



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA LIMA DOS SANTOS ASSUNÇÃO

**TRABALHO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
DO CAMPO (LEDOC) DO ESTADO DO AMAPÁ E O ENSINO  
REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

MACAPÁ  
2023

VANESSA LIMA DOS SANTOS ASSUNÇÃO

**TRABALHO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
DO CAMPO (LEDOC) DO ESTADO DO AMAPÁ E O ENSINO  
REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) Universidade Federal do Amapá (Unifap), na Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato

MACAPÁ  
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP  
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

---

A851 Assunção, Vanessa Lima dos Santos.  
Trabalho docente na licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) do estado do Amapá e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) / Vanessa Lima dos Santos Assunção. - Macapá, 2023.  
1 recurso eletrônico. 210 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2023.  
Orientador: Sidney da Silva Lobato.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação - Trabalho docente. 2. LEdoC. 3. ERE. I. Lobato, Sidney da Silva, orientador.  
II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

---

VANESSA LIMA DOS SANTOS ASSUNÇÃO

**TRABALHO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO  
DO CAMPO (LEDOC) DO ESTADO DO AMAPÁ E O ENSINO  
REMOTO EMERGENCIAL (ERE)**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/Unifap).

Linha de pesquisa: Políticas Educacionais.  
Orientador: Prof. Dr. Sidney Lobato

Banca examinadora

Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato (Presidente/Unifap)

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Arthane Menezes de Figueirêdo (Membro Titular Interno/Unifap)

Prof. Dr. Ivan Rubens Dário Júnior (Membro Titular Interno/Unifap)

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués (Membro Titular Externo/UFPA)

Eu aprendi com o MST, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra lá no Rio Grande do Sul, aprendi com a CUT, com a Central Única dos Trabalhadores – que a luta pela vida é a nossa experiência de educação mais significativa. Não existe outra lição, mais cara, mais rara, e mais necessário do que você lutar pela vida. Lutar pela vida de todos! Pela vida das pessoas, pela vida das plantas, dos animais, dos biomas e, principalmente, lutar pela vida dos mais fragilizados, pela vida dos mais hostilizados, dos mais despossuídos pelo nosso sistema iníquo que sobrecarrega os trabalhadores, mas desnega o fruto do seu trabalho na hora da partilha.

Marlo dos Reis (2022).

Aos meus filhos Eytor Santos Assunção e Vitor Guedes Santos Assunção.

A Maria de Lourdes, minha avó (*in memoriam*).

Em memória do Sr. Dionísio dos Reis, que perdeu a vida no ano de 2021, por causa da Covid-19, e das vítimas da pandemia no Brasil e no mundo, cujas vidas foram ceifadas pelo descaso governamental para com a crise sanitária.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, a Jesus Cristo e ao Espírito Santo, por me concederem saúde, alegria e sabedoria; dando-me forças para continuar e alcançar os objetivos deste estudo.

Meu agradecimento aos meus amores, Sérgio Assunção (meu esposo), Eytor Assunção e Vitor Guedes Assunção (meus filhos); a minha mãe, Maria de Lourdes, ao meu pai, Vamildo Pereira, a minhas irmãs, Larissa Lima e Izabel Lima, e ao meu irmão Luan Lima, por todo amor, carinho e compreensão.

Ao Professor Sidney Lobato, meu orientador, pelos ensinamentos, paciência, compreensão durante o desenvolvimento deste estudo e por acreditar nessa realização. Meu muito obrigada!

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED/Unifap, pelos aprendizados e conhecimentos mediados nas disciplinas e fora delas. Em especial aos professores: André Rodrigues Guimarães, Ilma Barleta e Antônia Andrade.

À Idanilde Rocha, do PPGED, e Suzana Amador, da LEdoC CampMzg da Unifap, pela atenção e profissionalismo, sempre muito atenciosas e à disposição.

Aos colegas do PPGED/turma 2020, por todo companheirismo. Em especial a Juliane Justi e Jorge Lucas, por compartilharem momentos de resiliência e alegrias.

Aos professores/as entrevistados/as: Débora Mates, Flávio da Silva, Galdino Xavier, Janivan Fernandes, Kalyne Sonale, Marlo dos Reis e Melissa Souza. Que a cada dia lutam pelo direito da educação de qualidade e humanizada com a participação dos sujeitos do campo das águas e das florestas. Meu agradecimento e admiração.

Em especial aos docentes Débora Mates e Marlo dos Reis, que desde o início deste estudo contribuíram, mediando o meu contato com os professores da LEdoC para que me concedessem entrevistas. Ademais, ambos me deram acesso a materiais da educação do campo, fotografias de seus trabalhos com os discentes e docentes na LEdoC nas comunidades campesinas. Agradeço, sobretudo, por terem partilhado, para além de suas experiências profissionais, suas histórias pessoais. A educação do campo ganha muito com a atuação de educadores como vocês, comprometidos com a libertação dos povos do campo, das águas e das florestas via transformação educacional. Educadores para quem a emancipação humana é projeto de vida. Meu agradecimento e registro de felicidade por terem contribuído com suas narrativas e por terem torcido para que este estudo alcançasse seus objetivos.

Ao diretor professor Demóstenes Arabutan, a coordenadora Elizabeth Machado Barbosa e ao colegiado do curso da LEdoC, que se disponibilizaram a me auxiliar na coleta de dados e fornecimento de informações somando na contribuição deste estudo.

Agradeço à Professora Dr<sup>a</sup> Arthane Menezes que, desde as disciplinas Seminário de Dissertação I, II e III até as bancas de qualificação e defesa, contribuiu com o aprimoramento desta pesquisa por meio de suas arguições sobre a educação do campo e o trabalho docente na LEdoC. À Professora Dr<sup>a</sup> Olgaíses Cabral Maués, que participou das bancas de qualificação e defesa, e que aí trouxe importantíssimas contribuições para o aprofundamento de nossa análise da educação, do trabalho docente e da pandemia da Covid-19. Destaco que suas indicações foram essenciais ao criterioso exame do trabalho docente na LEdoC.

Ao Prof. Dr, Ivan Rubens, que além de valiosas contribuições teórico-metodológicas, nos trouxe poesia e afeto na defesa. Temos muitas afinidades, pois seus avós também foram bastante presentes em sua vida. Seus contatos com o estado do Amapá começaram por Mazagão, lugar onde estão as raízes da minha família. Além disso, também é professor de Geografia com pós graduação em Educação. Obrigada por trazer sua alegria, aceitando nosso convite e tecendo na defesa valorosas linhas avaliativas.

A Maria de Barros da Trindade Pádua (minha amiga), por partilhar sonhos e alegrias.

A todos os colegas integrantes do Laboratório de Estudos da História Social do Trabalho na Amazônia (Lehstam/Unifap), pelos debates em torno do trabalho social na Amazônia.

E a todos que de maneira direta ou indireta acreditaram na realização deste sonho. Meu muito obrigada!



## RESUMO

O estudo aborda o trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) do Campus Mazagão (CampMzg) da Universidade Federal do Amapá (Unifap). A partir das condições de trabalho, precarização e intensificação, esta dissertação analisa o trabalho docente desde a implantação LEdoC CampMzg (em 2014) até o período do Ensino Remoto Emergencial (ERE), no contexto da pandemia de Covid-19 (2020-2022). O problema de investigação é o seguinte: como o ERE impactou as preexistentes condições de trabalho dos docentes da LEdoC CampMzg? O objetivo de nossa dissertação é analisar as mudanças nas condições de trabalho docente geradas pelo ERE, no período da pandemia de Covid-19. São objetivos específicos a) analisar as políticas educacionais para o trabalho docente na LEdoC/Unifap, no contexto neoliberal e de reformas do Estado; b) examinar as decisões e ações educacionais que afetaram o trabalho docente antes e durante o contexto pandêmico na LEdoC CampMzg (2014-2022); c) investigar as condições de trabalho docente no ERE (novas formas intensificadas e precarizadas), considerando estrutura física, equipamentos, laboratórios, uso de tecnologias digitais, adequação curricular, ensino-aprendizagem, tempo de trabalho e as percepções dos docentes sobre saúde. Metodologicamente, o estudo apresenta abordagem qualitativa e se baseia em entrevistas e exame documental das principais políticas educacionais executadas durante o período pandêmico para o trabalho docente na LEdoC. Tomamos por base o Materialismo Histórico Dialético (MHD) e a análise de conteúdo. Na investigação empírica realizamos pesquisa documental e entrevistas de história oral com sete docentes da LEdoC. Os resultados indicam que, na pandemia da Covid-19, o Estado, ao executar políticas educacionais neoliberais, delineadas por Organismo Internacionais (OIs), trouxe danos ao trabalho docente. Constatamos que o trabalho docente da LEdoC CampMzg foi ainda mais precarizado e intensificado no contexto pandêmico, pois houve ampliação do tempo de trabalho, uso de espaços impróprios, bem como dificuldades na aquisição e uso de novas ferramentas ou equipamentos digitais.

**Palavras-chave:** Trabalho docente. Política educacional. LEdoC. Covid-19. ERE.

## ABSTRACT

The study addresses the teaching work in the Licentiate in Rural Education (LEdoC) at the Mazagão Campus (CampMzg) of the Federal University of Amapá (Unifap). Based on the categories of working conditions, precariousness and intensification, this dissertation analyzes teaching work since the implementation of the LEdoC CampMzg (in 2014) until the period of Emergency Remote Teaching (ERE), in the context of the Covid-19 pandemic (2020-2022). The research problem is the following: how did the ERE impact the pre-existing working conditions of the teachers at LEdoC CampMzg? The objective of our dissertation is to analyze the changes in teaching working conditions generated by the ERE, in the period of the Covid-19 pandemic. The specific objectives are a) to analyze the educational policies for teaching work at LEdoC/Unifap, in the neoliberal context and State reforms; b) examine educational decisions and actions that affected teaching work before and during the pandemic context at LEdoC CampMzg (2014-2022); c) investigate the conditions of teaching work in the ERE (new intensified and precarious forms), considering the physical structure, equipment, laboratories, use of digital technologies, curriculum adequacy, teaching-learning, working time and the perceptions of teachers about health. Methodologically, the study presents a qualitative approach and is based on interviews and documentary examination of the main educational policies implemented during the pandemic period for teaching work at LEdoC. We take Dialectical Historical Materialism (MHD) and content analysis as a basis. In the empirical investigation, we carried out documentary research and oral history interviews with seven professors at LEdoC. The results indicate that, in the Covid-19 pandemic, the State, by executing neoliberal educational policies, outlined by International Organizations (IOs), brought damage to teaching work. We found that the teaching work at LEdoC CampMzg was even more precarious and intensified in the pandemic context, as there was an increase in working time, use of inappropriate spaces, as well as difficulties in the acquisition and use of new tools or digital equipment.

**Keywords:** Teaching work. Educational politics. LEdoC. Covid-19. ERE.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 — Produções sobre o trabalho docente na educação superior.....	29
Quadro 02 — Produções sobre a educação superior do campo LEdoC na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES (2010- 2020) .....	29
Quadro 03 – Perfil dos docentes da LEdoC Campmzg entrevistados na pesquisa.....	69
Quadro 04 – Avaliação dos docentes referente a estrutura física e equipada da LEdoC.....	86
Quadro 05 – Espaços da LEdoC CampMzg da Unifap e percepções dos docentes.....	94
Quadro 06 – Principais desafios enfrentados pelos docentes no ensino remoto na Licenciatura em Educação do Campo .....	135

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Lócus de trabalho da LEdoC CampMzg da Unifap .....	20
Imagem 2 – Mapa de Localização da LEdoC CampMzg da Unifap .....	61
Imagem 3 – Campus Mazagão.....	65
Imagem 4 – Primeiro dia de aula e formatura.....	70
Imagem 5 – Entrevistada: Débora Mate Mendes.....	71
Imagem 6 – Entrevistado Marlo dos Reis.....	74
Imagem 7 – Entrevistado Flávio da Silva Costa.....	78
Imagem 8 – Entrevistada Kalyne Sonale Arruda de Brito.....	79
Imagem 9 – Entrevistado Galdino Xavier de Paulo Filho.....	80
Imagem 10 – Entrevistado Janivan Fernandes Suassuna.....	81
Imagem 11 – Estrutura atual do laboratório de Agroecologia.....	92
Imagem 12 – Espaços adaptados dentro da biblioteca da LEdoC CampMzg da Unifap.....	96
Imagem 13 – Formatura da primeira turma da LEdoC CampMzg da Unifap.....	98
Imagem 14 – Ampliação da infraestrutura da LEdoC CampMzg da Unifap.....	99

## LISTA DE SIGLAS

<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CampMzg</b>	Campus Mazagão
<b>CAS</b>	Calendário Acadêmico Suplementar
<b>Ceffa</b>	Centros Familiares de Formação por Alternância
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>Consu</b>	Conselho Universitário da Unifap
<b>Covid-19</b>	Coronavírus SARS-CoV-2
<b>EAD</b>	Ensino a Distância
<b>EFA</b>	Escolas Famílias Agrícolas
<b>ERE</b>	Ensino Remoto Emergencial
<b>FHC</b>	Fernando Henrique Cardoso
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>LDBN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LEdoC</b>	Licenciatura em Educação do Campo
<b>Lula</b>	Luís Inácio Lula da Silva
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MHD</b>	Materialismo Histórico e Dialético
<b>MS</b>	Ministério da Saúde
<b>MST</b>	Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OI</b>	Organismos Internacionais
<b>OM</b>	Organismos Multilaterais
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>PPC/LEdoC</b>	Projeto Pedagógico do Curso da LEdoC
<b>PPGED</b>	Programa de Pós-graduação em educação da UNIFAP
<b>Procampo</b>	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do campo
<b>Pronacampo</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>Pronera</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>Secadi</b>	Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

<b>SUS</b>	Sistema Único de Saúde
<b>TICs</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>Unifap</b>	Universidade Federal do Amapá

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>2. ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL</b> .....	38
2.1 O PAPEL DO ESTADO E OS ORGANISMOS MULTILATERAIS: IMPACTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL E NO TRABALHO DOCENTE .....	38
2.2 O PAPEL DO ESTADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL .....	45
2.3 DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE NA LEDOC CAMPMZG DA UNIFAP NO AMAPÁ, ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19 .....	60
2.3.1 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PERFIL DOS DOCENTES DO CAMPUS MAZAGÃO DA UNIFAP .....	60
2.3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19 .....	83
<b>3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19</b> .....	101
3.1 EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19.....	102
3.2 CONTEXTO DO TRABALHO E DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19.....	113
<b>4 ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA LEDOC CAMPUS MAZAGÃO NA PANDEMIA DA COVID-19 E DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL</b> .....	125
4.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ERE .....	125
4.2 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO ERE .....	148
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	171
<b>FONTES</b> .....	178
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	184
<b>APÊNDICES</b> .....	192
<b>ANEXOS</b> .....	201

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo analisa o trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), no Campus Mazagão (CampMzg) da Unifap. O trabalho realizado pelos docentes presencialmente no CampMzg desde 2014, com o advento do Ensino Remoto Emergencial (ERE)<sup>1</sup> no período pandêmico (2020-2022), passou a ser executado em ambiente doméstico. O ERE foi instituído na Unifap em caráter excepcional pelas Resoluções de n. 14/2020, 5/2021 e 8/2022 do Conselho Superior Universitário (Consu) (UNIFAP, 2020, 2021, 2022).

A dissertação parte do relato das experiências de professores e está fundamentada teoricamente no Materialismo Histórico e Dialético (MHD). Conforme afirmam Marx e Engels (2020, p. 54-55), “os seus pressupostos são os homens, não num qualquer isolamento e fixidez fantásticos, mas no seu processo, perceptível empiricamente, de desenvolvimento e sob determinadas condições”. Parte-se então da produção das condições de subsistência, orientadas pela geração das necessidades nos marcos de relações sociais sujeitas sempre a mudanças. Tais relações sociais são, nas sociedades de classe, relações de dominação que tornam a ideia de que o Estado pode garantir plenamente o “bem comum” uma ficção. Nesse sentido, afirma Bob Jessop (2020, p. 246):

Contra a afirmação de Hegel de que o Estado moderno poderia e viria representar os interesses comuns ou orgânicos reais de todos os membros da sociedade, Marx defendeu que ele poderia representar apenas uma comunidade de interesses “ilusória”, sob a qual repousariam os antagonismos contínuos, os materialismos crassos e os conflitos egoísticos de uma sociedade baseada na propriedade privada e trabalho assalariado. Marx, assim, concluiu que Hegel falhou em reconhecer que o mundo real era em si contraditório e solapava tentativas de assegurar a unificação política, e que a verdadeira emancipação e uma verdadeira comunidade de interesses exigiam a abolição da propriedade privada.

Muito frequentemente não é possível apreender os antagonismos sociais a partir dos discursos estatais. Razão pela qual se impôs a nossa pesquisa ir além dos documentos oficiais pelo uso de entrevistas com docentes, que sentem os conflitos de interesse no cotidiano do trabalho. Para a realização das entrevistas (audiovisuais) recorreremos à História Oral, seguindo as orientações procedimentais de Verena Alberti (2008). Elas foram realizadas pelo *Google*

---

<sup>1</sup> A Resolução n. 14/2020 do Consu/Unifap no Capítulo I, das disposições preliminares artigo 2º, traz a seguinte definição: “Entende-se como Ensino Remoto uma estratégia de ensino adotada fora da sala de aula presencial, mediada por tecnologias (digitais ou não), quando existe a necessidade de distanciamento físico entre os sujeitos envolvidos com o processo educativo. Essa estratégia será usada excepcionalmente durante o ano de letivo de 2020 ou enquanto durar a pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19, podendo estender-se para o período de retorno às atividades presenciais”.



*Meet* de março a junho de 2022, abrangendo o total de sete docentes da LEdoC. No exame das entrevistas transcritas utilizamos a análise de conteúdo, de acordo com as diretrizes metodológicas de Maria Franco (2005) e Laurence Bardin (1977).

No processo investigativo, evidenciamos o papel do Estado na elaboração e execução das políticas educacionais, de educação do campo e para as LEdoCs no Brasil e no Amapá, à luz da compreensão da conjuntura das reformas do Estado e dos novos desafios ao trabalho docente surgidos no período da pandemia do coronavírus (2020 e 2022).

Minha motivação para a escolha da temática de pesquisa justifica-se pelas percepções construídas na minha infância e adolescência, ao longo da minha trajetória pessoal e familiar. Nesta parte da dissertação farei uso da narrativa na primeira pessoa do singular, destacando algumas das minhas reminiscências. Neta de avós ribeirinhos e agricultores, nasci na cidade de Macapá no estado do Amapá, no ano de 1985. De família humilde, desde cedo me foram apresentadas as formas de exploração do mundo do trabalho. Cito as lembranças (cheias de amor) de minha avó, Maria do Carmo Lima, com quem erigi minhas memórias de idas e vindas ao município de Mazagão. Essa experiência pessoal inspirou a escolha da minha profissão – professora de Geografia –, bem como da pós-graduação em Educação.

