



O Trabalho Docente em uma Turma Multisseriada na Escola do Campo Durante a Pandemia de Covid-19: Desafios, Resistências e Reinvenções

Teaching Work in a Multigrade Rural School Class During the Covid-19 Pandemic: Challenges, Resistance, and Reinventions

Débora da Silva Galvão

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (UFAC)

Francisca Adma de Oliveira Martins

Professora da Graduação no Educação Superior e Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre (UFAC)

Resumo: Este estudo analisa os impactos da pandemia de Covid-19 sobre o trabalho docente em uma turma multisseriada da escola do campo, evidenciando os desafios, as resistências e reinvenções que marcaram a prática pedagógica nesse contexto. A pesquisa, de abordagem qualitativa, adota o estudo de caso como estratégia metodológica, tendo como participante uma professora da rede municipal de ensino da zona rural do Amazonas. Os dados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada e analisados segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Os resultados revelam que a suspensão das aulas presenciais, aliada à ausência de políticas públicas específicas e à precariedade estrutural das escolas rurais, gerou um cenário de descontinuidade pedagógica e aprofundamento das desigualdades educacionais. Em contrapartida, a docente investigada demonstrou protagonismo e compromisso ético, desenvolvendo estratégias locais de ensino e mantendo o vínculo com os alunos e suas famílias por meio de visitas domiciliares e entrega de atividades impressas. Conclui-se que o contexto pandêmico, embora desafiador, possibilitou o fortalecimento da identidade docente e reafirmou a docência no campo como um ato político, ético e de resistência.

Palavras-chave: educação do campo; prática docente; turmas multisseriadas; pandemia; estudo de caso.

Abstract: This study analyzes the impacts of the Covid-19 pandemic on teaching practices in a multigrade class at a rural school, highlighting the challenges, resistances, and reinventions that characterized pedagogical work in this context. The research follows a qualitative approach and adopts a case study design, focusing on a teacher from the rural area of Amazonas, Brazil. Data were collected through a semi-structured interview and analyzed using Bardin's (2016) Content Analysis technique. The findings show that the suspension of face-to-face classes, combined with the lack of specific public policies and the structural precariousness of rural schools, led to pedagogical discontinuity, and increased educational inequalities. Conversely, the participant demonstrated agency and ethical commitment by developing local teaching strategies and maintaining the pedagogical bond with students and families through home visits and printed activities. It is concluded that the pandemic context, despite its challenges, fostered the strengthening of teacher identity and reaffirmed rural teaching as a political, ethical, and resistant practice.

Keywords: rural education; teaching practice; multigrade classes; pandemic; case study.

INTRODUÇÃO

As escolas com turmas multisseriadas continuam presentes em grande parte das regiões rurais brasileiras, configurando um modelo de ensino que reúne, em uma mesma sala, alunos de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um único professor. Essa organização escolar decorre, sobretudo, da baixa densidade populacional das comunidades rurais e da insuficiência de investimentos estatais, fatores que limitam a criação de turmas regulares e comprometem o direito à educação (Arroyo, 2021).

O trabalho pedagógico nesses contextos exige do professor altos níveis de adaptação, planejamento e sensibilidade, uma vez que o docente precisa elaborar estratégias diversificadas para atender estudantes com ritmos e experiências distintas. Como ressalta Caldart (2011), a escola do campo não deve ser vista como uma extensão precarizada da educação urbana, mas como um espaço de produção de saberes e de valorização da cultura e da identidade camponesa. No entanto, a realidade de muitas escolas rurais ainda é marcada pela falta de infraestrutura, de formação específica e de políticas públicas consistentes, o que, segundo Hage (2021), perpetua a invisibilidade e o descaso histórico com a educação do campo.

A partir de 2020, com a eclosão da pandemia de Covid-19 e a necessidade de isolamento social, as desigualdades estruturais da educação do campo se intensificaram. O fechamento das escolas e a transição emergencial para o ensino remoto, baseado no uso de tecnologias digitais, excluíram milhares de estudantes rurais, que não dispõem de acesso à internet, equipamentos eletrônicos ou condições mínimas para acompanhar atividades não presenciais (Molina; Hage, 2020). O que já era um desafio cotidiano para professores e alunos tornou-se, então, um cenário de ruptura pedagógica, ampliando as desigualdades de aprendizagem e colocando em evidência a precarização das condições docentes.

