz, a bagagem dele, o que ele traz pra escola, é tipo assim fulano não quer nada mesmo, tá nem ai e eu já fiz o que podia, só que as vezes o que fulano quer é só um abraço, é um caderno novo, é uma calça nova pra poder vim pra escola. Você precisava ver a alegria de uma aluna ao receber o fardamento, o tênis, a mochila. E são essas ações que podem mudar o sentimento desses alunos de que não são importantes e até fazer com que eles comecem a acreditar que é por meio do conhecimento adquirido na escola e fora dela também é obvio que eles podem mudar sua realidade, que não é fácil.*

*Existem no geral o NAP que é o núcleo de apoio, que eu não vejo esse apoio tão presente. Eu acho que a escola em si não tem não, é algo que deve ser criado, deve ser repensado, mas em nível de secretaria eu acho que tem mais chega muito superficial aqui, eu não vejo isso tão atuante. Tipo eu vou fazer uma busca ativa, ai faz quando é no próximo mês trocam a pessoa que faz a busca ativa rsrs, ai quem vem já vai iniciar o processo de novo, acaba acontecendo isso. É como te falei. Como eu tive a situação de uma aluna ali, e acabei fazendo vista grossa porque eu estava adoecendo, porque eu não tinha suporte. Eu ia, eu encontrava as dificuldades, eu encontrava abuso, um monte de coisa na casa da mãe, e quando eu ia pedir ajuda, suporte eu não tinha. A secretaria não dá suporte. Eu não tenho a quem recorrer.*

**PESQUISADOR:** Além do acesso a recursos materiais, você identificou outras barreiras que dificultam a participação igualitária dos alunos na educação? Por exemplo, falta de material, condições inadequadas de moradia, acesso à tecnologia, discriminação, entre outros.

**PROF JUSTIÇA:** *sim, muito, a questão da moradia, quando a gente vai fazer essas visitas nas casas dos alunos, eu chego doente, doente mesmo. Eu sinto vontade de nem ir mais. A gente encontra alunos dormindo no chão, menino dormindo nos colchões no chão, lixo no meio da casa, uma situação desumana, não tem um local apropriado pra fazer a comida. As*

*comidas, as poucas que tem expostas a sujeira, insetos. Eu acredito que tudo isso impacta. Impacta no modo como ele vem pra escola, o que realmente ele busca na escola. Como já te disse no início percebo sim uma certa discriminação, não por parte dos profissionais, mas por parte dos alunos, na formação dos grupinhos, eles não se misturam com aqueles que eles consideram com um poder aquisitivo bem menos que o deles. Mas também eu acho que em alguns casos eles se auto excluem, por se sentirem envergonhados, intimidados, enfim.. mas não posso também deixar de falar que tem aqueles alunos que se socializa com todos, não essa concepção quem tem mais ou menos.*

**PESQUISADOR: Me fale sobre como você vivenciou a pandemia**

***PROF JUSTIÇA:** vivenciar a pandemia, eu acho que foi o maior desafio que vivi, foi um desafio muito grande, principalmente por conta da internet, da falta de acompanhamento da família. A escola, tem muitos pais que veem a escola como refúgio, para se livrar dos seus filhos. Ai na pandemia tiveram que conviver com eles o dia inteiro. Ai o que aconteceu na minha concepção e diante o que vivenciei ano passado aqui, o número de abusos aumentou muito, muito mesmo com pandemia. Porque sempre que os alunos se sentiam ameaçados, mas eles vinham pra escola, e na pandemia eles não tinham pra onde ir, ficavam em casa convivendo com essas pessoas, e ai aflorou aqui, quando retornaram da pandemia, retornaram com esses traumas, alunos que foram abusadas pelos tios, pelos próprios pais, é grande o número que nós temos aqui na nossa região, é assustador. Talvez os mais novos, que são ainda criança não consigam verbalizar isso, mas dão outros sinais do que passam. E Quando vão chegando na adolescência vão criando coragem pra falar, de expor o que ta acontecendo, e é uma coisa muito triste, eu já trabalhei em outras escolas na sede, mas nunca tinha visto nada igual aqui na zona rural. É algo que precisa ser trabalhado. É tanto que nas últimas reuniões que tenho participado é o que tenho pedido as mães, observem mais suas filhas, escutem elas, não confiem em todo mundo, porque são de dentro de casa, 99% dos casos são de pessoas de dentro de casa, e não é só com menina, acontece com meninos também. E eu acho que a pandemia aumentou muito esse número, foi muito grande o número que aumentou.*

**PESQUISADOR:** No contexto da pandemia de covid-19, quais foram as condições de acesso à educação do campo? Houve desafios específicos enfrentados pelos alunos e suas famílias