Meus avós, oriundos da comunidade de Ipixuna, distrito de Carapanatuba (Macapá-AP), passaram boa parte de suas existências vivendo da agricultura camponesa de subsistência e da pesca nessa região, assim como meus tios, tias e minha mãe. Todos cresceram na relação de trabalho com a terra, sem a garantia do direito à educação escolar. Destaco que minha mãe, até os seus dez anos de idade, não tinha frequentado a escola, assim como meus tios e tias, o que revela a carência de políticas educacionais voltadas para a população que vive do campo, das águas e das florestas. A escola mais próxima da comunidade ribeirinha em que meus avós viviam se encontrava na vila da Ilha Mirim, atualmente bairro Ilha Mirim, em Macapá. Eles migraram para Mazagão, pois meu avô recebeu uma oferta de trabalho como vigilante da empresa Banacoba. Ele migrou para Mazagão com toda sua família, tendo, porém, que se deslocar constantemente das proximidades do rio Mapati para o município de Santana, onde trabalhava. Os caminhos percorridos por meus avós com seus sete filhos, desde o Ipixuna até as proximidades da primeira ponte do Mazagão (rio Matapi), foram definidos pelas condições de vida, de trabalho e de busca de oportunidades de escolarização para seus filhos. Entendiam, mesmo não sendo escolarizados, que os estudos escolares eram essenciais ao bem estar dos seus filhos.

A escola onde meus tios e mãe estudaram era alcançada depois de uma hora de canoa e mais percurso a pé. Ela apresentava infraestrutura precária, algo comum nas áreas rurais. É

necessário destacar os desafios educacionais enfrentados pelas populações camponesas, pois o direito à educação, que fora negado aos meus avós e familiares, não pode continuar a ser negligenciado aos trabalhadores do campo. Precisamos enfrentar as desigualdades educacionais existentes no campo, para que as próximas novas gerações tenham a educação escolar garantida pelo Estado.

O meu percurso formativo me conduziu ao meu tema de estudo – o trabalho docente. No curso de Bacharelado e Licenciatura em Geografia da Unifap, as viagens de campo despertaram em mim a vontade de identificar as políticas públicas que buscavam valorizar a vida e o trabalho dos educadores do campo no Amapá. Quando construí o projeto de pesquisa para ingressar no PPGED/Unifap, a proposta inicial era pesquisar a formação de educadores do campo na Escola Agroextrativista do Maracá, em Mazagão-AP, analisando as políticas educacionais para as populações camponesas da Amazônia amapaense e a democratização ao ensino superior. No entanto, por causa do contexto da pandemia, a proposta de pesquisa foi revista.

Lembro-me que, no final do ano de 2019, ouvia-se nos noticiários televisivos comentários sobre o surgimento de uma epidemia, uma grave doença infecciosa. Sua disseminação global aconteceu entre os meses de dezembro de 2019 e março de 2020. A pandemia iniciou no mais populoso país do mundo, na China. De acordo com Bosco, Igreja e Valadares (2022, p. 12), “o vírus se propagou de Whuan, na China, para o sudeste asiático, do sudeste asiático para o resto da Ásia, a Oceania, o Oriente Médio e a Europa, da Europa para as Américas, até chegar em África”. A Organização Mundial da Saúde (OMS) realizou então um comunicado, afirmando que se tratava de uma pandemia da SARS-CoV-2, e não mais de um mero surto epidêmico, colocando toda a população mundial em alerta para o que ainda iríamos enfrentar. Com o passar dos meses, ficou evidente que a pandemia do novo Coronavírus causaria muitas mortes e afetaria profundamente a economia, a política, cultura e a educação. Tal crise expôs ainda mais os problemas que essas áreas já vinham enfrentando, em decorrência do desmonte das políticas sociais das últimas décadas.

Aliás, a conjuntura pandêmica serviu como mote ao avanço das políticas neoliberais, de cortes orçamentários na educação legitimados pelo discurso da necessidade de “ajustes fiscais”, como aquele advindo da Emenda Constitucional nº 95. Além disso, os trabalhadores da educação enfrentaram ataques como: a Reforma Trabalhista; Reforma da Previdência; Escola Sem Partido; Escolas militares e de gestão compartilhada com o Estado. A autonomia das universidades e os movimentos populares e sindicais também foram alvos de ataques orquestrados pela direita neoliberal. Tais ataques agravaram-se com a crise pandêmica e o

advento do governo negacionista de Jair Messias Bolsonaro (2018-2022). As consequências dos grandes cortes orçamentários na área da educação foram diversas, levando mesmo ao sucateamento de vários setores do ensino público (SILVA, 2020).

Na área da saúde, o Sistema Único de Saúde (SUS) sofreu com o colapso da estrutura básica de atendimento nos hospitais e nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), algo que foi agudizado nos picos da pandemia pela falta de insumos (álcool em gel, sabão, luvas, máscaras, medicamentos, leitos, oxigênio, etc.) e pela intensificação da exploração da força de trabalho de médicos, enfermeiros, psicólogos, etc. A classe trabalhadora foi a que mais amargou o adoecimento e as milhares de mortes de entes queridos, todos os dias. O governo Bolsonaro retardou e descredibilizou medidas para conter o Coronavírus: isolamento social (como o lockdown), uso de Equipamentos de Proteção Individual (EPI), produção e compra de vacinas, etc. O próprio presidente propagava *fake news*, num discurso de negação do valor da ciência, da imprensa, dos trabalhadores da saúde e da educação. Tal atitude levou a maior parte da população brasileira a uma crise sem precedentes no âmbito sanitário. Além disso, as políticas sociais sofreram retrocessos com a falta de recursos, resultando na ampliação das desigualdades econômicas e educacionais, da insegurança alimentar, questões que iremos abordar de forma detalhada na terceira seção.

Após a OMS e os principais organismos de saúde do cenário global anunciarem medidas de distanciamento e isolamento social para evitar a propagação do Coronavírus, foram tomadas algumas decisões pelo governo federal, pelo Ministério da Educação (MEC) e reitores das universidades no sentido de tentar frear o avanço das contaminações, adoecimentos e mortes. No dia 17 de março de 2020, pela Portaria n. 343, o MEC suspendeu as aulas presenciais nas IESs de todo o território nacional. No estado do Amapá, as aulas da Unifap foram suspensas no dia 30 de março de 2020, com a aprovação da Resolução nº 7/2020, do Consu, interrompendo o calendário acadêmico e as atividades administrativas. A partir disso e pelo diálogo com meu orientador, a primeira proposta de pesquisa com ida para o Maracá, no município de Mazagão, foi suspensa. Em decorrência do isolamento social, a pesquisa foi repensada e resolvemos realizar um estudo sobre o trabalho docente na LEdoC, no contexto da pandemia e do ensino remoto, entre os anos de 2020 e 2022.

Nessa elucidação da relevância pessoal da pesquisa, destaco ainda a minha trajetória no Curso de Especialização em Educação (Cepe/Unifap). As disciplinas de Política de Educação do Campo, Política em Educação Superior, Trabalho e Formação Docente, bem como Estado e Políticas Educacionais, foram fundamentais na mudança da temática e objeto de estudo. Por fim, faço referência aos encontros de formação do Laboratório de Estudos da História Social

do Trabalho na Amazônia (Lestham/Unifap), que proporcionou importantes discussões coletivas sobre as experiências de trabalhadores/as do campo.

Ao enfocarmos o trabalho dos professores da LEdoC, destacamos que esse curso é distinto das demais licenciaturas existentes nas universidades, pois, para além do fato de estar situado em um *campus* mais ruralizado, apresenta uma proposta pedagógica própria, baseada no regime da alternância, que:

Conta com reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação. Com módulos escolares definidos de forma a articular a aprendizagem escola e aprendizagem no âmbito familiar/comunitário, esta metodologia teve o tempo destinado a atividades comunitárias normatizada por meio do Parecer nº 01/2006. (BRASIL/MEC, SECADI, 2012, p. 04-05).

A proposta pedagógica de valorização dos povos do campo, no atendimento à educação superior, chega tardiamente com a educação do campo, por meio das LEdoCs. O trabalho desenvolvido pelos docentes da LEdoC de Mazagão, *lócus* desta pesquisa (ver: imagem 1), se orienta por um currículo voltado à formação de professores do campo que irão atuar nas escolas famílias.

Imagem 1 – *Lócus* de trabalho dos docentes da LEdoC/Unifap, CAMPMZG



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

O corpo docente que atua na LEdoC CampMzg é composto atualmente por 14 professores efetivos e um professor substituto. Realizamos entrevistas com sete deles, ou seja, com aqueles(as) que se mostraram disponíveis para participar, de forma voluntária, do nosso estudo, relatando suas experiências de trabalho tanto antes quanto durante o ERE. Dos 15

professores, um professor efetivo e outro substituto tomaram posse somente no ano de 2022 e, portanto, não vivenciaram as experiências e desafios do ensino remoto em sua totalidade, pois ingressaram na Unifap já durante o retorno gradual das atividades acadêmicas presenciais.

Os docentes da LEdoC da Unifap trabalham com estudantes que vivem nas comunidades do município de Mazagão, nos interiores do estado do Amapá e ilhas do Pará. A educação do campo destina-se a estudantes majoritariamente oriundos de “populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros” (BRASIL, RESOLUÇÃO Nº 02, de 28 de abril de 2008, p.53), esses estudantes por vezes também são professores da educação básica, possuindo apenas o curso de mestrado (UNIFAP – PPC/LEdoC, 2017). Neste estudo usaremos as designações camponeses/as, educadores/as do campo ou estudantes. Mas, é importante ressaltar que eles não são os sujeitos da pesquisa. Porém, compõem o universo de atuação dos docentes aqui enfocados.

Vale destacar também as especificidades do processo histórico de formação da educação do campo. De acordo com Caldart (2009, p. 39), a educação do campo “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo”. A proposta de educação do campo apontava para a promoção de uma educação que defendesse valores e saberes ligados à realidade camponesa, respondendo às demandas de reconhecimento dos diferentes modos de vida, estabelecendo pontos de convergência com o debate político suscitado pelos movimentos sociais (CALDART, 2002).

À luz do MHD, podemos ressaltar que o modelo dominante, o da educação rural, vinha se desenvolvendo a partir dos interesses do agronegócio, em contraposição às aspirações dos sujeitos da agricultura camponesa (FERNANDES e MOLINA, 2004). A tal modelo se opõe a educação do campo, que nasce do projeto político pedagógico e social dos sujeitos do campo, com um histórico de muitas lutas, conquistas e resistências ao modelo neoliberal – que visa diminuir o papel do Estado e esvaziar os recursos das instituições públicas educacionais (APPLE, 2003). A formação desenvolvida na LEdoC se inscreve na historicidade da luta de sujeitos sociais antagônicos, que atuam no seio da formação econômico-social capitalista. Essa Licenciatura resultou das pressões dos movimentos sociais e camponeses sobre o Estado brasileiro. Movimentos cuja atuação foi organizada em torno da tríade: políticas públicas, campo e educação (CALDART, 2009).

Essa pressão levou à criação e implementação de programas e políticas de educação do campo, por meio do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que instituiu a política de

educação do campo, e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), sob gestão do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e executado com apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), nos termos da Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 (BRASIL, Decreto nº 7.352, de 04 de novembro, 2010). Também está na origem dessa política a criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), pelo MEC, apoiando a formação inicial de professores do campo, de acordo com o art. 5º do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, e seguindo os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 –, que é orientada pelas diretrizes estipuladas no Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010).

Estas políticas educacionais formuladas para atender sujeitos camponeses no âmbito das LEdoCs concretiza-se em 2009, no curso de “Licenciatura em Educação do Campo a partir de três características básicas: protagonismo dos sujeitos e dos seus contextos de produção de vida, formação por área de conhecimento e organização dos tempos e espaços de alternância” (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 01). Segundo Caldart (2009, p. 40), a educação do campo, enquanto crítica de uma realidade historicamente determinada, luta por uma concepção de educação (e de campo) que opõe aos projetos educacionais hegemônicos. Nessa nova estratégia, para Molina (2014, p. 11), os destinatários “são os próprios sujeitos camponeses, quer já sejam eles professores que atuam no meio rural, quer sejam jovens camponeses que almejam se tornar educadores”.

O objetivo então dessa graduação consiste em formar os sujeitos camponeses, habilitando-os como educadores (professores do campo), na oferta de formação pedagógica pautada na alternância, para lecionarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas (EFA) e nos Centros Familiares de Formação por Alternância Ceffa, propondo uma educação integral e humana, associando o trabalho agrícola à educação escolar a partir da realidade camponesa.

Ou seja, a LEdoC é uma licenciatura que “prepara educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários” (MOLINA, 2014, p. 11). O educador com formação na LEdoC alia práticas educativas do campo, do conhecimento empírico que possui e do conhecimento científico. Nessa conexão, almeja-se que o discente tenha vivências educativas fundadas na relação entre educação e comunidade, sendo capaz de atuar na alternância pedagógica e na organização escolar do campo.

Arroyo (1999) ressalta que devemos considerar a democratização do ensino superior para os povos do campo articulada com as lutas por reforma agrária, saúde, políticas sociais, econômicas, etc. A construção dessa graduação se deu no seio de lutas e conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo, e surge da diversidade de movimentos sociais populares pela terra, em particular pela reforma agrária, amparada pela Constituição Federal (1988), mas não realizada. Para Arroyo (1999), as demandas inicialmente não eram por educação, mas pela terra, por moradia, por educação de qualidade, representando uma luta mais imediata, até chegar a um projeto de sociedade, um projeto anticapitalista. Deste modo: “o movimento da Educação do Campo compreende que a Escola do Campo deva ser uma aliada dos sujeitos sociais em luta para poderem continuar existindo enquanto camponeses e para continuar garantindo a reprodução material de suas vidas a partir do trabalho na terra” (MOLINA, 2014, p. 12).

Este movimento social, imbricado nas lutas dos camponeses pelo direito à terra e permanência em seus territórios de vivência, surge com o objetivo de trazer a valorização das culturas e modos de vida do campo. No município de Mazagão, essa valorização encontra abrigo no projeto da LEdoC/Unifap:

Produção e construção do conhecimento acadêmico, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que buscam valorizar a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. Através dos conteúdos de natureza científico-culturais, das práticas pedagógicas, dos estágios supervisionados e das atividades complementares, que constituem o currículo do curso (PPC/LEdoC, 2017, p. 16).

As atividades de ensino, pesquisa e extensão da LEdoC em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, com ênfase em Agronomia e em Biologia, são desenvolvidas no CampMzg da Unifap, sob a orientação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, amparado pelos “atos legais de criação na Resolução nº 027/2014” (PPC/LEdoC, 2017, p. 21). Desde sua criação, a LEdoC CampMzg passou a ter um papel fundamental na formação dos sujeitos do campo, contribuindo para a permanência deles em seus territórios de vivência. Mas, as condições de trabalho, quando desfavoráveis, podem acabar comprometendo a execução do trabalho docente. Assim a garantia de aprendizagens na LEdoC demanda condições de trabalho favoráveis, o que, como demonstraremos adiante, não foi garantido desde a criação da LEdoC CampMzg (em 2014) e nem no contexto da pandemia, pois aí o trabalho tornou-se mais intensificado e precário com o ERE, como detalharemos adiante.

A pesquisa nos permitiu entender aspectos fundamentais do trabalho dos docentes na LEdoC CampMzg. Com esse propósito, utilizamos entrevistas de História Oral, que, de acordo com Verena Alberti (2008, p. 155), é uma: “metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea [...], [e que] consiste na realização de entrevistas gravadas com indivíduos que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos e conjunturas do passado e do presente”.

É importante ressaltar que os docentes das LEdoCs e dos demais setores da educação superior e básica, tiveram que pensar em estratégias para dar continuidade ao ensino e garantir o direito à educação, mesmo em meio a um momento marcado por incertezas e negligências governamentais, no combate à pandemia. Magalhães *et. al.* (2021), apontam para a nova configuração nas condições de trabalho criadas no contexto pandêmico e do ERE, o que, como demonstraremos adiante, afetou a prática docente e redefiniu práticas e recursos pedagógicos. Professores e estudantes passaram a estudar e trabalhar no ambiente doméstico, em virtude do isolamento social. Os docentes passaram a desenvolver atividades educacionais remotas, algo regulamentado pelo MEC por meio da Portaria nº 343/2020, de 17 de março de 2020, que autorizou a substituição das aulas presenciais pelas aulas em meios digitais (remotas) no tempo de duração do isolamento social da pandemia da Covid-19. Vale citar ainda o Parecer n. 5/2020 do CNE, publicado em 28 de abril de 2020, que trouxe orientações para as IES realizarem atividades não presenciais.

No entanto, o ERE exacerbou desigualdades educacionais no âmbito do acesso às (e da utilização das) Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), até então adotadas mais na modalidade de Ensino à Distância (EaD), algo ainda mais grave no campo, dada sua precariedade de acesso à internet e aos equipamentos de informatização, além da falta de energia elétrica em várias comunidades. Nesse contexto de ampliação de desigualdades, o capital esgarçou ainda mais o mundo do trabalho, pois no período pandêmico o trabalho tornou-se, de modo geral, mais precário, intensificado, flexibilizado e desassistido de direitos. Na perspectiva do MHD, abordar as mudanças nas condições de trabalho docente implica em considerar que as mesmas são resultado de uma dada estrutura social, uma totalidade histórica definida em suas bases econômicas pelo modo de produção (OLIVEIRA; ASSUNÇÃO, 2010).

Conforme Tumolo, Fontana (2008) e Ferreira (2011, p. 63), no final da década de 1970, pesquisas abordando temas centrais para a “organização do trabalho docente e a gestão da escola” passam a focar debates sobre a profissionalização e o “proletariado docente”. Já, na década de 1980, essas pesquisas voltam-se a aspectos culturais e de formação docente, no contexto das reformas educacionais que, para Azevedo (2008), são operadas mundialmente e



têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade dos serviços e do mercado. No Brasil, esse é um momento marcado também pelo processo de abertura política, com mobilização de trabalhadores na luta por direitos.

Segundo Antunes (2009), a reestruturação produtiva do padrão de acumulação taylorista e fordista foi expressão fenomênica da crise estrutural do capital, que ocorreu a partir da década de 1970. Referindo-se a processos mais recentes, Antunes afirma que a crise capitalista atual, ensejando a destruição e desmoraonamento do trabalho, “está abrindo caminho para o início de uma nova fase de precarização estrutural do trabalho em escala global” (ANTUNES, 2009, p. 12). As consequências disso para a classe-que-vive-do-trabalho foram: o desemprego, a informalidade, terceirização, flexibilização, ampliação do trabalho, desespero em meio a mortes, ao adoecimento, à fome e à miséria.

É importante destacar também que as ações do Estado são amiúde orientadas por Organismos Multilaterais (OMs), que atuam em uma escala global e que visam atender aos anseios do grande capital. Os efeitos disso nas IESs e nas LEdoCs se fizeram sentir nas condições de trabalho docente, a partir do momento que os recursos que seriam destinados para o ensino público passaram a beneficiar empresas privadas de educação. Tais ações, no cenário político, econômico e educacional, a partir da década de 1990<sup>2</sup>, deram forma ao neoliberalismo na América Latina e Caribe. No contexto do final da Guerra Fria, esse modelo político arrastava os países latino-americanos para longe da construção de um projeto socialista, ou mesmo social-democrata, de defesa da educação pública, gratuita e de qualidade.

Consideramos educação e trabalho atividades “indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências” (OLIVEIRA, 2010, p. 1). Para Saviani (2007), educação e trabalho são atividades especificamente humanas, pois estão na origem dos fundamentos históricos e ontológicos do homem. Em relação ao trabalho docente no setor educacional, Oliveira (2010, p. 1) aponta para a atuação de “educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores [...]”, todos os sujeitos que desenvolvem atividades dentro das especificidades concretas no universo acadêmico, compõem o trabalho realizado na escola/universidade.