Nesse contexto, o papel do professor do campo revelou-se ainda mais essencial. Privado de orientações institucionais e de recursos tecnológicos, muitos docentes precisaram reinventar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo estratégias locais de ensino e acompanhando os alunos presencialmente nas comunidades, com todas as limitações impostas pelo distanciamento social. Essa reinvenção, conforme Freire (1996), representa um ato de resistência e esperança, em que o educador assume uma postura crítica e criadora diante das adversidades.

Diante dessa realidade, emergem questões que orientam este estudo: como as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas foram impactadas pela pandemia? De que modo os professores reorganizaram seu trabalho diante da suspensão das aulas presenciais? Assim, mediante essas problemáticas, o presente artigo tem como objetivo geral identificar as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas da escola do campo, observando as condições de ensino-aprendizagem, as orientações recebidas e a execução das práticas nas escolas do campo durante o período de isolamento social, na pandemia de covid-19.

A relevância deste estudo reside na contribuição para o debate contemporâneo sobre a docência no campo, especialmente em situações emergenciais, como a

vivenciada durante a pandemia. O artigo também se insere no esforço coletivo de reconhecer o valor epistemológico da prática docente como fonte legítima de produção de conhecimento, conforme defendem Nóvoa (2009) e Tardif (2014).

A pesquisa segue a abordagem qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, fundamentada no estudo de caso (Yin, 2015; Ludke; André, 2013), tendo como participante uma professora da rede municipal de ensino da zona rural do Amazonas. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, e a análise das informações baseou-se na Análise de Conteúdo de Bardin (2016). Ressalta-se que o estudo observou os princípios éticos da pesquisa em educação, garantindo à participante o anonimato, o direito de desistência e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos. A professora foi identificada no texto por meio de código alfanumérico (Prof. 1.), e a comunidade foi mencionada como Margarida, preservando suas identidades.

O artigo está estruturado em quatro seções principais: a primeira apresenta a fundamentação teórica, discutindo a prática pedagógica nas turmas multisseriadas da escola do campo e o impacto da pandemia sobre o trabalho docente; a segunda descreve os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa; a terceira expõe e analisa os resultados e as discussões com base nas falas da professora participante; e, por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando as contribuições, limitações e perspectivas para futuras investigações sobre a temática.

PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TURMAS MULTISSERIADAS DA ESCOLA DO CAMPO

Ainda há muitas turmas de ensino multisseriado em escolas do campo no Brasil, o que impacta significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, geralmente oriundos de contextos rurais e marcados por condições socioeconômicas desiguais. Os professores que atuam nessas turmas enfrentam desafios ampliados, tanto pela precariedade estrutural e escassez de recursos pedagógicos, quanto pela complexidade didática de planejar aulas para alunos de diferentes séries e idades.

Trabalhar em turmas multisseriadas constitui um desafio constante para o docente, que precisa administrar ritmos de aprendizagem diversos, adaptar o currículo e construir estratégias inclusivas. Além disso, segundo (Hage, 2010, p.27) “os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas Escolas multisseriadas como: faxineiros, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor etc”. Assim, torna-se fundamental compreender como o professor organiza sua prática pedagógica, como desenvolve saberes para atender às múltiplas demandas dos estudantes e como lida com as múltiplas funções que precisa assumir.

De acordo com Caldart (2011), o professor do campo é um mediador cultural e social: sua prática deve estar comprometida com o fortalecimento da identidade camponesa e com a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e

transformar a realidade. A autora enfatiza que a multisseriação, longe de ser apenas uma dificuldade, pode se tornar um espaço de trocas e aprendizagens colaborativas, desde que o educador compreenda o contexto e valorize o conhecimento que os alunos trazem.

Molina e Fernandes (2019) reforçam essa ideia ao afirmarem que a prática docente na escola do campo precisa ser situada historicamente e construída em diálogo com a comunidade, incorporando elementos do cotidiano rural, das lutas sociais e da cultura local. Assim, o currículo deve transcender o modelo urbano-centrado e buscar articular o conhecimento escolar ao conhecimento popular e comunitário, promovendo uma educação libertadora nos termos propostos por Freire (1996).

Nesse sentido, Freire (1996) já alertava que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a transformação da realidade. O professor do campo, portanto, precisa desenvolver uma prática crítica e dialógica, reconhecendo-se como sujeito histórico que ensina e aprende no processo.