***PROF JUSTIÇA:** Muitos, muitos desafios, a internet não colaborava, aqui não pega área de nenhuma operadora, então era só contar com a internet mesmo, via rádio. Então quando estava funcionando e eu enquanto professor ia dá minha aula, estava todos os alunos participando quando pensava que não ia saindo aos poucos e todos usavam a mesma justificativa minha internet está caindo, minha internet está caindo, e ai a gente não conseguia dá uma aula como deveria ser, o retorno era muito complicado, porque você enviava as atividades e tinha que esperar o aluno dá a devolutiva das atividades e quando conseguia da esse retorno. Sem contar também que muitos dividiam a mesma internet, o que dificultava ainda mais. Sem contar nas vezes em que no período chuvoso faltava energia e consequentemente ficávamos sem nenhum acesso, e também com as atividades impressas nesse período não tínhamos como irmos até a casa do aluno por conta dos riachos cheios.*

**PESQUISADOR:** Gostaria que você compartilhasse como foi vivenciar esse período da pandemia enquanto professor.

**PROF JUSTIÇA:** *Pra mim foi um desafio, muito muito grande, principalmente porque eu perdi meu pai no período da pandemia e eu tive que continuar dando aula de casa e foi muito difícil, era tudo novo, eu tinha dificuldade de mandar um áudio, não dificuldade em manusear, eu sempre tive facilidade com internet, celular, computador, mas eu não gostava das redes sociais, eu não gostava de estar me manifestando em grupo, de estar compartilhando áudios, eu era muito prático, eu usava apenas para trabalho, algum comunicado, ia lá colocava e saía, de repente eu tive que me ver gravando vídeo, de tá postando, eu tinha muita dificuldade com isso, de tá fazendo vídeo chamada com aluno... então pra mim foi um desafio muito grande e eu não via muito retorno dos alunos, porque eu acho que foi um desafio para eles também porque estava acostumados com outros meios de tecnologia, eles estavam acostumados a jogar, a brincar e a não usar o celular como uma ferramenta para estudar, aí o que acontecia os pais achavam que filhos estavam estudando enquanto que eles estavam jogando ou fazendo alguma outra coisa, quando o pai vinha reclamar que eles estavam usando o celular demais, não nós estamos é estudando e quando a gente fazia as reuniões virtuais com pais, eles diziam o que que a gente faz agora porque quando tiravam nota baixa a gente tirava o celular só que agora não podemos tirar o celular, porque o celular é a ferramenta de estudo deles, e eles usavam isso a favor deles para trapacear os pais, para trapacear os professores. Mas não posso generalizar muitos alunos eram dedicados tentavam participar, realizar as atividades o que de fato dificultavam era a internet, muitos nem acesso tinham pois não tinham condições de pagar por uma internet, usavam do vizinho, parente. Eu tenho casos de alunos que subiam em árvores para conseguir assistir as aulas, ou pelo menos tentar assistir.*

**PESQUISADOR:** Poderia falar um pouco sobre as estratégias ou medidas adotadas para enfrentar a desigualdade social durante a pandemia de covid-19? Quais foram as principais ações ou programas implementados?

**PROF JUSTIÇA:** *Eu acho que a gente até tentou através das atividades impressas para aqueles alunos que não tinham acesso a internet e tinham que arrumar uma forma de fazer com esse aluno também participasse que era encaminhada as atividades semanalmente e que no final da semana traziam a gente corrigia as atividades e dava um retorno, porém a gente deixou muito a desejar nesse retorno, porque ele não conseguia de mim um retorno, ouvir uma explicação do conteúdo, era o que eu mandava notado pra ele e o que ele me mandava de volta. E nem suporte dos pais. A escola em si eu ainda acho que deveria ter um projeto mais... Mais afundo para ver essas questões mais particulares de cada aluno, ver e tentar resolver. A questão mais humana, menos conteudista. Hoje já mudou muito, ela, a escola está mais didática, mas ainda é muito conteudista*

**PESQUISADOR:** Tem motivos para esses pais não terem dado suporte?

**PROF JUSTIÇA:** *Sim, a grande maioria dos pais são analfabetos, principalmente aqui na zona rural os pais são analfabetos, não tiveram oportunidades de estudar, ou porque seus pais não deixavam, tinham que ir pra roça, ou porque a escola era muito distante e muitos só estudaram até a 3ª série, que era o mais comum na época através do multisseriado. E aí como falei esses pais não tinham como acompanhar seus filhos. É, e se eles soubessem responder as atividades eles respondiam, se não ficavam por responder que não tinham que desse ajuda. E tinham aqueles que pais que tinham vontade de aprender e ajudar os filhos acabavam estudando junto com eles, e quem não tinha simplesmente deixou por conta do próprio aluno.*

**PESQUISADOR:** Poderia falar um pouco sobre as estratégias ou medidas adotadas para enfrentar a desigualdade social durante a pandemia de covid-19? Quais foram as principais ações ou programas implementados?