A pandemia provocada pela Covid-19 “em muito intensificou a exploração e precarização do trabalho docente” (TAVARES; CARVALHO, 2021, p. 63). Esse momento

---

<sup>2</sup> Do governo de Fernando Henrique Cardoso “até hoje nunca se realizou com tanta subalterna maestria a máxima do neoliberalismo criada por Hayek – *Extended Order* – que, livremente, se traduz como a *ordem estendida do mercado*, isto é, que todo tipo de atividade humana tem como fim o mercado. Trata-se da mais concreta tradução do neoliberalismo político e econômico (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR 2018, p. 54).

crítico colocou à prova a educação em geral e o trabalho docente em particular, contexto no qual vivenciamos o isolamento social, o fechamento de universidades e escolas. Ocorre então a reconfiguração do trabalho e da vida, com o advento de uma nova morfologia do trabalho. Ao realizarmos a análise do trabalho desenvolvido pelos docentes da LEdoC no período pandêmico e de adesão ao ERE, partimos da hipótese de que, nesse contexto, as condições de trabalho foram profundamente afetadas, desdobrando-se isso em novas formas de precarização e intensificação do trabalho e da vida, atingindo também, segundo as percepções dos entrevistados, a saúde dos docentes. Sobre condições de trabalho, Oliveira e Assunção (2010, p. 01) afirmam:

A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção.

Nesse sentido, condições de trabalho dizem respeito aos recursos e efeitos do trabalho na vida dos trabalhadores. Oliveira e Barão (2020, p. 464), em relação ao contexto da Covid-19, mencionam a atuação estratégica do capital na América Latina, que ampliou “as contradições do capitalismo dependente: elevada concentração de capital, dominação autocrática com articulação externa e interna, assim como desigualdades sociais, onde se situam os dilemas educacionais e as questões relacionadas com a generalizada precarização do trabalho e da formação docente”. Os dilemas educacionais expõem os ataques do projeto capitalista, que se expressam na mercadorização da educação e do conhecimento, na mediação do Estado nas reformas neoliberais do ensino, projetando-se nas condições de trabalho novas e velhas formas de precarização e intensificação.

Marin (2010), afirma que a precarização do trabalho docente se acentua pela expansão do neoliberalismo, pela subtração dos direitos trabalhistas, pela perda da autonomia docente, pelo desgaste físico, emocional e adoecimento. Quanto à intensificação do trabalho docente, pode se afirmar que é um fenômeno que se baseia na adoção de formas de trabalho densas, com um esforço do trabalhador para além das atividades laborais comumente realizadas, com carga e desgaste adicionais. Essa categoria refere-se “ao regime de trabalho em função tanto da diminuição numérica do corpo docente por falta de concurso, quanto o aumento da carga horária real e extraclasse, além da ampliação da natureza das atividades que esses profissionais passam a desenvolver a partir de uma nova lógica gerencialista” (MAUÉS, 2010, p. 02).

Para Magalhães *et. al.* (2021), o aprofundando da crise e a perda dos direitos dos trabalhadores se dá na esteira da Lei nº 13.429/2017 (lei da terceirização), da Lei nº 13.467/2017 (lei da Reforma Trabalhista) e da Emenda Constitucional n. 103/2019 (que altera o sistema de

previdência social). As consequências são o agravamento da flexibilização da jornada de trabalho, liberação irrestrita da terceirização, trabalho intermitente, incentivo à pejotização e ausência da garantia da aposentadoria. No contexto da pandemia da Covid-19 e da implantação do ERE (através dos documentos das Portaria nº 343/2020, do MEC, e Parecer nº 5/2020 do CNE), intensificaram-se a exploração do trabalho docente em ambiente doméstico.

Por um lado, a adesão ao ERE, na pandemia da Covid-19, nas LEdoCs do Brasil e em especial no CampMzg da Unifap no Amapá, gerou panorama propício para a desregulação do trabalho e resultou em novas formas de precarização do trabalho, através da ministração de aulas em que os professores, em seus ambientes domésticos, estavam desprovidos de uma estrutura física mínima e passaram por dificuldades quanto ao uso das ferramentas digitais. As atividades laborais foram ampliadas, sendo a carga horária semanal intensificada. A Unifap deixou aos docentes a responsabilidade quanto aos gastos com a compra e manutenção de equipamentos. Além disso, os professores notaram a perda da autonomia pedagógica e o advento de problemas de saúde. Esse panorama ampliou a exclusão social e digital, não apenas dos docentes, mas, também dos discentes, pois estes tiveram dificuldades para acessar as plataformas digitais, ficando muitas vezes sem internet e tendo dificuldades ou complicações no uso das TICs, por falta de espaços e insumos adequados para as novas formas de interação e aprendizado.

Por outro lado, entendemos que os trabalhos docentes na LEdoC, no Pronera, no Pronacampo e no Procampo, geraram ganhos sociais para a educação das comunidades atendidas. Porém, também argumentamos que as políticas para a constituição das LEdoCs, no contexto neoliberal, foram implementadas de modo insatisfatório. No campo amapaense, a LEdoC chegou com atraso e foi duramente atingida pelo desmonte das políticas educacionais no campo, durante os últimos governos, principalmente no de extrema direita capitaneado por Jair Bolsonaro.

Como o ERE impactou as preexistentes condições de trabalho dos docentes da LEdoC CampMzg? Esse é nosso problema de pesquisa. O objetivo de nossa dissertação é analisar as mudanças nas condições de trabalho docente geradas pelo ERE, no período da pandemia de Covid-19. São objetivos específicos a) analisar as políticas educacionais para o trabalho docente na LEdoC/Unifap, no contexto neoliberal e de reformas do Estado; b) examinar as decisões e ações educacionais que afetaram o trabalho docente antes e durante o contexto pandêmico na LEdoC CampMzg (2014-2022); c) investigar as condições de trabalho docente no ERE (novas formas intensificadas e precarizadas), considerando estrutura física, equipamentos,

laboratórios, uso de tecnologias digitais, adequação curricular, ensino-aprendizagem, tempo de trabalho e as percepções dos docentes sobre saúde.

É importante destacar que são pouquíssimos os estudos que analisam as condições de trabalho dos docentes da LEdoC no cenário nacional e, principalmente, no CampMzg da Unifap no período de Covid-19 e de ERE. Não encontramos estudos sobre essa temática e objeto no levantamento realizado no Catálogo de Teses e Dissertações (Capes) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Utilizamos nas buscas os seguintes descritores: trabalho docente, condições de trabalho, educação superior, educação do campo, Amazônia Amapaense, precarização do trabalho, intensificação do trabalho, pandemia da Covid-19 e ERE. Foram considerados como critérios de inclusão os trabalhos publicados na íntegra, aprovados e revisados por pares e disponíveis gratuitamente, bem como as pesquisas sobre o trabalho docente vinculadas ao ensino superior na educação do campo, nomeadamente nas graduações (licenciaturas) no Brasil em geral e no Amapá em particular. Trabalhos filtrados no período de dez anos (2010-2020).

Empregamos como critérios de exclusão: estudos não vinculados ao ensino superior na educação do campo e não publicados na íntegra. Além disso, foram excluídas pesquisas sobre trabalho docente não alinhadas aos objetivos da educação superior e do campo, e que não abordassem as categorias centrais do nosso estudo. Também utilizamos os seguintes filtros para a busca das pesquisas: dissertações e teses; grande área de conhecimento: ciências humanas; área de conhecimento: educação; área avaliação: educação; área de concentração: educação; nome do programa: educação; tópicos voltados para educação e biblioteca central. Encontramos, a partir do descritor “trabalho docente na educação superior”, 477 pesquisas no banco de dados do Capes, além de 55 produções na BDTD, totalizando 532 produções.

As buscas nos bancos de dados dos diretórios acerca do trabalho docente na educação superior do campo trouxeram à baila somente o número de produções que versam sobre as LEdoCs. Tais buscas revelaram um total de 13 produções relacionadas ao trabalho docente na educação superior. Quando realizamos as buscas para educação do campo, não encontramos informações abordando o trabalho docente, nem as categorias condições de trabalho, precarização e intensificação do trabalho, no período da pandemia da covid-19 (2020-2022). O Quadro 1 apresenta os números de pesquisas que abordam a temática do trabalho docente na educação superior.

**Quadro 1 — Produções sobre o trabalho docente na educação superior**

<b>Região</b>	<b>Biblioteca Digital de Teses e Dissertações BDTD</b>	<b>Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</b>
Norte	-	02
Nordeste	-	-
Centro-Oeste	03	01
Sudeste	03	01
Sul	01	02
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>06</b>

Fonte: organizado pela autora a partir de dados da BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações/CAPES (2021).

Identificamos nesse levantamento as pesquisas relativas à expansão da educação superior nas universidades públicas e ao trabalho docente no setor público e privado. No esforço de análise do trabalho docente, a partir da década de 1990, as pesquisas voltam-se às temáticas da precarização, intensificação do trabalho e educação à distância. Pesquisas sobre a educação do campo nesse levantamento não foram mencionadas.

**Quadro 2 — Produções sobre a educação superior do campo (LEdoC) na BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2010- 2020)**

<b>Região</b>	<b>Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD)</b>	<b>Catálogo de Teses e Dissertações da Capes</b>
Norte	04	05
Nordeste	02	03
Centro-Oeste	19	11
Sudeste	-	01
Sul	02	04
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>24</b>

Fonte: organizada a partir de dados da BDTD e Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2021).

No Quadro 2 identificamos estudos sobre as LEdoCs, com ênfase nas produções destes cursos, além de direcionados para as políticas de formação de educadores do campo. Outros temas foram identificados, tais como: práticas educativas na Amazônia, interdisciplinaridade e a proposta pedagógica da alternância.

Nas buscas referentes ao trabalho docente na educação superior do campo em tempos da pandemia e do ERE, as categorias condições de trabalho, precarização e intensificação não foram encontradas. Acreditamos que pelo fato da temática ser recente e dos estudos sobre ela estarem em desenvolvimento.

A partir da busca com base nos descritores mencionados, é possível verificar que 13 estudos abordam o trabalho docente na educação sem vinculação com a educação do campo e a LEdoC, pois são voltados para a educação básica. No caso do levantamento sistemático para as LEdoCs, 51 estudos trazem debates a respeito da formação de educadores do campo.

As produções de teses e dissertações sobre a LEdoC do estado do Amapá são escassas. Foram encontrados os estudos de Heliadora Georgete Pereira da Costa e Ana Cláudia Peixoto de Cristo. A dissertação de mestrado da pesquisadora Heliadora Costa estuda a formação inicial de professores nas escolas do campo, no espaço amapaense, a partir da implantação da LEdoC na Unifap. A autora apontou a contribuição dos movimentos sociais para a constituição de políticas educacionais no campo, através de análise documental e de entrevistas com 41 participantes (professores, egressos, estudantes e coordenadores pedagógicos), além da aplicação de questionários a 65 sujeitos da LEdoC, “a fim de compreender como estes cursos foram efetivados na realidade do Estado do Amapá, permitindo, dessa forma, a reflexão sobre as concepções, princípios didático-pedagógicos que norteiam essa formação” (COSTA, 2016). Os resultados apresentados evidenciaram problemas de natureza estrutural na LEdoC, o que ocasiona prejuízos para a qualidade do curso.

O estudo de Ana Cláudia Peixoto de Cristo tem por objeto a formação em alternância. Em sua tese, a autora realiza uma investigação sobre como a “Formação em Alternância, com suas finalidades referenciadas pelos princípios da Educação do Campo tem se materializado na Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Amapá” (CRISTO, 2021). Ela realiza análise dos principais documentos, como os projetos pedagógicos, dos cursos das LEdoCs das universidades federais amazônicas, em especial do Amapá CampMzg. Os resultados destacados confirmam que a formação em alternância nas LEdoCs na Amazônia traz grande contribuição a um projeto educacional baseado nas práxis transformadora.

Destacamos a contribuição dessas pesquisas, mas, ainda assim, são poucos os dados que elas trazem para uma abordagem mais abrangente do nosso objeto, o que revela a relevância de um estudo do trabalho docente na LEdoC CampMzg. Depois desse primeiro levantamento, realizamos uma nova busca referente ao estado da arte, envolvendo mais uma plataforma: o Portal de Periódicos da Capes. Usamos outros descritores: “trabalho docente *and* LEdoC”; “trabalho docente na LEdoC *and* pandemia de Covid-19”; “trabalho docente na LEdoC *and*

ERE”; “condições de trabalho docente *and* LEdoC”; “condições de trabalho docente na LEdoC *and* pandemia de Covid-19”, “condições de trabalho docente na LEdoC *and* ERE”. Ordenamos da seguinte forma as buscas: periódicos revisados por pares; tipo de recurso, artigos; assunto, rural escola, educação, educação do campo, pedagogia; refinamento, 2012 a 2022; idioma português. Alcançamos 37.

Ao categorizar os estudos obtivemos um total de 11 produções vinculadas ao que se almejava pesquisar. Mas, não alcançamos produções abarcando em conjunto as condições de trabalho docente no ERE e na LEdoC. Na realização do refinamento das 11 produções foi possível obter maior número de resultados para estudos correlacionando LEdoC, condições de trabalho docente e debate sobre o contexto da pandemia da Covid-19. A partir da análise dos artigos, verificamos maior número das produções entre os anos de 2018 a 2021, destacando a LEdoC e as condições de trabalho. Já a produção que inclui a pandemia e a adesão ao ERE, ocorre nos anos de 2020 e 2022, período do surgimento e propagação do coronavírus.

Consideramos os seguintes eixos temáticos para levantamento de revisão: a) condições de trabalho docente e educação do campo; b) educação do campo e efeitos da pandemia no trabalho docente; e c) Licenciatura em Educação do Campo. Assim, tomamos como base a análise qualitativa, a partir de Flick (2013) e, em síntese, efetuamos leitura, interpretação de forma sistemática: 1) do conteúdo do título dos artigos, 2) do resumo e 3) da introdução.

Selecionamos as produções dos artigos que se concentravam nas temáticas específicas da LEdoC, do trabalho docente na pandemia, das condições de trabalho, saúde docente e ensino. Sendo que das 11 publicações dos anos de 2012-2022 5 abordam o curso da LEdoC nas interfaces de projeto e prática pedagógica, dos percalços na construção do curso, dos princípios formativos, da pedagogia da alternância, da produção acadêmica e do contexto do curso das Ciências Agrárias. Apenas 2 pesquisas tratam das condições de trabalho e das representações dos educadores do campo. Outras 4 mencionam a pandemia da Covid-19 na educação do campo – os efeitos na saúde dos povos do campo e no ensino e da pesquisa. O ERE e as LEdoCs no período da pandemia da Covid-19 não são temas em destaque nas publicações, pois os debates são isolados ou vinculados a outra temática, distante do nosso interesse de estudo.

De 2017 a 2019, 2 trabalhos (das autoras Raimunda Alves de Melo e Antonia Dalva França Carvalho) abordam a LEdoC, no sentido da caracterização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC/LEdoC/UFPI) e da prática educativa, com identificação de avanços referentes à execução e delineamento de uma formação crítica e transformadora. Outro, dos autores Mallat; Gehrke e Gonçalves (2017), volta-se à construção do curso no sentido transformador, da educação libertadora baseada nos princípios de Paulo Freire. Os dois trabalhos reconhecem a

organização e as práticas pedagógicas e os desafios da pedagogia da alternância para escolas e universidades do campo. Mas, o trabalho docente não é problematizado. Identificamos apenas um artigo que trata da pedagogia da alternância nas LEdoCs, dos autores Tamine Santos Saul, Ricardo Antonio Rodrigues e Neiva Maria Frizon Auler (2019). Estes realizaram um mapeamento das principais produções acadêmicas no Banco de Teses e Dissertações da Capes, identificando como vem sendo discutido o regime de alternância nas formações iniciais do campo.

Outro artigo, dos autores João Batista Begnami, Aloísia Rodrigues Hirata Luiz e Carlos Dias da Rocha (2018), apresenta uma análise da experiência de construção coletiva e interinstitucional no início da implantação da LEdoC, na área das Ciências Agrárias (Lecca), evidenciando a adoção da alternância com enfoque agroecológico pelo Instituto Federal de Educação do Campo e Tecnologia do Sul de Minas Gerais. Essas cinco primeiras publicações analisadas, tratam especificamente da LEdoC, e referem-se aos processos formativos do curso e à contribuição da pedagogia da alternância.

Os dois textos que tratam das condições de trabalho – de Biterncort e Zart (2017) e de Silva, Miranda e Bordas (2019) – enfocam os profissionais que atuam na educação básica, as suas condições de trabalho e seu perfil docente. Um estudo é voltado para Educação Especial, com ênfase na atuação docente nas escolas do campo dos municípios integrantes da região do Piemonte da Diamantina, no estado da Bahia. O outro se volta para a educação do campo numa escola da fronteira Brasil-Bolívia, em Cáceres, estado do Mato Grosso. Nesses estudos, o uso da categoria condições de trabalho docente suscita reflexões relevantes para nossa dissertação.

Três artigos abordam a educação do campo em tempos de pandemia da Covid-19. Um dos estudos analisa as repercussões da pandemia na saúde dos sujeitos do curso da LEdoC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (LECampo/FaE/UFMG). Mas, as condições do trabalho docente não são evidenciadas.

Outra publicação, de Ribeiro, Leal e Martins (2021), “Saúde, pandemia e povos do campo: análises a partir de um projeto de extensão”, e os artigos dos autores Araújo e Silva (2021) “Educação do Campo em Tempos de Pandemia da Covid-19” e “Educação do Campo, ensino e pesquisa no contexto da Pandemia da COVID-19”, tratam da pandemia no período de 2020 a 2021. Esses anos, conforme os autores, foram marcados por “acontecimentos de grandes proporções que afetaram não apenas a comunidade acadêmica (cortes nos investimentos em ciência, educação entre outros setores), mas toda a humanidade” (ARAÚJO; SILVA. 2021). Quando realizamos a leitura sistemática, verificamos que essas produções são dois editoriais, apontando para diversas publicações na *Revista Brasileira de Educação do Campo* (RBEC).



Sobre os fundamentos teórico-metodológicos de nosso estudo, cabe destacar o uso de procedimentos pautados na pesquisa social segundo Flick (2013) e na abordagem qualitativa à luz de Minayo (2009). Partimos dos pressupostos do MHD, calcados nas argumentações de Marx e Engels (2007), Frigotto (1991) e José Paulo Netto (2011). Nossa pesquisa tem como principais categorias de análise: condições de trabalho, precarização do trabalho e intensificação do trabalho. Examinamos o trabalho docente no período de 2020 a 2022, através do levantamento da pesquisa documental e das entrevistas de história oral com os professores da LEdoC CampMzg/Unifap.

Daremos atenção às contradições geradas na relação do Estado com a sociedade (populações camponesas), no contexto do neoliberalismo, mediado pelas influências dos OMs. É necessário elucidar que esse foi um contexto em que amplos setores da sociedade reivindicaram direitos sociais e em que vários movimentos sociais resistiram aos projetos do grande capital, conforme detalharemos adiante.

O estudo está fundamentado teoricamente na pesquisa em educação, que possui algumas características específicas. Para Gatti (2007, p. 13), a pesquisa em educação compreende “uma vasta diversidade de questões, de diferentes conotações, embora todas relacionadas complexamente ao desenvolvimento das pessoas e das sociedades”. Essa pesquisa é enriquecida por abordagens críticas ou teorias de inspiração marxista (GATTI, 2007). Os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa advêm do MHD. Conforme Marx (1996, p. 140, grifo nosso):

**Método dialético** não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de ideia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, **o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.**

A crítica à filosofia hegeliana, na tradição iniciada por Marx, baseia-se na premissa de que a teoria idealista não dava conta de explicar as sociedades, sendo necessária uma teoria voltada às relações concretas, urdidas desde a base material da sociedade. Para José Paulo Netto (2011), a pesquisa marxiana vem problematizar a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e a crise da sociedade burguesa, a partir das contradições do modo de produção capitalista.