Um currículo voltado à educação do campo deve preparar o educando para atuar criticamente na sociedade, superando visões idealistas que desconsideram as contradições da realidade material e social. Santos e Nunes (2021, p. 7) reforçam que é necessário situar o aluno “no mundo materialista, histórico e dialético”, promovendo uma educação voltada à emancipação dos sujeitos do campo.

Portanto, a organização curricular no ensino multisseriado requer conteúdos e metodologias capazes de tornar a educação emancipatória, conduzindo os discentes a desenvolver autonomia intelectual e social. O papel do professor é, nesse contexto, essencial: ele precisa dominar diferentes estratégias didáticas e manter um olhar sensível às particularidades de cada aluno, de forma a favorecer a aprendizagem de todos, independentemente da faixa etária ou da etapa de escolarização.

Tardif (2014) e Pimenta (2012) destacam que a prática pedagógica é resultado da articulação entre saberes teóricos e saberes da experiência. Assim, o docente que atua em turmas multisseriadas constrói cotidianamente saberes próprios, que emergem do confronto com a realidade concreta e das reflexões sobre sua própria ação.

Além dos desafios pedagógicos, o professor do campo precisa conhecer profundamente a comunidade e a história de seus alunos, como defendem Arroyo (2014) e Nóvoa (2009). A docência no campo é indissociável das relações sociais locais; compreender o território, as condições de vida e as práticas culturais da comunidade é um passo fundamental para planejar intervenções significativas.

Silva e Souza (2014) também enfatizam que a educação do campo deve estar comprometida com um projeto de sociedade que valorize a terra como instrumento de vida e promova a leitura crítica da realidade. O docente, nesse sentido, é agente de transformação e deve atuar para fortalecer o vínculo dos sujeitos com seu espaço, contribuindo para uma formação integral e socialmente engajada.

Ao refletir sobre a prática docente no campo, Libâneo (2020) acrescenta que a organização pedagógica precisa considerar a especificidade do público atendido,

rompendo com modelos homogêneos de ensino e incorporando a diversidade como princípio educativo.

Desse modo, compreender a prática pedagógica em turmas multisseriadas requer um olhar atento sobre as estratégias de resistência e recriação do professor, que muitas vezes precisa reinventar sua atuação para garantir o direito à educação em contextos adversos. Esse olhar é o foco do presente estudo de caso, o qual, conforme defendem Yin (2015) e Ludke e André (2013), busca analisar um fenômeno em profundidade dentro de seu contexto real. No caso desta pesquisa, a experiência de uma professora do campo durante a pandemia é compreendida como um exemplo representativo das múltiplas realidades da docência rural, revelando desafios estruturais e práticas pedagógicas significativas.

Assim, a análise da prática docente aqui apresentada não pretende generalizar resultados, mas oferecer compreensões densas e reflexivas sobre a docência em escolas do campo e os modos pelos quais professores constroem alternativas pedagógicas em tempos de crise.

A ESCOLA, AS ORIENTAÇÕES RECEBIDAS E A EXECUÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

O ano de 2020 marcou um dos períodos mais desafiadores da história recente da educação mundial. Com o surgimento da Covid-19, e a consequente decretação do isolamento social, as escolas foram compelidas a interromper suas atividades presenciais, o que trouxe impactos profundos sobre o processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos vulneráveis como o das escolas do campo.

Em fevereiro de 2020, o Brasil confirmou o primeiro caso de covid-19; no Amazonas, o registro ocorreu em março, resultando no fechamento das escolas (Brasil, 2020a). As medidas sanitárias, embora necessárias, revelaram a desigualdade e a fragilidade das políticas voltadas ao campo. Como observam Molina e Santos (2022), a educação rural já enfrentava desfinanciamento, precariedade estrutural e ausência de ações estatais consistentes, e a pandemia apenas tornou mais visível e intensa essa exclusão histórica.

De acordo com a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, e a Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020, o Ministério da Educação autorizou, em caráter excepcional, a flexibilização do número mínimo de dias letivos, permitindo a reorganização do calendário escolar para o cumprimento da carga horária anual. Essa medida, entretanto, não contemplou as especificidades da educação do campo, deixando gestores e professores sem diretrizes claras sobre como proceder diante da suspensão das aulas presenciais.