**PROF JUSTIÇA:** *Não, que eu me lembre foi tudo muito jogado na pandemia, foi tudo muito assim vai tentando que vai dando certo, vai tentando se aperfeiçoar, criou-se plataforma HG solution que era uma ferramenta pra ajudar, mas que na minha concepção a plataforma em 2020 ela mais atrapalhou do que ajudou, em 2020, porque ela era muito potente pra internet e aí a internet não suportava, principalmente na nossa realidade, uma internet via rádio, que fica sempre oscilando. As pessoas que estavam lá na plataforma estavam aprendendo, não conseguiam dá suporte e a gente foi descobrindo as coisas que nem a plataforma sabia que tinha aquela função, aí um professor descobria aquela função e aí compartilhava com outro e virou uma bola de neve. No fim foi mais um peso para o professor carregar durante a pandemia.*

**PESQUISADOR:** Como a desigualdade social vivenciada durante a pandemia afetou o bem-estar emocional e psicológico dos alunos e suas famílias?

**PROF JUSTIÇA:** *demais, eu acho que os alunos voltaram com um grau de ansiedade tão grande, tão grande, ao extremo, que uma simples aula de educação socioemocional eles começam a chorar, ontem mesmo ministrei uma aula e pedi pra eles relatarem por meio de desenho como é sua infância e a maioria quando percebi estavam chorando. O simples fato de falar da sua infância. E assim a pandemia tirou parte da infância deles, de certa forma, porque eles passaram dois anos presos em casa, trancados. Porque naquele período de isolamento mesmo eles viveram trancados dentro de casa apenas com seus familiares, eles não tinham é... principalmente aqueles pais que tinham muito medo do vírus, que cumpriram*

*a risca o isolamento social, agora existe uma outra consequência, eles conseguiram sobreviver do Covid, mas agora eles desenvolveram uma ansiedade muito forte que eu chamaria aqui, é como se a gente estivesse vivendo um período que é geral. E acho que tudo isso se intensifica nesses alunos que vivem uma situação mais precária, aumentam a mutilação, a ansiedade, depressão, e tantas outras questões.*

**PESQUISADOR:** Quais foram os principais sentimentos e reações observados nesse contexto?

**PROF JUSTIÇA:** *sentimento de impotência, eu me sentia assim, porque por mais que a gente tentasse não era o suficiente. E dos alunos acho que foi de medo com essa mudança brusca na vida escolar deles, e tudo isso desencadeou alunos instáveis emocionalmente.*

**PESQUISADOR:** A escola ofereceu algum suporte psicológico ou programas de cuidado emocional aos alunos e suas famílias?

**PROF JUSTIÇA:** *Não eu não vi esse suporte, nós quem tivemos que lidar com todos as demandas, tivemos que conversar com os alunos remotamente sobre essas questões emocionais, o que ainda tinha era a aula de Educação sócio emocional ofertada como já falei pela plataforma, que era pra tentar ajudar nessas questões emocionais dos alunos, mas de fato não funcionou, as vídeo aulas eram extensas, a internet não ajudava e eles faziam apenas as atividades sem ao menos assistir a aula, então acho que de certo modo não ajudou muito. Mas também não vou condenar era o que eles podiam oferecer no momento.*

**PESQUISADOR:** Houve uma diferença no engajamento dos alunos nas atividades educacionais durante a pandemia, considerando a desigualdade social?

**PROF JUSTIÇA:** *Sim e muito. Cada aluno vem de uma realidade diferente e impacta, muda a maneira como ele ver a escola, por isso que fico batendo na tecla que temos que ser mais humanos, e enxergar que cada aluno tem sua realidade e isso impacta muito. Temos alunos que perderam pai, mãe durante a pandemia, temos alunos que o cenário de sua casa é de droga, abuso, violência, você me diz qual o sentido desse aluno aprender as quatro operações matemática, se o cenário de sua vida é esse que falei. A aula não faz sentido pra ele, pra vida dele. Temos que ministrar aulas com conteúdo que façam sentido pra vida deles, pra realidade dele, se não estamos trabalhando em vão, porque pra eles não faz sentido nenhum estudar algo distante de sua realidade.*

**PESQUISADOR:** Quais foram os principais obstáculos enfrentados pelos alunos menos privilegiados para participar das aulas remotas ou atividades educacionais?