O MHD proporciona a base teórica à realização do presente estudo, que se dedica ao exame do trabalho docente. Destacamos o prefácio da primeira edição de *O capital*, no qual Marx (2013, p. 77) adverte que: “todo começo é difícil, e isso vale para toda a ciência”. Apoiamo-nos em Marx, na busca do “conhecimento verdadeiro da sociedade burguesa como

totalidade (incluindo, pois, o conhecimento – para além da sua organização econômica – das suas instituições sociais e políticas e da cultura)”, conforme destaca José Paulo Netto (2011, p. 38-39).

Vale também mencionar que o materialismo histórico é a “expressão que designa o corpo central de doutrina da concepção materialista da história, núcleo científico e social da teoria marxista” (BOTTOMORE, 1988, p. 411). Nesse sentido, Engels, na Introdução de 1892, escreveu “Do socialismo utópico ao socialismo científico”, pois, para este autor, o materialismo histórico:

Designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes (BOTTOMORE, 1988, p. 411).

A perspectiva dialética, para Frigotto (1991, p. 75), situa-se “no plano da realidade no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos”. Logo, podemos evidenciar um movimento complexo da constituição das políticas educacionais para as LEdoCs a partir de uma totalidade concreta, estruturada e dinâmica: uma sociedade burguesa desestabilizada pela luta dos movimentos sociais e do campo. Mas, a classe dominante no capitalismo procura sempre impor, por meio do Estado, um projeto educacional em prol do agronegócio, dos latifundiários e da irrestrita mercantilização da natureza. Assim, no universo da LEdoC, no período da crise pandêmica, as ações do Estado foram mediadas pelos OMs no benefício da educação privada, do desmonte orçamentário das políticas públicas, e da adoção generalizada do ERE.

A partir do MHD, entendemos a *totalidade* como um conjunto contraditório de sujeitos e feixes de interesse classe. De acordo com a dialética da totalidade, os seres humanos existem em uma situação de relação, seja econômica, social, cultural etc. (CIAVATTA, 2001). Esta compreensão nos convida a analisar a totalidade na qual os sujeitos estão inseridos e operam. A categoria *contradição* denota as permanentes oposições das classes no seio da sociedade capitalista. Ao trazer essa categoria para nossa abordagem, voltamo-nos ao escrutínio das “contradições dialéticas históricas (ou temporais); e das contradições dialéticas estruturais (ou sistêmica)” (BOTTOMORE, 1988 p. 135). As relações contraditórias no campo brasileiro se expressam na luta dos movimentos sociais do campo em prol dos direitos mais básicos. Lutas que historicamente revelam projetos antagônicos, que friccionam um projeto construído pela classe trabalhadora (socialista e democrático) com outro da classe burguesa (conservador e

autoritário). Este último visa legitimar a generalização do modelo de atuação do capital no campo, com a retirada de direitos conquistados, com as expropriações de terra e com o fortalecimento do agronegócio. Por essa razão a educação do campo e a instituição das LEdoCs, não apenas contribuem para a formação de educadores no campo. Mais que isso, elas se inserem imbricam com a luta do movimento anticapitalista no campo.

*Mediação* “é uma categoria central da DIALÉTICA [...] refere-se ao estabelecimento de conexões por meio de algum intermediário” (BOTTOMORE, 1988, p. 417). A *mediação* corresponde às interconexões construídas em cada formação econômico-social. Desde a oferta da formação em educação do campo com as LEdoCs, e do trabalho docente realizado, o Estado vem mediando relações dos trabalhadores com o mercado através dos OMs, para favorecer a difusão de uma formação mais técnica e voltada para o agronegócio. Já a *historicidade* nos instiga a compreender o trabalho docente como parte do movimento histórico mais geral, partindo dos elementos constitutivos do processo educativo. Diante do exposto, buscamos compreender o trabalho docente enquanto parte de uma totalidade sempre sujeita ao movimento da história, que é forjado seja pelas forças que visam aprofundar a dominação seja por aquelas que atuam no sentido da emancipação humana.

Em relação aos procedimentos investigativos, o presente estudo se fundamenta na pesquisa social de abordagem qualitativa, com base nas considerações de Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Esse tipo de abordagem possibilita investigar o trabalho desenvolvido pelos docentes da LEdoC, CampMzg e as questões que envolvem a pandemia do coronavírus na adoção do ERE, no contexto neoliberal e de execução das políticas educacionais para o campo. Destacamos que as técnicas e os instrumentos de coleta e produção de dados consistem na pesquisa bibliográfica acerca da temática, na produção de entrevistas e na análise da documentação que versa sobre as políticas educacionais do campo (abrangendo: LEdoCs, Procampo, Pronacampo e Pronera), bem como aquelas criadas na pandemia do coronavírus, para instituição do ensino remoto.

Esta investigação se baseia em entrevistas de história oral (ALBERTI, 2008). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete docentes. Na realização dessa etapa, primeiramente, foram realizados agendamentos e os docentes foram previamente informados da temática e da possível contribuição decorrente de sua participação no estudo. As entrevistas foram efetuadas em consonância ao disposto pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Unifap, em

“relação a procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa, em ambiente virtual” (CEP, 2021, p. 2). Assim, foram enviados convites aos e-mails dos professores (a partir de endereços eletrônicos fornecidos pela coordenação do CampMzg). Quando não conseguimos o retorno via e-mail, realizamos contato pelo aplicativo de mensagem WhatsApp, a partir da mediação da professora Débora Mendes, que contribuiu falando aos docentes sobre a importância de suas participações no estudo. As entrevistas foram depois realizadas em ambiente virtual, por meio da plataforma *Google Meet*. Esses procedimentos foram necessários no sentido de preservar a saúde dos professores, mantendo o isolamento social, para evitar o contágio da Covid-19.

Realizamos entrevistas temáticas que incluíram perguntas com base em roteiro semiestruturado (Apêndice A), em consonância com as orientações de Alberti (2008). Foram apresentadas para anuência dos entrevistados as devidas autorizações e informações concernentes ao uso de seus relatos. Tudo isso estava contido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B).

A história oral possibilitou “o registro de testemunhos e o acesso a ‘histórias dentro da história’ [qu]e, dessa forma, [ajuda a] ampliar as possibilidades de interpretação do passado” (ALBERTI, 2008, p. 155). A participação dos entrevistados serviu para expandir nosso conhecimento das experiências docentes, das práticas desenvolvidas na LEdoC e dos desafios enfrentados na pandemia. As entrevistas foram utilizadas como forma de comunicação, tomadas “no sentido amplo de comunicação verbal, e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico” (MINAYO; COSTA 2018, p. 141), pois possibilita conhecer o labor docente, evidenciando as condições de trabalho afetadas com o ERE na pandemia.

Nesse processo, empregou-se a análise de conteúdo, “um conjunto de técnicas, indicando que há várias maneiras para analisar conteúdos de materiais de pesquisa” (BARDIN, 1977). Nessa análise tem-se os seguintes procedimentos: categorização, inferência, descrição e interpretação. Partimos, do uso da identificação de palavras-chave, aqui categorizadas: condições de trabalho, precarização do trabalho e intensificação do trabalho. Palavras que, nas falas dos docentes, são usadas comumente para descrever e problematizar a execução do trabalho na LEdoC CampMzg, criticando, por exemplo, a infraestrutura mínima disponível para a realização de atividades laborais.

A dissertação apresenta os resultados desse esforço analítico em 4 seções. A primeira é a Introdução. A segunda aborda o papel do Estado no contexto das reformas educacionais iniciadas no final do século XX, mais especificamente no governo FHC, sob a influência dos

OMs. Em seguida essa seção aborda a LEdoC no Brasil, analisando a conjuntura de criação (enquanto política) da educação do campo, com destaque para a atuação dos movimentos sociais, no contexto anterior à pandemia da Covid-19, e para a construção da LEdoC no Amapá, evidenciando sua especificidade, aspectos estruturais, perfil docente, percurso formativo e condições de trabalho.

A terceira seção trata da relação entre educação, trabalho docente e pandemia. Problematisa as desigualdades educacionais, a perda da aprendizagem sofrida pelos estudantes, a precarização e a intensificação do trabalho, sem desconsiderar o desemprego, a retirada dos direitos trabalhistas, a ausência de políticas públicas durante a pandemia, os elevados índices de mortalidade e adoecimento. Posteriormente, abordamos a atuação dos OMs na generalização da lógica da educação mercadológica e remota, evidenciando também o papel da classe trabalhadora nas lutas e resistências aos ataques aos direitos sociais e trabalhistas. Contextualizando o ensino remoto a partir dos documentos elaborados no Brasil e no Amapá (Unifap).

Por fim, na quarta seção analisamos as condições de um trabalho docente desenvolvido quase sempre em ambiente doméstico, atentando para as condições de uso dos equipamentos ou ferramentas necessárias ao ERE, evidenciando a precariedade do trabalho e do ensino, do espaço físico, e a inviabilidade da execução da pedagogia da alternância. Abordamos a intensificação na ampliação do tempo de trabalho pelas demandas transmitidas, via aplicativos ou mensagens, com destaque para formas de trabalho feminino então afetadas. Finalizamos com as percepções dos professores em relação à saúde e aos desafios futuros.

## 2 ESTADO, POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Nesta seção abordamos o papel do Estado no desenvolvimento das políticas educacionais, no contexto neoliberal e de reformas educacionais, e o trabalho docente desenvolvido nas LEdoCs no Amapá e no cenário mais amplo do Brasil. Colocamos em exame o modelo neoliberal e as ações hegemônicas dos OMs na política educacional e destacamos a atuação do Estado a partir das reformas implementadas no Brasil no final do século XX, iniciadas principalmente com o governo de FHC (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Em seguida, analisamos a política educacional no âmbito da criação das LEdoCs, mediante a implementação da política do Pronera, bem como do Pronacampo, que ampliou e qualificou a oferta de educação básica e superior para as populações do campo, sem esquecer do Procampo entre outras políticas do campo. Iremos evidenciar os impactos que tais políticas sofreram no contexto da reforma do Estado e os desafios para o trabalho docente, principalmente no Amapá.

### 2.1 O PAPEL DO ESTADO E OS ORGANISMOS MULTILATERAIS: IMPACTOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL E NO TRABALHO DOCENTE

Passamos a destacar o contexto histórico das políticas públicas educacionais elaboradas pelo Estado, num quadro de pressão dos trabalhadores em torno das:

Políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social [que] são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento – em geral setorializadas e fragmentadas – às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho (BEHRING E BOSCHETTI, 2016, p. 51).

As lutas das classes subalternas por direitos sociais, como a valorização dos trabalhadores contra as formas de exploração da força de trabalho, são exemplos das pressões sobre o Estado, por vezes forçando este agente a formular e implementar políticas no sentido do atendimento das necessidades sociais. Cabe então destacar que aqui entendemos, com base em Hofling (2001. p. 31):

O Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e

projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros). propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período.

O Estado cria políticas que são implementadas pelo governo. Este agente tem por responsabilidade executar as ações esperadas do Estado a cada momento, na sociedade. Vale destacar que “política”, tem também um sentido amplo, pois, para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 7):

O uso corrente do termo “política” prenuncia uma multiplicidade de significados, presentes nas múltiplas fases históricas do Ocidente. Em sua acepção clássica, deriva de um adjetivo originado de *polis* – politikós – e refere-se a tudo que diz respeito à cidade e, por conseguinte, ao urbano, ao civil, ao público, ao social.

Na contemporaneidade, as decisões tomadas para gerar determinada política são orientadas pelo Estado capitalista. O conceito de política está ligado ao poder do Estado - ou sociedade política – no sentido de “atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 07). O Estado nessa definição tem o poder de articular e gerenciar as políticas.

Em suma, no que diz respeito à origem das políticas sociais, para Behring e Boschetti (2016), “é comumente relacionada aos movimentos de massa social-democratas e ao estabelecimento dos Estados-Nação na Europa Ocidental, no final do século XIX” (*apud* PIERSON, 1991). As crises deste movimento ganham forma na Primeira Guerra Mundial (1914-1918), na quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929 e na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Acontecimentos resultantes de políticas imperialistas que impactaram profundamente o mundo do trabalho. O Estado passa então a tomar formas intervencionistas, que se expressam na criação e implementação de políticas públicas com o objetivo de regular o sistema capitalista, mas também de gerir amplos setores sociais em crise.

No Brasil, as políticas sociais se expandiram na década de 1930, com o Estado criando políticas, programas e projetos de governo. Foi então instituída a lógica do desenvolvimento planejado ou dirigido, o que ganhou força com o ideário do progresso. Na linha reformista da economia dirigida, o Estado voltava-se para assuntos relacionados à educação e “ganhava força entre vários intelectuais e políticos da época a ideia de que era indispensável à modernização do Brasil a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 15). O Estado, ao intervir nas questões

educacionais, passava a esposar uma espécie de concepção salvacionista, “convencia-se de que a reforma da sociedade pressuporia, como uma de suas condições fundamentais, a reforma da educação e do ensino” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 15). Esse discurso legitimava o fortalecimento do Estado e das políticas públicas educacionais, que foram criadas para conduzir os cidadãos aos interesses do capital e ao mercado de trabalho. As reformas educacionais foram essenciais para que o capital ampliasse a exploração e o controle social sobre os trabalhadores. Estratégias imbricadas na concepção reformista. Assim, para Behring (2008, p. 129), a reforma está associada ao:

Welfare State – uma reforma dentro do capitalismo, sob a pressão dos trabalhadores, em alguns aspectos como estratégia social-democrata, podendo ser analisada como uma contrarreforma do Estado definida por fatores conjunturais externos e internos e de maneira integrada, ocorrendo no contexto histórico recente do Brasil pós 1964 (Ditadura Militar), como o aprofundar da crise econômica e do processo de democratização do Estado e da sociedade brasileira e implementação do Plano Real de 1994. Portanto, pré-condições econômicas, políticas, sociais e culturais estabelecidas pela hegemonia do projeto neoliberal no país em sua totalidade na figura de contrarreformas, tendo o Brasil norteado pela adesão das forças conservadoras.

Um novo consenso se estabelece a partir de 1989, com o objetivo de conter a crise econômica instalada desde os anos de 1970 e 1980 (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). E sua principal referência é a concepção neoliberal, caracterizada pela doutrina socioeconômica fundamentada na liberdade e desregulamentação do mercado, que se efetiva na privatização e intervenção mínima estatal. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), descrevem esse cenário como uma “verdadeira contrarrevolução nas esferas social, política e ideológica”, com destaque ao governo de Margaret Thatcher, na Inglaterra, dada a recuperação da economia britânica caracterizada por políticas neoliberais. Diante do cenário influenciado pelas políticas do governo Thatcher, foram implementadas políticas que objetivavam minimizar as ações do Estado a partir de privatizações, desregulamentação e flexibilização (modelo destacado na concepção neoliberal).

No cenário brasileiro adveio da hegemonia conservadora:

Trata-se de uma espécie de pragmatismo que se manifesta em um certo “realismo” político, que desqualifica “velhos” ideais e valores (socialistas e progressistas) dados como utopia, incapazes de levar em conta a dura e crua realidade da vida econômica marcada pela concorrência, pelas forças de mercado, pelo desemprego estrutural (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 46).

O pragmatismo se manifestou no triunfo do movimento de retração ideológica, no consenso entre Estado e mercado, e na tentativa permanente de impedir as mobilizações dos



trabalhadores e dos movimentos populares, que resistiam aos processos de exclusão social e educacional. As políticas educacionais, nessa conjuntura, são criadas e desenvolvidas com o propósito de atender a uma forma específica de Estado e de sociedade (Estado e sociedade capitalistas). Esse Estado capitalista atua então na sociedade a partir de políticas educacionais em consonância com as estratégias de OMs, os quais vêm atuando em conformidade com as aspirações do mercado. OMs como: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Mundial de Comércio (OMC), entre outras organizações e instituições que visam a educação mercadorizada, globalizada nas feições da exploração intensificada da força de trabalho.

No tocante ao ensino e às condições laborais, as reformas educacionais acarretaram prejuízos, principalmente pela adoção da concepção neoliberal, que “em nível mundial configura-se como uma reação burguesa conservadora e monetarista, de natureza claramente regressiva, dentro da qual se situa a contrarreforma do Estado” (BEHRING, 2008, p. 129). É essencial destacar as experiências construídas na escola, delimitadas cada vez mais pelo modelo taylorista-fordista. Todavia, o modelo de acumulação toyotista, moldado pela experiência japonesa, designa novos processos de trabalho, substituindo o modelo fordista em série, por um modelo mais flexível de produção do conhecimento, do trabalho especializado em novos padrões de produtividade aliadas ao mercado (ANTUNES, 2006). Deste modo, o Toyotismo “estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. O ponto de partida básico é um número reduzido de trabalhadores e a realização de hora extras” (ANTUNES, 2006, p. 36). Neste modelo, o trabalho na educação é executado de acordo com as demandas de mercado, por exemplo: o trabalho executado pelo docente deve ser produzido em tempo parcial (*part time*), com aumento do ritmo das atividades laborais, sem a obtenção de mais contratações. Além disso, o trabalhador neste sistema é colocado para competir com os demais, tendo como parâmetro a meritocracia.

Esse cenário pode ser analisado a partir dos *slogans* (SHIROMA; SANTOS, 2014) usados para a construção do consentimento na sociedade. Os *slogans* voltam-se para a propaganda e formação do senso comum. Azevedo (2008); Shiroma e Evangelista (2014) pontuam que os governos neoliberais vêm adotando consignas como “menos estado e mais mercado” para legitimar um Estado mínimo, com políticas privatistas, no viés de lógicas competitivas. Assim, a educação pública se torna um instrumento importante de sustentação da

própria ordem do capital, conforme “os interesses econômicos da classe dominante” (MARX; ENGELS, 1998). Nessa perspectiva, as políticas educacionais são direcionadas à redução da educação, segundo Frigotto (2010), a um mero fator de produção, a produção do capital humano. O conceito de capital humano é alicerce do ideário neoliberal e suscita políticas educacionais para o campo da qualificação humana voltada a uma formação mais técnica. Ressalta Bianchetti (1996, p. 94), sobre a teoria do capital humano:

Incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos ‘recursos humanos’ para a estrutura de produção. Ou seja, agrega a função social da escola às necessidades de mercado, objetivando formar sujeitos que estejam preparados para atuar em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo, dinâmico, flexível e explorador da força de trabalho na atual conjuntura que agrega reestruturação produtiva à lógica política, social e educacional.

A teoria do capital humano, instrumentalizada como elemento das teorias de desenvolvimento e modernização, compõe uma face estratégica dos OMs. Seja dito ainda que esta teoria “afirmava ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47). Segundo o novo paradigma produtivo, era necessário investir na educação e qualificação dos trabalhadores, pois estes deveriam se adequar aos pressupostos da modernidade, na aquisição e domínio das tecnologias, para assim acompanharem o desenvolvimento do processo de reestruturação produtiva, marcado pela acumulação flexível, e que confrontava a rigidez do fordismo. Nessa perspectiva, era necessário que o trabalhador obtivesse tais conhecimentos “disseminou-se a ideia de que para “sobreviver” à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os *códigos da modernidade*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47). Portanto, imputa-se à educação a responsabilidade de qualificar profissionalmente o trabalhador, implementando uma pedagogia da competitividade, incentivando uma educação alienadora e de formação acrítica.