Quando questionada sobre as medidas adotadas pela Secretaria Municipal de Educação, a professora entrevistada relatou que “[...] a única orientação inicial foi suspender as aulas totalmente”. Tal relato, representativo da realidade de muitas escolas do interior do Amazonas, confirma o que Molina e Hage (2020) denominaram

de apagão pedagógico rural — um hiato de orientação e suporte institucional que deixou as escolas do campo à margem das políticas de continuidade educacional.

Segundo Hage (2021), as escolas rurais sofreram não apenas com a falta de recursos tecnológicos, mas também com a ausência de uma política pedagógica articulada, o que levou muitos professores a atuarem de forma isolada, improvisando estratégias para tentar manter o vínculo com os estudantes. Essa situação reforça o argumento de Tardif (2014), de que o professor, ao lidar com situações imprevisíveis, aciona seus saberes da experiência, construindo alternativas pedagógicas a partir da realidade concreta.

No caso das turmas multisseriadas, as dificuldades foram ampliadas. O professor precisou adaptar conteúdos, ritmos e formas de acompanhamento para alunos de diferentes níveis de escolarização, muitas vezes sem apoio institucional e sem acesso a recursos básicos, como internet ou material didático impresso em quantidade suficiente. Conforme aponta Caldart (2020), o contexto pandêmico acentuou o desafio histórico de garantir o direito à educação no campo, expondo o quanto o Estado brasileiro ainda falha em assegurar condições equitativas para todas as modalidades e os territórios.

O Ministério da Educação, por meio de orientações emergenciais, sugeriu que as escolas mantivessem atividades não presenciais, com o objetivo de minimizar o atraso escolar e preservar o vínculo pedagógico. Contudo, tais orientações mostraram-se insuficientes para o contexto rural, uma vez que pressupunham o uso de tecnologias digitais, inexistentes na maioria das comunidades campesinas (Brasil, 2020b).

Como observa Arroyo (2020), a pandemia evidenciou a distância entre as políticas educacionais centralizadas e as realidades plurais das escolas do campo. Nessas localidades, o professor torna-se, muitas vezes, o único elo entre a criança e o processo educativo, assumindo funções que ultrapassam a sala de aula: ele entrega materiais, acompanha as famílias e atua como mediador cultural.

A fala da professora entrevistada, ao afirmar que “[...] passava de casa em casa entregando atividades [...]”, ilustra com clareza essa reconfiguração da docência. Mesmo diante do risco sanitário e da ausência de orientações consistentes, a docente manteve o compromisso de garantir algum tipo de acesso ao saber. Essa atitude representa, segundo Nóvoa (2021), o que há de mais essencial na identidade docente: a ética do cuidado e a responsabilidade social pelo outro.

Nesse sentido, Freire (1996) reforça que a prática pedagógica emancipadora nasce do compromisso político com os educandos e da consciência crítica diante das adversidades. O professor que atua no campo durante a pandemia encarna esse papel de resistência e esperança, conceitos que, conforme Freire (1997), constituem o núcleo ético da educação libertadora.

A ausência de políticas públicas específicas para a educação do campo, durante a pandemia, reforçou as desigualdades educacionais. Estudos sobre escolas do campo em diferentes territórios rurais mostram que muitas unidades não dispõem de conectividade, equipamentos tecnológicos adequados ou infraestrutura

básica para sustentar o ensino remoto, o que torna inviável a oferta de atividades on-line nessas comunidades (Del Monaco *et al.*, 2024). Nessas condições, educadores recorreram ao ensino domiciliar assistido, com entrega de atividades impressas e acompanhamento presencial periódico.

Esse modelo emergencial, contudo, acarreta uma série de implicações pedagógicas. Conforme Libâneo (2020), a ausência da mediação docente no processo de aprendizagem compromete a construção do conhecimento e amplia as desigualdades. No caso das turmas multisseriadas, isso significa um duplo prejuízo: a perda do convívio coletivo e a impossibilidade de diferenciação pedagógica adequada.

Assim, entende-se que a pandemia não apenas interrompeu o processo educacional, mas também expôs o abandono histórico da escola do campo, cuja realidade é marcada por falta de infraestrutura, de formação continuada e de políticas específicas. Como sintetiza Arroyo (2021), o enfrentamento da crise educacional exige repensar a educação do campo como direito social, e não como extensão precarizada do modelo urbano.