**PROF JUSTIÇA:** *Acredito que a falta de estrutura na família, que envolve muitos fatores, como falta de condições para ter acesso a internet, a falta de aparelhos celulares, nos quais eram muitas vezes um para cada criança, e o próprio apoio dos pais que na maioria dos casos não tinham, não porque quisessem, mas porque não conseguiam realizar as atividades, devido o grau de escolaridade, que na grande maioria dos casos eram menor do que o da própria criança.*

**PESQUISADOR:** A escola adotou estratégias específicas para incentivar a participação e o envolvimento dos alunos que enfrentavam maiores desafios de desigualdade social?

**PROF JUSTIÇA:** *eu acho que de algum modo, ela a escola tentou, tentou através das atividades impressas, eu já tive que passar horas na residência de um único aluno para ajuda-los nas atividades, e ainda trouxe alunos para realizar atividades na minha casa, foram as formas que a gente foi encontrando para ao menos amenizar essas dificuldades, na participação e envolvimento dos alunos nas aulas. Foram muitas questões que levavam os alunos a não conseguirem se envolver e participar da aula, a falta de alimentação dentro de casa, houve muito desemprego nesse período, imagine estudar online, em casa, sem se alimentar direito com uma internet com qualidade ruim, a instabilidade emocional dessas crianças e seus familiares. O que a gente fez não foi o suficiente, longe disso, mas a gente tentou, não parou de insistir usando o que a gente tinha para ajudar. Acredito que se não tivéssemos feito nada, tudo estaria muito mais ruim.*

**Parcerias e colaboração com a comunidade:**

- A escola estabeleceu parcerias com instituições ou organizações da comunidade para lidar com a desigualdade social durante a pandemia? -Quais foram essas parcerias e como elas contribuíram?

**PROF JUSTIÇA:** *eu não vejo essa parceria, ela não existe, principalmente no período de pandemia, tudo foi mais difícil, mas desafiador. Até existem organizações da comunidade, como a associação dos agricultores,*

- Existiram iniciativas de solidariedade ou apoio da comunidade em relação à educação dos alunos em situação de vulnerabilidade? Pode compartilhar exemplos?

**PESQUISADOR:** Quais foram os principais aprendizados extraídos desse período de pandemia em relação à desigualdade social na educação?

**PROF JUSTIÇA:** *acho que a gente aprendeu o real sentido da vida, que tudo é instável, tudo pode mudar do nada, se transformar. Que a escola ela precisa enxergar o que se tem por trás do aluno, sua realidade, o porque o aluno é daquele jeito, revoltado, calado, não tem interesse de aprender e tantas outras questões. Tudo isso tem o motivo, tem um porque, e a escola precisa ser mais humana. E aprendemos também o quanto a escola fez falta na vida de nós professores e dos alunos. Talvez porque mesmo com as falhas que ainda temos enquanto escola é aqui que eles conseguem comer um pouco melhor, é aqui que eles conseguem acolhimento, pode ser um simples abraço, ou quando a gente na aula, fala que é possível mudar, é possível transformar essa realidade deles para uma realidade melhor...*

**PESQUISADOR:** Com base nessa experiência, que mudanças ou melhorias você acredita serem necessárias para enfrentar a desigualdade social na educação no futuro?

**PROF JUSTIÇA:** *Que haja projetos voltados para essas crianças que realmente aconteçam. Não projetos no papel, que no papel já tem muitos. Projetos que realmente vão na casa, que busquem entender as situações, que exista algum recurso para ajudar essas famílias também, para tirar elas dessas situações, tirar essas crianças desse cenário de drogas que encontram em casa, de abuso, de precariedade mesmo. Porque o que adianta é diagnosticar uma adolescente que foi abusada e ela continuar no mesmo lugar, convivendo com as mesmas pessoas e nada é feito, nada é resolvido.*

**PESQUISADOR:** Existe alguma mensagem ou consideração final que você gostaria de compartilhar em relação a esse tema?

**PROF JUSTIÇA:** *Precisa se ter mais empatia, olhar mais o indivíduo, cada um, sem distinção, tratar todos por iguais, por iguais entre aspas, né, cada um dentro das suas, da sua situação, ter mais amor por cada um desses, abraçar a causa deles, com vontade realmente de ajudar, de fazer a coisa diferente, diferente, e acreditar que a gente vai conseguir, que é o mais difícil. Porque isso faz diferença, faz com que eles mudem porque eles acreditam na gente, a gente inspira. E quando a gente não acredita, a gente também inspira eles a não acreditar. Então a gente precisa acreditar para que eles acreditem.*