Os OMs apresentavam orientações salvacionistas para a educação “mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47). Estabelecem-se então redes de políticas públicas tidas como novas formas de governança (*new governance*). Segundo Shiroma e Evangelista, as *policy networks*:

Tais redes são rotas de influência e instauram outro modo de disseminar ideias e agir politicamente. Seus participantes unem-se, por iniciativa própria ou indução – de

governos, Organizações Multilaterais (OM) –, considerando que a ação conjunta pode ampliar o poder dos sujeitos ou grupos envolvidos, melhorando sua capacidade de reivindicação e de luta por meio de lobbying ou defesa de determinadas causas (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25).

No redesenho do Estado e da sociedade, o Consenso de Washington defendeu: “adaptação dos princípios por ele formulados em 1989: os modelos de liberalização devem tomar maior cuidado com o social, com a educação e com a criação de instituições que aumentem a governabilidade da economia” (NOGUEIRA, 1999, p. 70 *apud* SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 22-23). O conceito de governança utilizado como nova norma neoliberal representa: “a governança do Estado toma emprestada da governança da empresa características importantes – os gerentes das empresas foram postos sob vigilância dos acionistas, os Estados foram colocados pelas mesmas razões sob o controle da comunidade financeira internacional” (DARDOT; LAVAL 2018). Dardot e Laval (2018) compreendem a pragmática do mercado de trabalho tendo em conta três dimensões entrelaçadas: a condução das empresas, a condução dos Estados e, por fim, a condução do mundo.

O Estado torna-se então um ator que concorre com outros atores. Por esse motivo, o Estado não é considerado uma entidade exógena à economia de mercado, mas está vinculado aos espaços e às leis de troca. Além disso, o Estado é visto como uma empresa em concorrência no mercado global. Os reformadores e governantes viabilizaram uma nova gestão pública, com base nas relações público-privado (PERONI, 2013). Ocorre então a transferência de parte dos serviços públicos para a iniciativa privada, institutos, Organizações Não Governamentais (ONGs), entre outros, com o objetivo de criar contratos de gestão, novas formas de governança, de administrar o social: “vetores importantes do debate sobre governação tomam como mote o reposicionamento do Estado face ao mercado e ao chamado terceiro setor e a redistribuição de papéis e tarefas entre esses domínios institucionais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, PERONI; LIMA; KADER, 2018, p. 102).

As contradições na relação capital-trabalho se renovam a partir das estratégias próprias do modelo neoliberal de Estado. Retorna-se à “concepção gramsciana, [de que as diferenças entre Estado e sociedade] não são demarcadas por fronteiras rígidas, ao contrário, configuram o Estado ampliado, no interior do qual se travam disputas por hegemonia e lutas pela construção de um novo bloco histórico” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23). Logo, no bloco no poder, é evidenciada a maior presença dos OMs, empresas e instituições privadas no direcionamento de políticas públicas vinculadas ao terceiro setor. Neste sentido, a reforma educacional no Brasil e na América Latina, no período da década de 1990, visa “conciliar as

diretrizes internacionais para a constituição de uma nova forma de gestão da educação e da escola no marco de mudanças regulatórias próprias do novo modelo hegemônico do papel do Estado” (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 47). O termo “reforma”, hodiernamente, ganha novos sentidos, pois se “está diante de uma apropriação indébita e fortemente ideológica da ideia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo progressista e submetida ao uso pragmático” (BEHRING, 2008, p. 128). Conforme Maués (2006, p. 01):

[...] é nesse contexto de crise do capital, de mudanças no mundo do trabalho em função da reestruturação produtiva que começam, de forma efetiva, a serem definidas as reformas na educação brasileira na última década, tendo continuidade nos primeiros anos do novo milênio.

A nova configuração do papel do Estado, em face da nova morfologia da classe trabalhadora no Brasil, tem rebatimentos importantes no campo das políticas educacionais. No governo de Fernando Collor de Mello, “deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia”. De modo geral, os documentos produzidos pelos OMs direcionaram as políticas públicas educacionais no país. As propostas dos OMs ganham força no Brasil “no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo de FHC que a reforma anunciada ganhou concretude” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 47-48). As propostas dos OMs anunciavam a concepção salvacionista para a educação, na ótica da competitividade e em conformidade com os intelectuais, educadores e atores da sociedade que exerciam atividades empresariais, operando como arautos das reformas que se efetivaram no Brasil no final do século XX e que ganharam novas dimensões nas décadas seguintes.

A seguir iremos citar alguns documentos elaborados pelos OMs que orientaram a criação de políticas educacionais para atender aos ditames do capitalismo. Mota Junior e Maués (2014) abordam os OMs e analisam o documento *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda* (Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos), elaborado pelo BM. Tal documento indica que o BM avalia como positivo o caráter das políticas educacionais implementadas para as reformas educacionais, a partir da década de 1990, nos governos de FHC (1995-2002) e Lula da Silva (2003-2010). Para o BM, os resultados, no período analisado, são satisfatórios. Porém, Maués e Mota Junior (2014) questionam e problematizam os critérios de avaliação e o balanço do BM, assim como as perspectivas traçadas a respeito da educação brasileira para anos futuros, pois percebem o alinhamento estratégico entre o BM e o MEC. A consequência para a educação básica é a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares.

Para o BM, há um balanço positivo das políticas educacionais do Brasil, com destaque para a educação brasileira de 1995-2010. Cabe destacar que os mecanismos de avaliação constituídos nos governos FHC e Lula da Silva, tais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil/ Provinha Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Provão, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), eram parte de políticas educacionais de reformas educacionais orientadas pelo BM, com impacto na América Latina e no Caribe e no Brasil, pela regulação educativa em três pilares: gestão local, financiamento per capita e avaliação sistêmica (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014). Neste cenário:

Delineou-se a reforma educacional, cujo vetor principal foi uma organização do sistema nacional que se caracterizou pela municipalização do provimento do Ensino Fundamental, pela implantação de parâmetros curriculares e de um sistema de avaliação institucional comuns para todo país. O sistema nacional de avaliação foi centralizado no Ministério da Educação [...] dentre eles o Sistema Educacional de Educação Básica – SAEB e o Sistema Integrado de Informações Educacionais – SIIE (KRAWCZYK; VIEIRA, 2008, p. 52).

Diante o exposto, as diretrizes de disputa, de lucratividade, de desigualdade, de entes “melhores” e “mais capacitados” do que outros, desembocaram em ranqueamentos e exames classificatórios, presentes no âmbito da atual política educacional brasileira. Ao submeter a função social da escola aos ditames do mercado global, a reforma ressignificou o projeto escolar, conduzindo-o para a formação voltada para a atuação profissional e técnica, fragilizando o processo formativo crítico dos educandos. Quais as implicações disso para o trabalho docente na atual conjuntura? Importa apontar aqui, ao menos rápida e parcialmente, os efeitos da contra reforma do Estado no trabalho docente, com atenção especial para a educação do campo, foco deste estudo.

## 2.2 O PAPEL DO ESTADO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

Conforme a discussão anterior, as políticas educacionais brasileiras foram engendradas com o objetivo de materializar um projeto de educação configurado pela atuação dos OMs e da burguesia (SAVIANI, 2013; MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014). As ações destacadas visavam à expansão do setor privado por meio de políticas educacionais instituídas pelo Estado. Como essas ações impactaram a educação do campo? Tendo em vista esta questão, as análises presentes nesta subseção voltam-se para as principais políticas de educação do campo,

necessárias para a constituição da LEdoC, que foi idealizada no bojo da luta dos sujeitos camponeses, hoje protagonistas no processo didático-pedagógico dos cursos de ensino superior no campo brasileiro. A LEdoC é um curso em nível de graduação, criado na perspectiva de formar docentes para atuar nas escolas situadas no espaço rural/campo (ANTUNES-ROCHA, 2010, p. 1). Esse modelo educativo é representado pela nomenclatura Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), proposta que foi regulamentada pelo MEC e anunciada como política educacional brasileira de educação do campo.

A LEdoC nasceu, como já ressaltamos, primeiramente, da vontade dos sujeitos trabalhadores do campo de terem uma educação de qualidade e gratuita no lugar onde vivem. Uma educação humana, que valorize os trabalhadores do campo. Só foi possível a materialização das LEdoCs no Brasil pela atuação dos movimentos sociais e populares no sentido de abrir brechas nas barreiras que os projetos de dominação supracitados impunham aos trabalhadores, barreiras no sentido de impedir ou dificultar seu acesso a uma educação comprometida com a emancipação social. Essa atuação dos movimentos se intensificou desde a década de 1940: “São desse período as diversas lutas dos posseiros, as greves dos assalariados, as ligas Camponesas, as Uniões de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs), o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG)” (GUHUR; SILVA, 2009, p. 131).

Na década de 1970 e início dos anos de 1980, o país vivenciou um lento processo de abertura política. As lutas e conquistas da classe trabalhadora e dos movimentos sociais do campo, neste contexto de duríssimos conflitos de classe, consistiram no enfrentamento da modernização conservadora e da agricultura capitalista que ganhava forma no latifúndio, na proletarianização do campesinato e no agronegócio. Lutas pelo direito à reforma agrária e à educação eram embasadas numa visão de mundo crítica:

Tal movimento ganhou força com as ideias de Paulo Freire na concepção da pedagogia libertadora na história da luta por educação do campo pela criação, também, em 1975 da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do surgimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) – criado formalmente em 1984 (GUHUR; SILVA, 2009, p. 131).

É a partir da luta protagonizada pela classe trabalhadora e pelos movimentos sociais do campo que as propostas de educação voltadas para atender as especificidades dos sujeitos das áreas rurais foram criadas. Propostas pautadas na pedagogia libertadora de Paulo Freire, que fazia críticas à educação rural, percebida como uma ferramenta da proletarianização do campo. Acontece então uma mudança não apenas na nomenclatura, de “educação rural” para “educação

do campo”, mas sobretudo de concepção de educação para as populações do campo. Tal marco histórico não se deu isoladamente, mas em consonância com os movimentos de grupos excluídos (trabalhadores subalternizados, estudantes, docentes), que defendiam um novo projeto educacional, democrático, público e gratuito. Testemunhava-se a emergência de um arco de entidades de trabalhadores (associações, sindicatos, pastorais etc.) que defendiam o direito à educação, à terra, à valorização dos povos do campo, das águas e das florestas no processo de construção das políticas públicas.

Silva (2020, p. 3-4) destaca que: a “essência da educação do campo encontra-se na luta por uma política orientada pelos trabalhadores e na problematização do campo brasileiro como lugar de confronto e lutas sociais [...]”. E completa, afirmando que essa educação:

1. Vincula-se a uma concepção sociocultural e problematizadora do mundo e da educação. Coloca em disputa dois projetos para o Brasil. O projeto dos povos do campo e o projeto do agronegócio em grande escala; 2. Tem o homem e a mulher como sujeitos da história e da escola; 3. Ideologia da sustentabilidade socioambiental e da transformação do modo de produção capitalista; 4. Movimentos sociais indagam a realidade das escolas rurais; 5. Movimentos sociais indagam a gestão do processo pedagógico; 6. Constituição de uma esfera pública (governo e sociedade civil) para a definição de políticas públicas de educação do campo; 7. Articulada a um projeto de campo e de país; 8. Valorização do trabalho, cultura, educação e identidade; 9. Produção coletiva do conhecimento; 10. Preocupação com a formação humana. Educação do campo não se resume a educação escolar; 11. Sistematização das experiências e demandas dos povos do campo por pesquisadores vinculados aos movimentos sociais e aos coletivos de pesquisas nas universidades; 10. Movimentos sociais e coletivos nacionais de povos do campo exercem papel propositivo e de controle social, bem como são fundamentais na execução das políticas públicas (SILVA, 2020, p. 3-4).

Os sujeitos do campo almejam uma educação que valorize suas histórias e especificidades, na condução não apenas do projeto educacional, mas na garantia de condições de vida no campo. A educação do campo se dá a partir dos processos de trabalho, dos movimentos sociais, dos sujeitos do campo na materialidade de suas relações, na compreensão da educação como forma de vida, de luta e resistência às exclusões que o capital impõe a realidade campesina. Portanto, essa educação se contrapõe ao modelo neoliberal comprometido com os interesses do agronegócio, dos latifundiários, da ideologia conservadora e da concentração de terras, geradora ou ampliadora de desigualdades sociais.

Os protagonistas do campo vêm resistindo à devastação do capital pela “forma de luta social que carrega junto (nesse eixo e na relação entre os eixos) a relação contraditória e tensa entre movimentos sociais (de trabalhadores) e Estado na sociedade brasileira” (CALDART, 2012, p. 15). Lutam por políticas de educação do campo, erguem-se contra: as formas de concentração da terra; a expulsão dos trabalhadores de seus espaços de vivência; e a exploração

da sua força de trabalho. A partir da pedagogia do movimento, construída e alicerçada pelo Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST), a educação do campo se estabeleceu como uma “categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012, p. 259). As lutas dos trabalhadores do campo visam, primeiramente, o direito à terra, e se voltam ao direito à educação pública, de qualidade, nas áreas campestinas (escolas, universidades, institutos, etc.), demandando ainda ações estatais ligadas as políticas públicas de saúde, segurança e alimentação.

De acordo com Silva (2020, p. 5), na perspectiva do Estado brasileiro, a educação do campo é institucionalizada com o Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária (1º Enera), ocorrido em Brasília, no ano de 1997, conquista aflorada no seio do Movimento Nacional de Educação do Campo. A institucionalização da educação do campo, como política educacional, tinha por objetivo garantir a escolarização nas áreas da reforma agrária, envolvendo a escola num projeto para o desenvolvimento do campo, e aliando a participação dos trabalhadores na política com o respeito à cultura, aos saberes tradicionais, contra a destruição da natureza pelo projeto capitalista.

Os debates em torno do Enera pautavam-se nas lutas dos movimentos de trabalhadores do campo por uma escola do campo com identidade própria, pelas condições de trabalho e formação dos professores e pelo direito à escola pública desde a educação infantil até a superior nos acampamentos e assentamentos do MST. O objetivo era a construção de um projeto político pedagógico baseado na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (1º ENERA *apud* SILVA, 2020).

A educação do campo passou então a ser materializada nas legislações como direito proclamado a todos os cidadãos residentes em áreas rurais ou urbanas, cabendo ao Estado a garantia deste direito previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Ganharam força, além do marco para a educação do campo com o 1º Enera (1997), outros movimentos que davam destaque para a construção da política educacional do campo, como a “Universidade de Brasília (UnB), MST, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)” (MELO *apud* GUEDES *et. all.*, 2018, p. 23-24). No ano subsequente, realizou-se à 1º Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), em Luziânia-GO, reunindo educadores e educadoras de diversas partes do país, assim como, diversos representantes do Movimento Nacional de Educação do Campo. Neste cenário de eventos e lutas políticas, é relevante destacar:



O momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Pelo processo de construção desta Conferência, os movimentos sociais do campo inauguraram uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural (CALDART, 2009, p. 19).

Nota-se a mudança paradigmática nas discussões que foram fortalecidas pelos grandes eventos e discussões nacionais. Os resultados dessas primeiras lutas protagonizadas do 1º Enebra (1997) e da 1ª CNEC (1998) foram as conquistas no CNE e na Câmara de Educação Básica (CEB), materializadas na Resolução nº 01, de 03 de abril de 2002<sup>3</sup>: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A partir deste documento, a educação do campo passou a figurar na legislação da política educacional (SILVA, 2020, p. 7). Em seguida, temos a Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008, na forma de Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo.

No âmbito das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, no Brasil, tem-se o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, a Resolução do CNE/CEB nº 01/2002 e a Resolução CNE/CEB nº 02/2008. O parecer CNE/CEB nº 36/2001 destaca em seu texto que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Já a Resolução do CNE/CEB nº 01/2002, em seu texto acerca da identidade que a escola do campo assume, discorre:

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.

Percebe-se que a identidade da escola do campo é destacada pelo vínculo às questões intrínsecas à realidade campesina, ancorando-se no tempo e nos saberes próprios da comunidade. De acordo com o Art. nº 3, o poder público ficará encarregado da garantia da

---

<sup>3</sup> Publicada no DOU de 09/ 04/2002, seção 01, p. 32.

universalização da Educação Básica e da Educação Profissional de Nível Técnico as populações do campo.

Poucos anos antes, a LDBN (Lei n. 9.394/1996) já havia incorporado algumas das demandas de lutas sociais dos povos do campo, especialmente no artigo nº 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Portanto, o artigo nº 28 da LDBN (Lei n. 9394/1996) já representava um avanço histórico, pois estabeleceu a necessidade de adaptações vinculadas às peculiaridades da vida rural e sinalizara para a construção de um projeto pedagógico concernente à vida no campo. O referido artigo expressava ainda que os conteúdos curriculares deveriam ser adequados às reais necessidades e interesses dos alunos. Por fim, explicitara a necessidade de organização escolar própria, na inclusão e adequação do calendário escolar ao ciclo agrícola.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 traz o seguinte texto:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 1).

Além de destacarmos estes marcos normativos, é importante pôr em relevo a Pedagogia da Alternância, que se refere a um modelo de educação do campo adotada pelas EFAs e Ceffas. Esta Pedagogia vem para o Brasil pela influência francesa. Trata-se de um modelo adotado nas Casas Familiares Rurais (CFRs). A proposta da alternância apresenta um calendário flexível, respeitando as culturas e os saberes tradicionais das populações do campo, buscando alternar o tempo, os espaços de aprendizagem, as formas de trabalhar os conteúdos com abordagens articuladoras entre as práticas e os saberes da escola.

Para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e MEC (2012, p. 04-05), a Pedagogia da Alternância: “conta com o reconhecimento dos sistemas de ensino, da comunidade do campo, dos movimentos sociais, sindicais e de estudiosos da educação”. Os módulos escolares são bem definidos, vinculando o ensino escolar e o ensino familiar/comunitário como as práxis educativas, o que é normatizado pelo Parecer

nº 01/2006, especialmente a partir da implementação das escolas do campo e dos Centros Familiares de Formação por Alternância (EFA, CFR, CEFFA), fundamentados na LDBN (Lei n. 9.394/96), artigos 22, 23, 24.

É com a Portaria do MEC nº. 1071, de 20 de novembro de 2015, e com o disposto no inciso II do § 1º do art. 8º da Lei que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb – Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007), que a oferta da educação do campo é normatizada como prática pedagógica que visa incentivar a escolarização e a profissionalização mediando as relações de educação e trabalho. A referida Portaria regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias que ofertam a educação do campo, adotando a proposta pedagógica da formação por alternância, definindo-a, em seu art. 2º, § 4º, da seguinte forma:

Entende-se como adoção da proposta pedagógica de Formação por Alternância quando a instituição adota um projeto político pedagógico que contempla os princípios da alternância formativa, que possibilite a formação integral do educando, alternado períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio (tempo comunidade), com períodos na escola (tempo escola), estando esses tempos integrados por instrumentos pedagógicos específicos e pela associação de forma harmoniosa entre família e comunidade. (BRASIL – Portaria do MEC nº 1071, de 20 de novembro de 2015).