Portanto, a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em tempos de pandemia, especialmente nas escolas multisseriadas, revela um campo fértil de aprendizagens sobre o papel do professor como agente de resistência e reinvenção. O presente estudo de caso, ao dar voz à experiência de uma docente do campo, contribui para compreender como as práticas educativas foram resignificadas em um contexto de crise, reafirmando a docência como um ato político e social, sustentado pela ética do cuidado, pela solidariedade e pela esperança freireana.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza descritiva e interpretativa, desenvolvida sob a perspectiva do estudo de caso. Segundo Yin (2015), o estudo de caso é uma estratégia de investigação que busca compreender, de forma profunda e contextualizada, fenômenos contemporâneos inseridos em seu ambiente real. Essa abordagem é especialmente adequada quando se pretende analisar uma experiência singular capaz de revelar aspectos mais amplos de determinada prática social — como é o caso da docência em turmas multisseriadas na escola do campo durante o período pandêmico. Conforme Lüdke e André (2013), o estudo de caso privilegia a compreensão de um fenômeno em seu contexto real, valorizando a singularidade da experiência e sua inserção no ambiente social e educacional.

A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir o entendimento dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas, valorizando as experiências, percepções e os sentidos que emergem da realidade vivida. Como explicam Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa qualitativa envolve a interpretação dos fenômenos sociais a partir das perspectivas dos participantes, sem a pretensão de quantificar os dados, mas buscando apreender sua complexidade e profundidade.

A investigação foi realizada com uma professora da rede municipal de ensino, atuante em uma turma multisseriada localizada na zona rural do estado do Amazonas, no ano de 2021. A escolha da participante deu-se por conveniência, considerando sua disponibilidade e interesse em colaborar com o estudo, bem como sua experiência direta com a docência em turmas multisseriadas da escola do campo. Essa seleção possibilitou o aprofundamento em uma experiência concreta e representativa da docência rural durante a pandemia, conforme defendem Lüdke e André (2013), para quem o estudo de caso valoriza a singularidade e o contexto social do fenômeno investigado.

A entrevista ocorreu em dezembro de 2021, a partir de um roteiro composto por 13 questões abertas, que abordaram aspectos relacionados à prática pedagógica, às condições de ensino durante a pandemia e às estratégias de enfrentamento adotadas pela docente. O encontro teve duração média de 45 minutos e foi conduzido de forma individual, em ambiente previamente acordado com a participante, garantindo privacidade e liberdade de expressão.

As respostas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra, preservando pausas, hesitações e expressões linguísticas originais, a fim de manter a fidedignidade do discurso. Em alguns momentos, a participante optou por não responder determinadas perguntas, por considerar que já havia abordado as mesmas temáticas em respostas anteriores, fato comum em pesquisas qualitativas, conforme destaca Minayo (2022), que entende a flexibilidade e a espontaneidade como elementos constitutivos da interação entrevistador/entrevistado.

A técnica de coleta de dados adotada foi a entrevista semiestruturada, que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 195), se bem elaborada, é uma técnica capaz de “obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis”. O roteiro de entrevista foi elaborado com base nos objetivos da pesquisa e organizado em dois eixos temáticos: prática pedagógica em turmas multisseriadas da escola do campo; a escola, as orientações recebidas e a execução da prática pedagógica em tempos de pandemia de Covid-19.

Para a interpretação dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), que consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas de exame das comunicações, voltadas à identificação de categorias, núcleos de sentido e regularidades nos discursos. A escolha dessa técnica justifica-se por sua adequação ao tratamento de entrevistas, pois permite articular as falas dos participantes aos referenciais teóricos e aos objetivos do estudo.

Durante o processo analítico, foram desenvolvidas as seguintes etapas: a) leitura flutuante e pré-análise do material coletado; b) codificação e identificação das unidades de registro; c) formação de categorias temáticas, tais como: desafios docentes, ausência de políticas públicas, estratégias de ensino e papel da família; d) interpretação dos resultados à luz do referencial teórico, articulando as falas da participante com variados autores, como Freire (1996), Caldart (2011), Tardif (2014) e Nóvoa (2009).

A pesquisa também recorreu à análise documental complementar, com o intuito de contextualizar as ações normativas e políticas educacionais vigentes

durante a pandemia, como a Lei n.º 13.979/2020 e a Medida Provisória n.º 934/2020. De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico sistemático, oferecendo subsídios para compreender o fenômeno em seu contexto social e institucional.

Por fim, destaca-se que a opção por um estudo de caso único não compromete a validade científica da pesquisa. O valor das narrativas docentes reside na profundidade interpretativa e na capacidade de revelar dimensões humanas e pedagógicas universais a partir de uma experiência singular. Assim, esta investigação busca compreender, de modo sensível e contextualizado, a atuação docente no campo, sem pretensão de generalização, mas com o propósito de contribuir para o debate acerca da formação, valorização e resistência dos professores da educação do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise das informações obtidas por meio da entrevista com a professora participante (Prof. 1), atuante em uma turma multisseriada da escola do campo na comunidade Margarida, durante o período pandêmico, permitiu compreender de modo mais profundo e interpretativo os impactos da covid-19 sobre a prática pedagógica e as estratégias de resistência docente em meio à ausência de políticas públicas, formação continuada e suporte institucional adequado.

De acordo com Ludke e André (2013) e Yin (2015), a riqueza do estudo de caso reside na possibilidade de compreender em profundidade uma experiência singular, situada em seu contexto histórico e social, revelando dimensões complexas de um fenômeno educativo. Os dados oriundos da entrevista com a professora resultaram em três categorias: (1) ausência de orientação curricular e pedagógica e ruptura no fazer docente; (2) reinvenção docente e mediação pedagógica solidária; e (3) a escola, o papel da família e os desafios da aprendizagem no campo. Assim, os dados provenientes da narrativa da professora (Prof. 1) foram analisados à luz da literatura da Educação do Campo e dos referenciais teóricos estudados.

O primeiro eixo evidencia a desarticulação estrutural das políticas públicas voltadas à educação do campo, especialmente durante o isolamento social. Quando questionada sobre as orientações recebidas no início da pandemia, a docente relatou que “[...] a única orientação foi suspender totalmente as aulas [...]”, sem qualquer diretriz de continuidade, o que demonstra o vazio institucional e o sentimento de abandono vivenciado pelos professores rurais.

Quando surgiu a covid-19, foi mesmo no início do ano de 2020. E nós já estávamos na comunidade e aí a secretária ligou e mandou mensagem para as comunidades pedindo para todos os professores para suspender as aulas devido a doença que estava acontecendo no momento, como não tinha vacina nem nada então foi suspensa (Prof. 1, 2021).

Essa fala evidencia a ruptura brusca das ações educativas escolares, dada a ausência de planejamento pedagógico e a omissão do poder público em relação à educação do campo, realidade também apontada por Molina e Hage (2020) como “apagão pedagógico rural” vivido em 2020. Os professores das instituições escolares, em especial da escola do campo, foram surpreendidos com a suspensão das aulas e nenhum informe sobre os rumos da escola do campo. No caso analisado, a suspensão integral das aulas sem alternativas viáveis representou um rompimento abrupto do processo de ensino-aprendizagem, ampliando as desigualdades já existentes.

Essa ruptura pedagógica abrupta aponta a fragilidade do ensino rural multisseriado. Segundo Hage (2021, p. 55), “[...] a realidade da educação do campo expressa grandes fragilidades tanto em relação à oferta quanto à qualidade”. O fechamento das escolas sem medidas compensatórias aprofundou o que Freire (1996) denomina de “negação do direito de aprender”, uma vez que os alunos ficaram desassistidos, sem acesso à mediação docente nem aos recursos tecnológicos necessários à aprendizagem remota.

Apesar da ausência de suporte institucional, a professora demonstrou autonomia criadora e compromisso ético, relatando que “[...] passava de casa em casa entregando atividades”. Essa atitude concretiza o que Freire (1997) conceitua como ato de coragem pedagógica, quando o educador resiste à passividade e transforma o limite em possibilidade. O gesto de visitar cada aluno, enfrentando as adversidades, simboliza o exercício da docência como práxis libertadora.

A experiência da docente revela também o que Caldart (2020) denomina “pedagogia da resistência”, um fazer educativo enraizado na solidariedade e na dimensão comunitária do campo. Ao adaptar suas ações às condições locais, a professora transformou a ausência de tecnologia em oportunidade de diálogo humano, reafirmando o princípio freireano de que “ensinar é um ato político e amoroso”.