Esses marcos normativos denotam os avanços da política educacional para o campo, o que resultou, como destacado anteriormente, do processo contínuo de lutas do Movimento Nacional de Educação do Campo, que ganhou contornos mais nítidos tanto no 1º Enea (1997) e 1º CNEC (1998), quanto no 2º CNEC (2004). Tais documentos, segundo Silva (2020), apresentam propostas voltadas para a educação do campo de políticas educacionais oficializadas pelo Estado. Mas, os debates examinados no 2º CNEC apontaram para o seguinte quadro:

Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem formação necessária; falta uma política de valorização do magistério; falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos sujeitos (2º CNEC *apud* SILVA, 2020, p. 07).

Segundo as avaliações do Movimento Nacional de Educação do Campo da execução da política de educação do campo, o Estado brasileiro demonstrou-se ineficaz para garantir os direitos apresentados nos eixos da 2º CNEC. O movimento reivindicava ao Estado:

Universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública [...]; ampliação do acesso e garantia de permanência da população do campo à Educação Superior por meio de uma política pública permanente [...]; valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política e permanente [...]; respeito à especificidade da Educação do Campo e à diversidade de seus sujeitos [...] (2º CNEC *apud* SILVA, 2020, p. 8).

Nessa conjuntura, de lutas, conquistas e de organização das demandas de educação do campo, enquanto política educacional, o movimento realizava diversos debates e ações. Por exemplo, foi criado o Fórum Nacional da Educação do Campo (Fonec), em 2010, para “o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação [...] de políticas públicas de Educação do Campo” (CARTA FONEC *in* SILVA, 2020, p. 9).

Os debates a partir da criação do Fonec, os movimentos sociais do campo passam a avaliar periodicamente as conquistas anteriores no relativo à construção da educação do campo e de sua institucionalização pelo Estado, enquanto política pública (GUEDES *et. al.*, 2018, p. 24). O cenário de construção da educação do campo configurava-se assim em conflitos pelo direito do acesso à educação básica e superior que seja de qualidade e humanizada.

Diante do cenário que o país atravessava de conflitos agrários graves que culminaram em dois grandes massacres, resultando em tensões sociais, o Estado, via Governo Federal, viu-se obrigado a dar respostas imediatas e cria o Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Na busca de propostas para resolver minimamente os problemas apresentados pelos movimentos sociais do campo, o Ministério em questão convida o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o intuito de pensar conjuntamente e propor ações para a Reforma Agrária. (MELO *in* GUEDES *et. al.*, 2018, p. 24).

Como resposta à pressão dos movimentos sociais, cria-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Sua primeira versão foi instituída pela Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, tendo por agente executor o Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), hodiernamente designado Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e mais adiante pelo MEC com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). O Pronera:

Nasce do sangue dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais, do massacre de Eldorado dos Carajás, da sequência de lutas e do acúmulo de forças que foi se constituindo a partir daquela correlação de forças, com as três marchas chegando à Brasília. Tudo isso vai forjando as características de uma política pública que também nunca havia sido vista antes em nosso país, com uma característica fundamental que esta articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova política pública, o PRONERA - uma nova ação do Estado que articula na

sua essência os movimentos sociais, os movimentos sindicais, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades (MOLINA *apud* GUEDES *et. al.*, 2018, p. 37).

Com o Pronera, o direito à educação se torna uma garantia para os sujeitos e trabalhadores camponeses. Foram elaboradas, para a educação básica e ensino superior, políticas de atendimento educacional aos sujeitos do campo. O Pronera foi oficializado como “política pública de Educação do campo e educação na reforma agrária como política de Estado pelo Decreto Presidencial nº 7.352”, em 04 de novembro de 2010 (SILVA, 2020, p. 8). Em resposta às demandas do Movimento Nacional de Educação do Campo, o Pronera, institui em seu artigo 1º:

À ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

Com o Decreto do Pronera, nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, houve a institucionalização das definições dos termos “populações do campo” e “escola do campo”, entendidas pelo § 1, por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Ao apresentarmos o percurso histórico da educação do campo e do Pronera, ressaltamos seus objetivos segundo o Decreto nº 7.352/04/2010, no artigo nº 12:

I - Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA em todos os níveis de ensino; II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais ou técnicas nos assentamentos.

Essa política pública visava suprir a carência de educadores(as) no campo, em decorrência dos baixos níveis de escolarização da população camponesa. O Pronera sob gestão e execução do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), e a política de educação do campo, favoreceram a implementação das LEdoCs no Brasil. De certo modo, essa

licenciatura resultou do acúmulo das experiências de educadores(as) do campo de diversos cursos de Pedagogia da Terra.

A partir da 2º CNEC, o MEC, por meio da Secadi, criou um grupo de trabalho composto pelos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do Ministério, com objetivo de organizar uma política de formação de educadores do campo. Como resultado, em 2007, cria-se o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com base no Parecer CNE/CEB nº 23, 12 de setembro de 2007, que “trata da consulta referente às orientações para o atendimento a educação do campo (MELO, 2018, p. 28).

Efetiva-se, assim, a partir dessa nova modalidade de graduação para as universidades públicas, em 2007, o estabelecimento de uma política do campo que se pauta em:

Ações afirmativas que possam ajudar a reverter a situação educacional hoje existente no campo, especialmente no que se refere à precária e insuficiente oferta da educação nos finais do ensino fundamental e do ensino médio; políticas de expansão da rede de escolas públicas que ofereçam educação básica no e do campo, com a correspondente criação de alternativas de organização curricular e do trabalho docente que viabilizem uma alteração significativa do quadro atual, de modo a garantir a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; formação consistente do educador do campo como sujeito capaz de propor e implementar as transformações político-pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem à população que trabalha e vive no e do campo; organização do trabalho pedagógico especialmente para as escolas de educação fundamental e média do campo, destacando-se como aspectos importantes atuação educativa em equipe e à docência multidisciplinar por áreas do conhecimento (MOLINA; SÁ, 2014).

A primeira experiência da LEdoC ocorreu na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 2005. Outras experiências pilotos foram desenvolvidas, pela Universidade de Brasília (UnB) com a primeira turma, em parceria com o Instituto Terra (Iterra), da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS)<sup>4</sup> (MOLINA, 2017, p. 589). Esses modelos foram projetados na perspectiva dos sujeitos coletivos do campo e da Pedagogia da Terra.

Essas experiências de educação desenvolvidas com o Procampo possibilitaram a formação inicial e continuada de educadores do campo para o atendimento da demanda campesina de ampliação e qualificação da oferta de educação superior no campo, como preconiza o artigo nº 4º do Decreto nº 7.352 da política de educação, que integra o Pronera.

---

<sup>4</sup> O projeto piloto testado por essas quatro universidades apresentava salas de aulas com 220 alunos, entre professores sem graduação, educadores populares e de movimentos sociais e sindicais do campo, de suas respectivas regiões. Professores que receberam habilitação para trabalhar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (BRASIL-MEC, 2012)

Cabe à União, por meio do MEC, prestar apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, na oferta da educação infantil, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no acesso à educação profissional e tecnológica concomitante ao ensino médio e à educação superior, priorizando a formação inicial e continuada de educadores e sujeitos camponeses.

É necessário enfatizar, com base em Molina (2017), Molina e Sá (2014), que a partir das experiências-piloto, dos anos de 2008 e 2009, o MEC, por meio da Secadi, realizou o lançamento de editais de convocação nº 02, de 23 de abril de 2008, e nº 09, de 29 de abril de 2009, para as IESs públicas apresentarem seus projetos de “Cursos de Licenciatura em Educação do Campo para a formação de professores da educação básica nas escolas situadas nas áreas rurais”, alinhados às diretrizes político-pedagógicas dos editais e à Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.<sup>5</sup> Foram 33 universidades contempladas pelo Procampo no ano de 2009. Já no ano de 2012 saiu um novo edital que, segundo Molina (2017), direcionava-se para as ofertas de “cursos regulares de Licenciaturas em Educação do Campo, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização da educação do campo, com no mínimo 120 vagas para cursos novos e 60 vagas para ampliação de cursos existentes, na modalidade presencial”, sendo que:

Em 2012, a partir da pressão dos movimentos sociais do campo, foram conquistados 42 cursos permanentes dessa nova graduação em todas as regiões do país. Objetivando garantir a implementação dos cursos, o Ministério da Educação disponibilizou 600 vagas de concurso público de docentes da educação superior e 126 vagas de técnicos como suporte para esse processo. (MOLINA, 2017, p. 589).

Molina (2015) analisou as concepções e práticas formativas desenvolvidas nos cursos de LEdoC, destacando sua perspectiva contra hegemônica. É oportuno também destacar que as IESs públicas urbanas tiveram nos últimos anos uma relevante expansão na educação superior, a partir dos incentivos para o seu crescimento com a institucionalização do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto nº 6.096/2007 (MOLINA, 2015, p. 148). Contudo, ressalta-se que os investimentos públicos não supriam as necessidades das universidades para a garantia da qualidade da educação

---

<sup>5</sup> Um segundo edital, do ano de 2009, instituiu orientações e diretrizes para a operacionalização de projetos educacionais que promovessem o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados, autorizando assim, assistência financeira para as IESs públicas, a fim de subsidiar projetos do Procampo, na ampliação do acesso e permanência, em especial de educadores sem formação de nível superior (BRASIL-MEC/SECADI, 2009).

superior na sua expansão. Por seu turno, o trabalho docente nas LEdoCs sofreu o impacto de reformas que têm alterado as finalidades desses e de outros cursos (MAUÉS, 2010, p. 142).

Um dos desafios da política educacional do Procampo para as LEdoCs é fazer frente às pressões do grande capital pela expansão do agronegócio e da concentração fundiária, que expropria o camponês de suas terras, alinhando-se aos projetos recomendados pelos OMs, os quais usam o discurso da modernização da agricultura para favorecer a ampliação do lucro e da transferências das terras para o capital estrangeiro, gerando violência, devastação ambiental e expulsão dos trabalhadores camponeses de suas terras. O projeto expresso pelo capital no campo visa distanciar as LEdoCs dos propósitos históricos reivindicados pelo Movimento Nacional do Campo, desde o 1º Eneer. Logo, as políticas educacionais para os povos do campo e os trabalhadores vem sofrendo com cortes no orçamento público para a educação, que fragilizam as escolas e as universidades do campo. Isso se combina ao aumento de recursos públicos carreados para as IESs privadas.

É possível observar que as reformas educacionais no Brasil se inserem no processo de privatização da educação. Processo este orientado pelas reformas neoliberais “em especial na formação continuada de professores, a partir das parcerias público-privadas” (PEREIRA; CAMARGO, 2020), nas quais “o Estado capitalista moderno cuidaria não só de qualificar permanente a mão-de-obra para o mercado, como também, através de tal política e programas sociais, procuraria manter sob controle parcelas da população não inseridas no processo produtivo” (HOFLING, 2001, p. 33).

O capital apresenta-se na sua inter-relação com o Estado no avanço de medidas para beneficiar o mercado. Ao invés de desenvolver ações para resolver os problemas sociais no campo, precariza o trabalho, a educação e os modos de vida camponês. As parcerias público-privadas vêm concorrendo assim para a implementação de políticas educacionais voltadas ao interesse da classe burguesa, fato este, que despertou ainda mais a atenção do Movimento Nacional da Educação do Campo para a urgência da criação de estratégias em prol da defesa da educação do campo, contra o agronegócio (SILVA, 2020, p. 13). As ações do Movimento Nacional de Educação do Campo são alicerçadas na educação emancipadora em uma concepção para além do capital (MÉSZÁROS, 2011).

O Movimento Nacional da Educação do Campo, além de fazer a denúncia da mercadorização da educação, aponta ao desmonte na educação com o fechamento de 37 mil escolas do campo só no ano de 2015 (SILVA, 2020). Certamente, este é um cenário devastador para a educação do campo, para as políticas e programas vinculados ao Pronera, ao Procampo, ao Pronacampo, e para a educação em geral. A formação chega de maneira cada vez mais



precária ao campo, sem condições básicas na oferta do ensino, o que se agravou depois do impeachment da presidenta Dilma Rousseff (o golpe desencadeado em 2016, articulado por seu vice Michel Temer, que assumiu a presidência da República). Tal conjuntura política foi denunciada pelo 4º Fonec (2017), indicando, assim, “a recomposição no bloco de poder e dominância dos capitais, especialmente o financeiro, retornando o aprofundamento da política neoliberal iniciada no governo FHC” (SILVA, 2020, p. 21). O governo Michel Temer executou políticas de retirada de direitos da classe trabalhadora em todos os âmbitos. Na educação do campo, o grave desmonte advinha dos cortes orçamentários sofridos pelo Pronera, pelas LEdoCs e escolas de educação básica do campo.

É importante elencar que as políticas de educação do campo tiveram suas forças de atuação tanto administrativas e financeiras suprimidas pelas ações judiciais dos Acórdãos n. 2.653 de 2008, e n. 3.269 do Tribunal de Contas da União (TCU), proibindo o Pronera de realizar novos convênios. De fato, o Estado atua como agente regulador das políticas de educação do campo, proibindo a ampliação de recursos públicos que seriam destinados ao Pronera. De tal modo, o período de 2008 e 2010, das ações judiciais dos acórdãos n. 2.653 e n. 3.269 do TCU, os repasses dos recursos públicos ao Pronera foram limitados:

Esse período de dois anos (2008-2010) os quais o PRONERA teve suas novas parcerias impedidas de serem celebradas, ocasionou uma grande perda em termos orçamentários ao Programa. Em seus 20 anos de existência, o maior orçamento já aprovado para o Programa se deu exatamente no ano do Acórdão de 2008, cujo montante orçamentário aprovado era um total de R\$ 70.920.000,00. Com a paralisação do Programa em relação à celebração de novos convênios, houve uma redução em seu orçamento em 2009, quando de fato o INCRA comunica às suas superintendências regionais a respeito da impossibilidade de conveniar no âmbito do PRONERA. A redução drástica no orçamento do PRONERA se dá no ano seguinte, cujo montante destinado ao Programa passa a ser R\$ 27.800.000,00. Após isso, o orçamento do PRONERA nunca mais voltou a ser próximo ao que foi em 2008 (MELLO *in* GUEDES, 2018, p. 31).

Nesse cenário, o Pronera teve o orçamento mais reduzido da história das políticas de educação do campo. Esse orçamento ficou, conforme a Lei Orçamentária Anual (LOA) de 2018, em apenas R\$ 3.203.872,00 (MELLO, 2018). Nesse contexto adverso à educação do campo, se faz necessária a mobilização das LEdoCs, de movimentos sociais, IESs e do Incra contra as ações restritivas do Estado e contra o desvio de dinheiro público para instituições privadas de ensino.

Contudo, o tripé Movimentos Sociais, Instituições de Ensino e Incra, atuando conjuntamente, fez com que o Pronera se mantivesse de pé, resistindo às medidas econômicas neoliberais que culminaram no desmonte da educação pública da cidade e do campo. Isso

significa que as reformas já por nós elencadas alargaram a onda neoliberal em curso, atingindo de forma devastadora o ensino básico e superior no campo. O 5º Fonec (2018) produziu um balanço desse quadro, conforme o exame de Guedes *et. al.* (2018):

Não à toa, a primeira medida pós-golpe foi a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória 746/2016, que revela o caráter antidemocrático da medida, instituindo uma lógica gerencialista à gestão escolar e um currículo de natureza neotecnicista, abrindo espaço para a entrada solene e formal das empresas e suas organizações na disputa pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que movimenta um orçamento anual de 130 bilhões de reais (5º FONEC, 2018).

Temos, nesse cenário de desmonte da educação o exemplo da Resolução do CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, cujo § 8º do artigo 62 estabelece que os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Comum Curricular (BNCC – Educação Básica) e as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL-MEC-Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019). Esses documentos estipulam competências e habilidades por áreas de conhecimento, aderindo a uma lógica de educação alinhada aos interesses do capital, com um currículo desconectado das territorialidades dos povos e educadores do campo, da floresta e das águas, pois:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do MEC e sua intenção de invisibilização da Educação do Campo estão dentro de uma política educacional que propõe melhorar a educação brasileira por meio da articulação do ensino às avaliações censitárias (de todas/os as/os estudantes) em escala nacional. A BNCC terá a função de padronizar competências, habilidades e conteúdos de Norte a Sul, determinando o que as escolas devem ensinar e 'em que tempo' (5º FONEC, 2018, grifo do autor).

Tais documentos expressam os interesses dos OMs no sentido de aumentar a produção de “capital humano”. Assim, o momento de comemoração dos 20 anos das políticas e programas já conquistados (2018) para a educação do campo foi também de se colocar em pauta a resistência “ao desmonte da educação”. O Fonec (2018) apresentou então os seguintes eixos de atuação:

Lutar contra o fechamento de escolas, turnos e turmas no campo; combater a privatização da educação pública; atuar contra as reformas empresariais na educação; repudiar a militarização das escolas; avançar com os princípios da educação do campo nas escolas e formação de educadoras/es; reafirmar a interface entre a educação do campo e educação especial no processo de inclusão; defender o Pronex e as licenciaturas em educação do campo, bem como juntar para que os egressos das licenciaturas em educação do campo atuem na educação do campo por meio de concursos públicos; fortalecimento do Fonec em todo o território nacional e suas articulações estaduais, comitês etc. Eixo de ações que tem como base a construção da reforma agrária popular, a Agroecologia como forma de produção e a superação das

formas exploradas do trabalho e opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe.

No governo Bolsonaro, a intensificação e a precarização do trabalho ganharam contornos mais dramáticos, na esteira do mais forte alinhamento do Estado com o capital, no bojo de uma crise sem precedentes na economia, na política, na saúde e na destruição da natureza (ANTUNES, 2020). No cenário do capitalismo pandêmico, estamos chegando, na sociedade brasileira, a quase 700 mil vítimas pela Covid-19, além de muitos contaminados, desempregados, maiores vítimas do aumento da fome e da miséria. Um quadro agravado pela atuação de um governo negacionista, que manteve o congelamento dos investimentos públicos em políticas sociais. Os crescentes cortes orçamentários aprofundaram a precariedade dos serviços públicos e debilitaram profundamente as políticas sociais. O 6º Fonec apontou para a necessária “resistência ativa ao desmonte da educação do campo”. Essa resistência se daria com os movimentos sociais e populares do campo agindo no sentido de:

Construir a Reforma Agrária Popular [...] construir a agricultura camponesa como modo de fazer agricultura e de viver das famílias [...]; afirmar a Agroecologia como matriz tecnológica [...]; lutar pela superação de todas as formas de exploração do trabalho humano e da opressão étnico-racial, cultural, política, de gênero, diversidade geracional, religiosa e de classe [...]; reafirmar veementemente que FECHAR ESCOLAS, TURNOS E TURMAS SÃO CRIMES! [...]; Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas, tanto na formação inicial/continuada quanto na gestão, e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a Educação Infantil até a Universidade; Atuar contra as reformas empresariais instituídas por meio da reforma do Ensino Médio e da BNCC e as propostas de transformar EJA e Ensino Médio em Educação à Distância (EaD) [...]; Repudiar veementemente a militarização das escolas e lutar por políticas emancipatórias [...]; Avançar com os princípios da Educação do Campo nas escolas do campo e na formação de educadoras/es [...]; Reafirmar a interface entre a Educação do Campo e a Educação Especial, garantindo ingresso, permanência, acessibilidade e inclusão das/os educandas/os com deficiência nas escolas do campo, das águas e das florestas; Fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil; Lutar pela inserção dos egressos dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas escolas do campo por meio de concurso público e editais que contemplem a formação de acordo com as habilitações da Educação do Campo; Fortalecer a organicidade do FONEC por todo o território nacional.