Nessa perspectiva, Pimenta (2012) e Nóvoa (2009) salientam que a identidade profissional se constrói na reflexão sobre a própria prática e nas condições históricas de trabalho. A professora Prof. 1, ao reinventar formas de ensinar, produz novos saberes da experiência (Tardif, 2014) e redefine sua identidade docente em meio à crise. Essa autonomia pedagógica emergencial evidencia a capacidade de agência do professor, aproximando-se da ideia de docência militante (Caldart, 2011), em que o educador se compromete com a transformação social, mesmo em condições adversas.

Um dos pontos centrais emergentes da entrevista refere-se à participação das famílias no processo educativo. Ao ser questionada sobre a participação dos pais, a professora afirma que:

Foi muito interessante, porque nesse momento tinha muitos pais que eles não sabem ler, escrever e no momento que você estava explicando para o aluno o pai tava também ali prestando atenção e de certas formas ele tinha ajuda, dessa forma, porque eles ficavam muito atento, mas também tinha assim as dificuldades

porque você é essa questão da aula online do professor ir na casa de cada aluno os pais eles conversam muito, então na hora que tu tá explicando para o aluno os pais querem saber coisas que não tem nada a ver com o conteúdo que tu tá passando, eles querem conversar conversas paralelas e de certa forma, atrapalha (Prof. 1, 2021).

A presença dos pais durante as visitas da professora, embora permeada por curiosidade e conversas paralelas, revela formas emergentes de envolvimento familiar. Tal participação deve ser vista como oportunidade de diálogo entre escola e comunidade. Ainda que desestruturada, essa presença dos pais confirma a tese de Arroyo (2021), de que a escola do campo é também espaço de convivência e reconstrução coletiva de saberes. Assim, o envolvimento das famílias, ainda que limitado, deve ser entendido como um elemento de fortalecimento dos vínculos educativos, e não apenas como um obstáculo pedagógico.

Esse cenário reforça o papel social da escola do campo como espaço de mediação comunitária. Como afirma Arroyo (2021), a escola do campo não é apenas lugar de transmissão de conhecimento, mas também de encontro, solidariedade e construção coletiva de saberes. Mesmo diante de restrições, o contato entre professora e famílias manteve viva a dimensão comunitária da educação, ainda que de forma improvisada.

Por outro lado, a falta de acesso à internet e a ausência de materiais pedagógicos adaptados evidenciam o quanto o ensino remoto emergencial foi excludente para os alunos do campo. Conforme Libâneo (2020), a aprendizagem requer mediação dialógica, não sendo possível reduzi-la à mera transmissão de tarefas.

Os três eixos analisados revelam que a pandemia atuou como espelho das desigualdades, em que o professor do campo emerge como sujeito de resistência, criação e esperança. Essa experiência individual, embora localizada, expressa tendências estruturais da docência no campo, como a precariedade das condições de trabalho, a falta de políticas consistentes e a força transformadora da ação docente enquanto prática social e política. Sua ação reafirma que as escolas sobrevivem porque os professores resistem (Nóvoa, 2021), e que a docência no campo é, antes de tudo, uma prática de compromisso político com a vida e com o direito de aprender. A professora analisada representa, assim, a síntese entre resistência, criatividade e compromisso social, elementos centrais para repensar a educação do campo em tempos de crise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a influência da pandemia de Covid-19 nas práticas pedagógicas de uma professora atuante em turma multisseriada da escola do campo, situada na comunidade Margarida, no interior do Amazonas. A pesquisa, de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa,

utilizou o estudo de caso como estratégia metodológica, permitindo compreender em profundidade a experiência singular de uma docente que, diante da ausência de políticas públicas e de infraestrutura adequada, precisou reinventar sua prática pedagógica para garantir a continuidade do processo educativo e o vínculo com seus alunos.

Os resultados revelaram a complexidade e a vulnerabilidade histórica do ensino multisseriado em contextos rurais, intensificadas durante a pandemia de Covid-19. O fechamento das escolas, aliado à falta de conectividade, de recursos tecnológicos e de apoio institucional, provocou uma ruptura abrupta no processo de ensino-aprendizagem e um agravamento das desigualdades educacionais. Tal cenário confirma o que Arroyo (2020) e Hage (2021) chamam de “desassistência estrutural da Educação do Campo”, demonstrando a urgência de políticas públicas contextualizadas e territorialmente sensíveis.

A análise do discurso da professora Prof. 1 revelou um profundo senso de responsabilidade, compromisso ético e criatividade pedagógica, traduzidos em práticas de resistência e solidariedade. Mesmo diante do risco sanitário e das limitações materiais, a docente reinventou os modos de ensinar, visitando os alunos em suas casas, entregando e recolhendo atividades impressas e mantendo viva a mediação docente. Essa postura materializa o que Freire (1996, 1997) denomina de ato de “coragem pedagógica”, em que o educador se reconhece como sujeito histórico e agente de transformação social.

Verificou-se também que o contexto da pandemia acentuou o isolamento profissional dos professores do campo, que, sem orientações das secretarias de educação, precisaram criar estratégias autônomas de ensino. Essa autonomia, embora necessária, evidenciou a fragilidade da formação continuada e da gestão educacional, pois muitos docentes sentiram-se desamparados e inseguros quanto à efetividade de suas ações. Assim, reafirma-se a necessidade urgente de políticas de formação docente específicas para o contexto multisseriado, como defende Caldart (2020), de modo a fortalecer a capacidade reflexiva, crítica e criativa desses profissionais.

A experiência relatada também revelou o papel ambíguo, porém essencial, da família no processo educativo. Apesar das limitações de alfabetização, muitos pais demonstraram interesse e envolvimento, ainda que de forma desorganizada. Essa presença espontânea constitui um potencial pedagógico e comunitário, indicando a necessidade de consolidar parcerias escola-família-comunidade no campo, como defendem Arroyo (2021) e Molina e Fernandes (2019), ao compreenderem a escola rural como espaço de convivência, cultura e solidariedade social.

De modo geral, constatou-se que a pandemia intensificou desigualdades históricas, mas também evidenciou a potência transformadora da docência crítica e comprometida. O caso analisado reafirma a docência como prática social complexa e reflexiva, que combina saberes, valores e experiências (Tardif, 2014; Pimenta, 2012), e demonstra que, mesmo em contextos adversos, o professor é capaz de ressignificar sua ação pedagógica por meio da reflexão crítica e do engajamento ético.

Embora o estudo tenha se concentrado em uma única participante, característica inerente ao estudo de caso, os resultados oferecem contribuições significativas para a compreensão das condições estruturais e humanas da Educação do Campo em tempos de crise. Recomenda-se, para pesquisas futuras, a ampliação da amostra, a inclusão de gestores, famílias e alunos e a adoção de abordagens comparativas entre escolas do campo e urbanas, a fim de aprofundar a compreensão das múltiplas dimensões da multisseriação e de suas implicações pedagógicas.

Conclui-se que a docência no campo, especialmente em turmas multisseriadas, requer políticas públicas sensíveis às especificidades locais, investimento em formação continuada e reconhecimento institucional efetivo. A pandemia escancarou as fragilidades do sistema educacional brasileiro, mas também reafirmou a força, a resiliência e a relevância social do professor do campo como mediador da esperança e da transformação. Assim, analisar a prática docente sob a ótica do educador é mais que um exercício acadêmico: é um ato político de valorização e justiça social, em defesa dos que sustentam o direito à educação nas regiões mais esquecidas do país.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. **Educação do campo: tempos, espaços e saberes**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13979.htm. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória n.º 934, de 1º de abril de 2020**. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília: Ministério da Educação, 2020b.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. 5. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: projetos e práticas em tempos de pandemia**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

DEL MONACO, Camilla; SILVA, Cícero da; CORRÊA, Renata; LEITE, Sinara. As escolas do campo, das águas e das florestas na pandemia de Covid-19:

dificuldades e estratégias no ensino remoto emergencial. **Revista Educação e (Trans)formação**, v. 9, n. 1, p. 1-20, 2024.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo em tempos de pandemia: desafios e resistências**. Belém: UFPA, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo e políticas públicas em tempos de pandemia**. Brasília: MDA, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **FONEC: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil**. Roteiro, Joaçaba, v. 47, p. e29623, 2022.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2009.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Maria Cristina dos; NUNES, Kívia de Cássia Silva. Currículo e saber objetivo na organização do ensino nas salas multisseriadas. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, n. 1, p. e020154, 2021.

SILVA, Cacilda Gonçalves da; SOUZA, Marta Suely Leal de. **Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal Ovídio Tavares de Moraes**. 2014. 44 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.