As políticas de cunho (ultra ou) neoliberal do governo Bolsonaro visaram aumentar o nível de acumulação do capital e atender às grandes corporações, por meio, por exemplo, de reformas nas políticas educacionais. Para evitar o fechamento das escolas e das LEdoCs, o movimento social pela educação no campo resistiu e continua resistindo. Nesse contexto, o desafio para o docente é de promover aí uma educação desvinculada da concepção como mercadoria, acrescentando ao currículo as matrizes formadoras da educação do campo – educação emancipadora, que vê o trabalho como princípio educativo.

Infelizmente, o modelo neoliberal para a educação, as parcerias público-privadas, as reformas e a contrarreforma do Estado trouxeram impactos negativos profundos à implementação das LEdoCs no Brasil. Mas, agora abre-se outro capítulo dessa história, com a eleição de um novo governo, de quem se esperam políticas públicas sociais, de saúde, de educação, econômicas, ambientais, trabalhistas, que sejam favoráveis aos trabalhadores da cidade e do campo.

### 2.3 DESAFIOS PARA O TRABALHO DOCENTE NA LEDOC CAMPMZG DA UNIFAP NO AMAPÁ, ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19

Nesta subseção, abordamos os principais desafios enfrentados pelos docentes que trabalham na LEdoC (curso que oferta formação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza com ênfase em Agronomia e em Biologia) do campus Mazagão (CampMzg) da Unifap, no recorte de 2014 a 2019, contexto da entrada das primeiras turmas no curso, momento anterior à pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Primeiramente, apresentamos o curso e o local da pesquisa. Em seguida, abordamos a criação da LEdoC e o início das atividades no *campus* Mazagão, da colaboração da Unifap com atores sociais (professores, movimentos sociais) na elaboração da proposta pedagógica do curso e na efetivação da educação superior.

Apresentamos, também, as dificuldades da efetivação do trabalho, a exemplo da falta de laboratórios científicos, de materiais, insumos e equipamentos; além do quantitativo baixo de docentes da LEdoC, da carga horária desgastante no desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão. Ou seja, a partir das narrativas dos professores, evidenciamos que o ambiente laboral não oferecia condições para garantir a qualidade educacional.

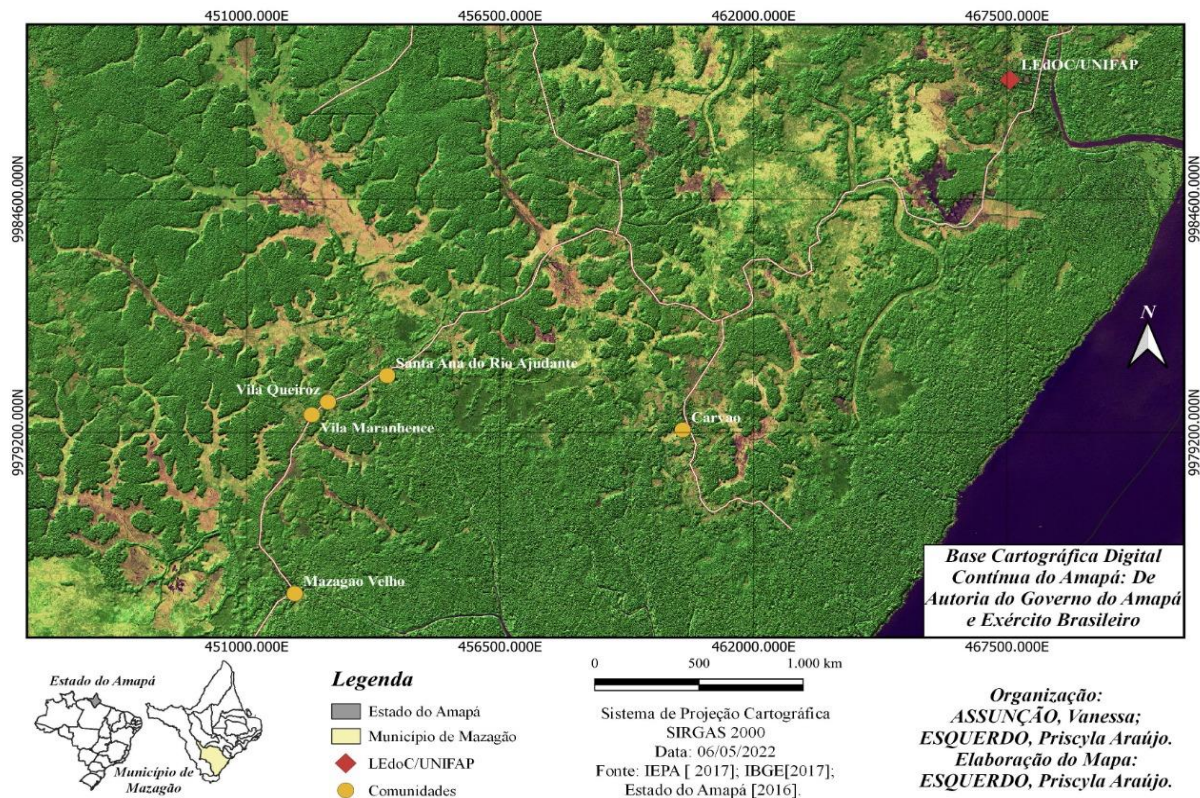
#### 2.3.1 A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PERFIL DOS DOCENTES DO CAMPUS MAZAGÃO DA UNIFAP

O curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza com Ênfase em Agronomia e em Biologia, está localizado na Mesorregião Sul, mais especificamente na sede urbana do município de Mazagão, no estado do Amapá. Estado que, por sua vez, está posicionado geograficamente no extremo norte do Brasil (região Norte) e é cortado pela linha imaginária do Equador, que divide o globo terrestre em dois hemisférios – Norte e Sul. Atualmente, o estado conta com mais de 877.613 mil habitantes (IBGE, 2021). O município de Mazagão foi criado pela Lei nº 226, em 28 de novembro de 1890, integrando três

distritos: Mazagão, Carvão e Mazagão Velho. Limita-se com os municípios de Santana, Porto Grande, Pedra Branca do Amapari, Laranjal do Jari e Vitória do Jari. Atualmente, Mazagão concentra cerca de 22.468 pessoas (IBGE, 2021; PPC CAMPMZG/UNIFAP, 2017).

Na imagem 2, o mapa de localização da LEdoC CampMzg da Unifap, está indicado o *locus* da pesquisa e algumas das principais comunidades do município (Carvão, Santa Ana do Rio Ajudante, Vila Queiroz, Vila Maranhense e Mazagão Velho), de onde vêm alguns dos sujeitos camponeses que ingressam naquela licenciatura.

Imagem 2: Mapa de Localização da LEdoC CampMzg da Unifap



Fonte: Base Cartográfica Digital Contínua do Amapá de autoria do governo do Amapá e Exército Brasileiro, organizado por Esquerdo e Assunção (2022).

O trabalho docente realizado na LEdoC do CampMzg inicia efetivamente suas atividades de ensino, pesquisa e extensão a partir do ingresso das primeiras turmas nos anos de 2014 e 2015, momento em que, além desse curso, foram aprovadas mais 42 LEdoCs no Brasil.

A educação do campo no Amapá, para garantir os direitos de uma população camponesa com baixa escolaridade e carente do ensino superior e de formação de professores, foi oficializada “quando o Governo do Estado do Amapá, através da Secretaria de Estado da Educação/SEED realizou nos dias 10, 11, e 12 de novembro de 2004, o 1º SEMINÁRIO sobre

Educação do Campo, quando na oportunidade foram discutidos diversos temas sobre a Educação do Campo” (PPC/LEdoC, 2017, p. 13). Os debates foram direcionados à possível contribuição das políticas de educação do campo no cenário amapaense, culminando com a elaboração da Carta da Educação do Campo (Decreto nº 1455 de 05 de maio de 2006) e a criação do Comitê de Educação do Campo, com representantes de órgãos governamentais e dos movimentos sociais. Ocorreu em 2008, no seio da Secretaria de Estado da Educação (Seed), a criação do Núcleo de Educação do Campo (NEC), para contribuir na gestão da educação do campo no estado, considerando orientações da Secadi/MEC (PPC/LEdoC, 2017).

Podemos mencionar, neste percurso de construção da educação do campo no Amapá, o protagonismo dos movimentos sociais e da Unifap, instituição que atuou por intermédio da cooperação do:

Grupo de Estudos Interdisciplinares em Educação do Campo (GREINE), criado por uma equipe de professores da universidade, com o objetivo de fomentar as discussões sobre a educação do campo no contexto amapaense. O GREINE contou com o apoio dos movimentos e organizações sociais, com a colaboração do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação no Campo e na Amazônia (GEPERUAZ) da UFPA (COSTA, 2016, p. 73).

De acordo com Costa (2016, p. 73), este grupo de estudos começou a realizar encontros a partir do ano de 2008, envolvendo alguns dos principais movimentos sociais do Amapá, a saber:

Central Única dos Trabalhadores- CUT, Rede das Escolas Família- RAEFAP, Ministério do Desenvolvimento Agrário- Seção do Amapá- MDA, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura no Estado do Amapá- FETTAGRAP, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA/Programa Nacional de Alfabetização na Reforma Agrária- PRONERA, Confederação dos Trabalhadores na Agricultura- CONTAG (PPC/LEdoC, 2017; UNIFAP, 2010 *in* COSTA, 2016, p. 73).

Os movimentos sociais, para obterem acesso à educação no campo, começaram a pressionar a Unifap. Para Cristo (2021, p. 146), tal pressão dos movimentos sociais sobre a Unifap se dava no sentido de fosse garantida a “oferta de formação às populações do campo, tanto de educação básica quanto superior”. Assim, o movimento de reivindicação, no Amapá, foi ganhando força. Segundo Cristo (2021, p. 146), em janeiro de 2008, ocorreu:

A primeira reunião que criou a Comissão de Estudos sobre Educação do Campo do Amapá, com o objetivo de discutir a participação da UNIFAP, nos cursos a serem subsidiados pelo PRONERA, a partir de 2009, através da criação de um projeto institucional, que seria apresentado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA, para atender formação nas 3º e 4º etapas do 1º grau, assim como a proposta de criação de cursos de graduação em Pedagogia e Licenciatura do Campo.

A Unifap passou a proporcionar o acesso à educação superior para populações do campo por intermédio do curso da LEdoC, participando do Procampo. Cristo (2021, p. 145) destaca o pioneirismo da Unifap na “Amazônia amapaense” – expressão usada pela autora para destacar a especificidade do Amapá, em relação aos demais territórios amazônicos, no acesso à educação superior do campo:

Ano de 2008, a Universidade Federal do Amapá teve a oportunidade de participar da história do acesso à educação superior, as populações que trabalham e vivem no campo, de maneira mais específica da Amazônia Amapaense. Assim, a Universidade Federal do Amapá foi Instituição Federal de Ensino Superior-IFES a pioneira, na Amazônia, em aderir ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com a oferta dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (CRISTO, 2021, p. 145),

Ana Cláudia Peixoto de Cristo e Emanuel Leal de Lima apresentaram os projetos para os cursos de graduação, pós-graduação e extensão, da Universidade Federal do Amapá (CRISTO, 2021, p. 151), ao Procampo. Costa (2016) e Cristo (2021) ressaltam que, no início de 2008, o Procampo publicou o edital de convocação nº 02, de 23 de abril de 2008 (Secadi/MEC), chamando as IESs públicas que estivessem interessadas em implantar o curso de graduação em licenciatura para os povos do campo a apresentar seus projetos. Cristo (2021, p. 151) destaca que o edital veio ao encontro das reivindicações dos movimentos sociais do Amapá e da “carência de docentes, para atuar com as disciplinas de Física e Biologia, nas escolas do campo”. A Unifap produziu projeto do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Biologia e Física (LEdoC-Docência multidisciplinar em Física e Biologia), obtendo aprovação e implantando a primeira turma no *campus* do município de Laranjal do Jari. A Unifap e mais 33 universidades federais (Anexo-D) conseguiram iniciar a oferta de ensino superior as populações campesinas. Porém, a implantação deste curso, conforme consta no PPC da LEdoC CampMzg da Unifap (2017), carecia, para seu pleno funcionamento, de uma infraestrutura mínima para atender a primeira turma em módulo único, pois, não haveria mais ofertas de vagas anuais, conforme estipulava o edital de 2008.

Nesse primeiro momento, segundo Cristo (2021), a criação de uma turma de graduação (única) tornava-se uma grande conquista dos educadores do campo sem formação superior. Apesar disso, era notório que muitas seriam as limitações, por se tratar de um programa educacional e não de uma política de Estado.

Concomitante a esse processo também foram elaborados os projetos do Curso de Pedagogia do Campo, o curso de Especialização em Educação do Campo, o Projeto de Extensão, Pró- Jovem Saberes da Terra e o Projeto do Programa Institucional de

Iniciação à Docência- PIBID, destes apenas o primeiro foi executado. Os demais não foram instituídos, por diversos fatores, entre os quais destaca-se a burocracia institucional da UNIFAP, oriundas dos setores responsáveis pela realização dos convênios, necessários para a execução orçamentária (CRISTO, 2021, p. 152).

Problemas administrativos e orçamentários da Unifap dificultaram a execução dos projetos da LEdoC. Depois desse projeto da LEdoC em Laranjal do Jari, adveio um novo edital do MEC, o nº 09, de 29 de abril de 2009, fruto da mediação da Secadi, do apoio da Secretaria de Educação Superior (Sesu) e da agente executora financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A Unifap participou nos mesmos moldes do edital do ano de 2008. Deste modo, obteve-se aprovação do projeto da LEdoC em Docência Multidisciplinar em Física e Biologia, com execução no município de Mazagão e tendo por coordenadores Emanuel Leal de Lima – que assumiu o cargo de Coordenador do Procampo – e Ana Cláudia Peixoto de Cristo – exercendo a função de coordenadora pedagógica (CRISTO, 2021). Nesse momento:

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, nasce na Universidade Federal do Amapá, visando promover a valorização da educação das comunidades rurais da Amazônia Amapaense, com o intuito de contemplar alternativas de organização escolar e pedagógica, objetivando a superação das desvantagens educacionais históricas, sofridas por essas populações (CRISTO, 2021, p. 153).

No entanto, para essa turma do campus de Mazagão, como pontuado por Cristo (2021), as atividades de ensino foram desenvolvidas em parceria com “a direção da Escola Estadual Dom Pedro e com o Secretário Municipal de Educação da época, João da Silva Costa, para que disponibilizassem as escolas do município, para que o curso pudesse acontecer”. Na oferta do curso em Mazagão era necessário que existisse infraestrutura mínima. Mas, na época dessas primeiras experiências, existia apenas uma modesta estrutura predial, como podemos verificar na imagem 3.



Imagem 3: Campus da Unifap no município de Mazagão



Fonte: Cristo (2021, p. 154).

A infraestrutura predial construída inicialmente, contava com três salas de aulas e um banheiro para atender a primeira turma, no ano de 2010. Desse modo, “nesse campus nunca tinha existido atividades acadêmicas, assim, só mesmo possuía a infraestrutura predial” (CRISTO, 2021, p. 154). Como podemos verificar, a LEdoC do campus de Mazagão carecia de estruturas básicas, como “laboratórios, bibliotecas, espaço de descanso, cantina, alojamento, dentre outros, aspectos infraestruturais necessários para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de qualidade”. Foram estabelecidas parcerias com a direção da Escola Estadual Dom Pedro, pois o *campus* não oferecia condições mínimas para acolher em tempo integral (manhã e tarde) alunos, professores e demais servidores do *campus*.

Então, antes da implantação do curso da LEdoC em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza com Ênfase em Agronomia e em Biologia, aconteceram estas duas edições do Pronera e Procampo. Ambas eram programas de educação do campo para o ensino superior de turmas únicas, que nasciam e findavam sem continuidade. O prédio que restou do segundo projeto (de 2010) abrigaria depois as atividades de ensino-aprendizagem do curso da LEdoC regular, no qual as disciplinas ofertadas seguiriam o regime acadêmico da Alternância Pedagógica (tempo-universidade e tempo-comunidade).

Por meio do edital nº 12/2014, do processo seletivo para o ano de 2014 (Procampo) da LEdoC CampMzg, a Unifap ofertou 120 vagas divididas em duas turmas de 60 estudantes<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> As duas turmas foram constituídas por 60 discentes, totalizando 120 cursistas, que atuavam como educadores nas escolas do campo no Amapá, que trabalham nas terras indígenas do Parque do Tumucumaque: Paru D’este, Boca do Mapari, Asanti, Santo Antonio, Kuinpe Kampai, Mokolok e Kuxaré, além dos municípios de: Laranjal do Jarí, Ferreira Gomes, Vitória do Jarí, Cutias do Araguari, Pedra Branca do Amapari, Serra do Navio e Macapá (CRISTO, 2021, p. 155).

destinadas “aos professores em efetivo exercício da docência no ensino fundamental e médio lotados nas redes de ensino nas áreas rurais do Amapá” (COSTA, 2016, p. 174). Hodiernamente, a Unifap oferta vagas para estudantes de forma anual, no curso regular e em tempo integral, em Agronomia e Biologia. Esse curso foi reconhecido pela Resolução 027/2014, de aprovação e implantação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PPC/LEdoC, 2017). Todavia, a estrutura física e equipada da LEdoC CampMzg, para receber os alunos no ano de 2014, e para a realização do trabalho docente, de maneira geral, era muito precária. A estrutura predial era a do projeto de 2010, com bloco único, espaços insuficientes, o que limitava as atividades de pesquisa e extensão (PPC/LEdoC, 2017).

Ressaltamos que a LEdoC do CampMzg necessita até hoje de novos espaços de trabalho e convivência, que apresentem características favoráveis a uma graduação em licenciatura com ênfase em Agronomia e em Biologia, no atendimento de educadores do campo (acadêmicos), com docentes, coordenadores, demais servidores e coletivos do campo. Neste sentido, a LEdoC precisa de espaços adequados para ensino e pesquisa de qualidade, com: laboratórios científicos e de informática em espaços próprios (não improvisados); espaços para descanso; refeitório e copa; mais salas de aulas com equipamentos e ferramentas de trabalho; espaço amplo para auditório; biblioteca e acervos; salas adequadas para professores, coordenação; e espaços adaptados a pessoas com deficiência. A LEdoC até hoje funciona num espaço mínimo, precário, com equipamentos mínimos, onde laboratórios são improvisados, o que impacta bastante as práticas educativas, conforme veremos.

Tais afirmações tem por base as entrevistas com docentes da LEdoC do CampMzg. Realizamos o registro dos testemunhos, a partir da história oral. A análise qualitativa das entrevistas nos permitiu compreender que: “o relato pessoal deixou de ser visto como exclusivo de seu autor, tornando-se capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social” (ALBERTI, 2008, p. 163). Pelas narrativas, investigamos as condições de trabalho desenvolvidas no *campus* (no tempo universidade). Privilegamos a análise do conteúdo da mensagem verbal, “pois assim como a mensagem gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada [...], ela expressa um significado e um sentido” (FRANCO, 2005, p. 13). Isso ensejou inferências sobre os “conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 38) vinculadas às representações dos sujeitos participantes, não de forma isolada, mas conexas aos contextos em que estão inseridos no processo da realização do trabalho.

Baseados no MHD, nos movemos partindo da aparência, visando alcançar a essência do objeto. A essência do objeto de estudo – trabalho docente – foi perseguida pela análise do conteúdo das entrevistas de história oral. O tratamento dos dados começou pela organização dos conteúdos a partir da fase de “pré-análise”, com base em Bardin (1977) e Franco (2005). Por mais que a análise de conteúdo possua uma etapa mais descritiva (descrever as características dos dados para depois interpretá-los), utilizamos técnicas específicas na fase de pré-análise como forma de organização dos dados. Desse modo, ao olhar para o registro das transcrições das entrevistas, identificamos nas narrativas dos professores os fenômenos do trabalho docente na LEdoC, a dinâmica e sua estruturação. Assim, realizamos a leitura flutuante, escolhendo os trechos sobre o trabalho docente, políticas educacionais implementadas para a educação do campo e as LEdoCs, do período de implantação do curso no CampMzg até os anos entre 2020 a 2022, no contexto da pandemia do coronavírus. Quando entramos em contato com os professores, apresentamos o estudo referente ao trabalho desenvolvido por estes na LEdoC, elucidando a importância de participarem com seus relatos “para colher o universo de narrativas adequadas para fornecer informações sobre o problema levantado” (FRANCO, 2005, p. 48-49). A partir do universo demarcado, do material, dos documentos e das informações de comunicação verbal, definimos as entrevistas como *corpus* principal da pesquisa, ou o “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96).

Diante disso, seguimos algumas das principais orientações de Franco (2005) e Bardin (1997). A exaustividade, analisando o documento com atenção ao contexto da implementação da LEdoC a partir das primeiras turmas de 2014 e 2015 e das políticas educacionais para o ERE no período pandêmico anos 2020 e 2022. Depois a representatividade, realizando entrevistas, preferencialmente, com os professores que trabalham na LEdoC, no total sete docentes. No tocante à orientação da homogeneidade dos dados analisamos, padronizamos o roteiro de entrevista com foco no contexto do trabalho docente, das condições no CampMzg desde a implantação em 2014 e com foco especial na pandemia dos anos de 2020 a 2022, utilizando a regra da pertinência a tal contexto. Foram entrevistados sete docentes de um total de 15 do Colegiado da LEdoC.

A maioria dos docentes entrevistados (quatro) é do gênero masculino. A faixa etária mínima é de 33 anos de idade e a máxima 50 anos. As entrevistas foram semiestruturadas e ocorreram entre os meses de março e junho de 2022, com as devidas autorizações, via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C). Suas identidades foram tratadas de acordo com o estabelecido pelas legislações brasileiras, Resoluções nº 510/16 e nº 466/12,

do Conselho Nacional de Saúde. No artigo 9º desta última, lê-se: “São direitos dos participantes: V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública”. Ressaltamos que os docentes autorizaram o uso do relato das entrevistas, da sua imagem e a revelação de suas identidades (nomes) no estudo (Apêndice C). Foram criadas duas vias do TCLE: uma ficou arquivada e a outra foi fornecida aos docentes.

Os docentes responderam a questões dos seguintes eixos temáticos: 1) perfil docente; 2) estrutura física e equipada; 3) condições de trabalho, precarização, intensificação no ERE em contexto da Covid-19; 4) tempo de trabalho; 5) uso das tecnologias digitais no ERE e; 6) percepções dos docentes sobre a saúde. Cada docente foi entrevistado de forma individual, através do *Google Meet* e com recurso de gravações de vídeo (audiovisuais). O procedimento adotado, justificou-se para preservar a vida e manter o isolamento social evitando o contágio da Covid-19 e de suas variantes<sup>7</sup>.

As primeiras perguntas foram relativas ao eixo temático perfil docente e estrutura física e equipada. O objetivo foi de obtermos respostas atinentes ao percurso formativo, ingresso na LEdoC, contribuição para trabalhar no Campmzg e para sabermos como os professores avaliam as condições de trabalho no conjunto da estrutura física e dos equipamentos (sala de aula, laboratórios, biblioteca, sala da coordenação, sala da secretaria, sala de professores, copa, refeitório, banheiros, espaço para descanso, acessibilidade etc.) que o curso possui. Os primeiros dois eixos temáticos propiciaram um panorama do trabalho docente na LEdoC Campmzg anterior ao período pandêmico. No quadro 3 apresentamos as descrições do perfil dos docentes da LEdoC CampMzg da Unifap:

---

<sup>7</sup> No primeiro semestre do ano de 2022, por mais que a vacinação tivesse ganhado o negacionismo, os casos novos de contaminação pelo SARS-CoV-2, por dia de notificação com média móvel de 14 dias no território brasileiro, chegou a atingir o maior pico no dia 03 de fevereiro, com 298408 infectados e, 1308 óbitos no dia 08, representando ainda um cenário alarmante (BRASIL/PAINEL CORONAVÍRUS, 2022). Por este fato e pelas restrições para poder evitar a propagação do vírus e guarda a vida dos docentes e de seus familiares priorizamos realizar as entrevistas de forma virtual.

Quadro 3 – Perfil dos docentes da LEdoC CampMzg entrevistados na pesquisa

Docente	Gênero	Idade	Estado Civil	Titulação/Atuação
Débora Mate Mendes	Mulher	40	Casada	Professora Doutora na LEdoC CampMzg e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unifap. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo, das Águas e das Florestas, atua principalmente nos seguintes temas: Juventude, Educação Popular e Movimentos Sociais.
Flávio da Silva Costa	Homem	36	Casado	Professor Doutor na LEdoC CampMzg da Unifap. Atualmente, compõe a Comissão de produção Orgânica do Estado do Amapá - CPOrg. Tem experiência no âmbito da Engenharia Agrícola/Agrônoma, atua nas áreas: Manejo da Irrigação e Fertilização em Frutíferas e Culturas Anuais, uso Eficiente da Água e dos Nutrientes, Adubação Orgânica e Fertilidade do Solo.
Galdino Xavier de Paula Filho	Homem	42	Casado	Doutor em Fitotecnia – Agroecologia. Engenheiro Agrônomo. Também, professor Adjunto na Unifap, no curso de mestrado em Desenvolvimento Regional. Atua nos seguintes temas: Agroecologia, agricultura familiar, desenvolvimento rural, segurança alimentar, plantas medicinais e aromáticas, e plantas alimentícias não convencionais (PANC).
Janivan Fernandes Suassuna	Homem		Casado	Doutor em Engenharia Agrícola, ambos na área de concentração de Irrigação e Drenagem. Atua principalmente nas áreas de Fruticultura, Manejo de Solo-Água-Planta, Fisiologia do Estresse Hídrico e Salino em Plantas Cultivadas; Agricultura Familiar e Sustentabilidade, além de Metodologia Científica.
Kalyne Sonale Arruda de Brito	Mulher	33	Casada	Doutora em Engenharia Agrícola. Professora da LEdoC CampMzg da Universidade Federal do Amapá – Unifap.
Marlo dos Reis	Homem	50	Casado	Doutorando em Educação, Mestre em Desenvolvimento Regional, Pedagogo, Professor Assistente II na Universidade Federal do Amapá - Unifap.
				Doutora em Biologia Vegetal. Com experiência nas áreas de Ensino de

Melissa Sousa Sobrinho	Mulher	41	Casada	Ciências, Botânica, Ecologia Vegetal e Conservação, ênfase em Biologia Reprodutiva e Estrutura Vegetacional, com foco em efeitos de ações antrópicas sobre populações e comunidades vegetacionais.
------------------------	--------	----	--------	--

Fonte: Os autores da dissertação como base nas entrevistas e currículo lattes dos docentes (2022).

Nota: Os professores entrevistados autorizaram o uso de seus nomes no estudo.

Os primeiros docentes Débora Mates, Flávio Costa, Marlo Reis e Melissa Sousa Sobrinho, foram aprovados em concurso de 2013 e iniciaram suas atividades laborativas no ano de 2014. Participaram de concurso público para professor efetivo de acordo com edital nº13/2013, na oferta de sete vagas em áreas de conhecimento definidas e em regime de trabalho de 40 horas semanais, conforme Lei nº 12.772/2012 – que define a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal, situando direitos trabalhistas e a estabilidade da função efetiva em um plano de carreira. Contudo, apenas quatro docentes foram aprovados para as referidas sete vagas do quadro efetivo da LEdoC no CampMzg. A imagem 4 apresenta o primeiro dia de atividade em sala de aula dos primeiros docentes, como também o dia da formatura da primeira turma da LEdoC CampMzg.

Imagem 4 – Primeiro dia de aula e formatura da 1º turma da LEdoC



Fonte: Acervo pessoal de Débora Mendes.

Os docentes apontaram que ingressaram na Unifap num cenário em que tinham sido aprovados 42 cursos da LEdoC (graduações permanentes) no país, por efeito do edital nº 02/2012, de 31 de agosto de 2012 (Sesu/Secadi/MEC, 2012). Um fato apontado pelos docentes Flávio Costa e Melissa Sousa Sobrinho, foi que no edital do concurso público para ingresso na LEdoC constava a nomenclatura Ciências Agrárias e não figurava o nome “licenciatura em educação do campo”. Ambos conheceram a LEdoC atuando neste curso. De fato, no edital nº

13/2013, publicado pela Unifap, constava apenas “curso: Ciências Agrárias – Campus – Mazagão-AP”, dando a entender que se tratava de curso na área de Ciências Agrárias e não de uma licenciatura em educação do campo.

A partir das aprovações, os docentes começaram a trabalhar na LEdoC. Era o ano de 2013. Os professores Flávio e Melissa apontam que foi uma surpresa trabalhar com a educação do campo, em uma licenciatura que envolve a parte pedagógica da alternância. Situação também vivenciada pela docente Kalyne Brito, que se efetivou na LEdoC em concurso posterior. Professores Flávio e Kalyne passaram a atuar em Ciências Agrárias; já Melissa começou a ensinar Biologia. Para todos eles o desafio era conhecer a educação do campo, suas singularidades no território da Amazônia e a formação pedagógica na alternância em tempo universidade e tempo comunidade.

Ao trazerem à tona histórias de vida e de formação, as entrevistas corroboram a “riqueza da história oral [que] está evidentemente relacionada ao fato de ela permitir o conhecimento de experiências e modos de vida de diferentes grupos sociais” (ALBERTI, 2008, p.166). Assim, as narrativas do coletivo de docentes entrevistados possibilitaram a compreensão de suas experiências de trabalho. Através de seus testemunhos pudemos entender seus percursos formativos na relação com o desafio de efetivar uma educação do campo de qualidade, resistindo ao modelo neoliberal que impediu por muito tempo que políticas públicas de educação chegassem ao campo.

Dos sete docentes entrevistados seis possuem doutorado e um é doutorando, não havendo, portanto, diferenças significativas quanto ao nível de titulação, mas apenas em relação à área de atuação. Atuam nas áreas de Ciências Agrárias (Agronomia), com formação em Engenharia Agrícola, os docentes Flávio Costa, Janivan Fernandes, Kalyne Brito, Galdino Xavier de Paula Filho. Na Área da educação do campo e da Pedagogia atuam Débora Mate e Marlo Reis. Por fim, na área da Biologia Vegetal e Botânica atua Melissa Sousa Sobrinho.

Imagem 5: Entrevistada Débora Mate Mendes



Fonte: Acervo pessoal de Débora Mendes.

A docente Débora, de 40 anos de idade, é natural do Rio Grande do Sul, de uma cidade chamada Cruz Alta (no interior do estado). Ela destacou que sua trajetória formativa não está desvinculada da sua história de vida e profissional. Sua fala rememora o tempo que vai do ensino médio até a realização do trabalho na LEdoC. Ela aponta que interrompeu os estudos no ensino médio, destacando: “... então assim, se tinha poucas expectativas em relação à estudante Débora, porque eu meio que fugi da escola por um tempo e fui mãe muito jovem, então isso acabou também, impactando a minha trajetória, a minha formação”. Esta fala refere-se a ter sido mãe aos 18 anos, a realidade de muitas jovens que enfrentam dificuldades para concluir seus estudos. Porém, a docente persistiu e retornou aos estudos escolares via EJA. Ademais a trajetória formativa de Débora Mendes a aproximou muito da educação do campo. Ela participou ativamente da Pastoral da Juventude, movimento de jovens da Igreja católica. A partir daí ela foi trilhando caminhos que a levaram ao movimento social do campo. Na cidade de Espumoso, para onde ela se mudou, o movimento social atuava em articulação com a agricultura familiar. A entrevistada conta ainda que em Espumoso morava na periferia urbana, e mesmo não vindo da agricultura familiar, sempre se identificou com as raízes do campo:

E aí eu comecei a me envolver com as pautas do sindicato de trabalhadores rurais – sindicato da agricultura familiar local, e pela minha relação com a música logo eu me engajei muito rápido. Então, quando tinha mobilização eu via passando caminhão pra acampar, pra fazer a mística, a parte cultural, enfim! Logo, eu me envolvi muito com o sindicato dos trabalhadores rurais (entrevista com Débora Mate, em 2022).

Nesse contexto, o sindicato dos trabalhadores rurais passava por um processo de rompimento com a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), pois migrava para a Central Única dos Trabalhadores (CUT), criando a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul (Fetraf-Sul), regionalizando a luta pela agricultura familiar. Débora destacou esse processo de mobilização, pois, nesse momento de contatos mediados pela federação, iniciou sua graduação em Pedagogia, por meio de um convênio entre a Fetraf-Sul e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Esse curso lhe proporcionou experiências muito férteis, pois era como se fosse um “tubo de ensaio pra alternância no ensino superior”, ensejando momentos de vivências, engajamento, compartilhamento de conhecimentos sobre educação do campo, agricultura familiar, Agroecologia e mobilização social.

Também proporcionou momentos de resistências às formas pejorativas de lidar com o então chamado “povo da roça”. A luta contra tal visão estereotipada ocorreu por meio de



eventos educacionais em que se discutia a educação do campo e a importância do trabalho na agricultura familiar. E a professora Débora destaca:

São experiências que me marcaram muito na minha formação, sabe?! Então é... foi uma formação totalmente diferenciada... de um curso de pedagogia convencional. Acho que é por isso que eu, destaco tanto esse início da minha trajetória formativa na educação, que já era pensando à educação do campo, né! Então, desde lá eu estou na educação do campo, desde do início da formação! (entrevista com Débora Mate, em 2022).

A docente relata ainda que trabalhou na ação Terra Solidária (atendia trabalhadores da EJA no ensino fundamental), na função de assistente pedagógica e nos projetos formativos do Consórcio Social da Juventude Rural e no Projeto Mulher – ambos voltados para a inclusão de jovens e de mulheres na agricultura familiar da Fetraf-Sul. Iniciou especialização em desenvolvimento regional, mas não a concluiu devido ter passado no mestrado em Educação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Uniju), onde realizou estudo sobre o Consórcio Social da Juventude Rural das Sementes na Terra. E mesmo não sendo mais funcionária da Fetraf-Sul, ajudava o coletivo de jovens, assessorando sua organização e, nesse sentido, decidiu pesquisar a juventude rural.

Vivenciou formação profissional em outras áreas, trabalhando no Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); na Secretaria de Educação Superior (Sesu); e na Coordenação Geral de Residências em Saúde da Secretaria de Educação Superior (Sesu) do MEC. Ela destaca – “[risos] fiz um giro assim, muito estranho à minha formação toda, que era campo, que era agricultura, e de quando estava lá aí... eu fiz o concurso aqui da Unifap e vim pra cá!”. Ao realizar esse concurso, queria trabalhar com a educação do campo, junto com o docente Marlo dos Reis (seu companheiro), que na época trabalhava em Brasília, na Secadi, na Coordenação de Educação do Campo. Após saber da aprovação das 42 LEdoCs no Brasil e das ofertas de vagas para docência nas IESs públicas participantes do Procampo, sabia que queria trabalhar em uma das LEdoC, só não sabiam em qual região e estado. Ao narrar sua história, a docente fala também da formação do docente Marlo dos Reis:

Então a Unifap, não foi necessariamente uma escolha, mas a educação do campo foi escolha. E aí, ao chegar aqui a gente se depara com um universo totalmente diferente, que não é só educação do campo, não é só agricultura familiar, mas é águas, é florestas, é ribeirinhos, é extrativistas! E foi de um aprendizado assim... eu nem sei nem dizer como isso foi formativo pra mim, assim! Pisar nesse chão, navegar nessas águas assim, e conhecer a riqueza da educação do campo, a diversidade, ou como diz o Salomão: “a heterogeneidade da educação do campo” né?! Isso é... eu fui conhecer aqui na Unifap, então foi um apaixonamento total, assim! (entrevista com Débora Mate, em 2022).

Débora revela em sua fala um apaixonamento pela educação do campo no Amapá: “é bom de trabalhar aqui!”. Ela desenvolveu um afeto pela LEdoC da Unifap, mesmo em meio as dificuldades laborais. Realizou doutorado na Universidade Federal do Pará (UFPA), na perspectiva de continuar discutindo a juventude do campo, e o Sistema Organizacional Modular de Ensino (Some) no Amapá, com destaque à questão do acesso e permanência dos estudantes ao ensino médio na Reserva Extrativista do Rio Cajari (Resex do Rio Cajari). Ficou afastada para o doutorado por três anos, e mencionou que no primeiro ano tentou conciliar o doutorado com a docência na LEdoC, pois não queria se afastar das atividades e projetos que estavam sendo realizados, o que gerou uma sobrecarga e levou a docente ao adoecimento, sendo então necessário se afastar do ensino para cuidar da saúde e da formação. Mesmo assim ela continuou trabalhando nos projetos de pesquisa e extensão.

A experiência formativa de Débora Mendes, desde o engajamento na Pastoral da Juventude até chegar na LEdoC, tendo vivenciado a educação do campo, a agricultura familiar os movimentos sociais e sindicais, possibilitou à docente entender os estudantes, suas lutas e dificuldades. Sabendo da importância de sua formação, foi construindo instrumentos e alternativas em conjunto com os colegas da LEdoC, para aprimorar suas práticas educativas. Ela finaliza seu relato falando da sua prática enquanto docente, destacando o que a fez “pensar e repensar o tempo todo”, sabendo que a condição que viveu em 2002 e 2003 no campo é bem diferente da condição que os discentes da LEdoC vivem atualmente. Contudo, sua formação e experiências possibilitam de certa forma ter maior sensibilidade para com as dificuldades que os jovens do campo passam na prática.

Imagem 6: Entrevistado Marlo dos Reis



Fonte: Acervo pessoal de Marlo dos Reis.

Em percurso formativo um pouco semelhante, o docente Marlo dos Reis, de 50 anos de idade, inicia declarando: “a minha formação e a minha história começa numa realidade rural,

eu sou filho de uma escola no campo, lá nos anos 70 (setenta), do interior do Rio Grande do Sul”. No período do ensino médio foi para a cidade, pelo fato das escolas voltadas para essa etapa não existirem no campo, o que demonstra as limitações das políticas educacionais no campo e as dificuldades dos jovens para concluírem os estudos nos espaços mais ruralizados. O docente estudou no seminário rural fazenda (voltado para a agricultura, horta e criação de animais). Participou como formador da EJA no ensino voltado para agricultores e familiares ligados à CUT. Desenvolveu formação em uma visão libertadora e à luz do MHD. Percebeu nesse processo a não garantia de direitos a jovens cidadãos como ele, moradores do meio rural e dos interiores do Rio Grande do Sul, de Santa Catarina e Paraná. Em razão disso, começou a ter um olhar crítico para com a negação das políticas de educação do campo, engajando-se nas causas das populações rurais.

E foi a partir desse olhar de educador crítico e do comprometimento com a luta dos trabalhadores e educadores do campo que o docente Marlo dos Reis foi trilhando caminhos na busca dos direitos da população do campo. Nesse percurso, trabalhou como gestor na função de chefe regional da educação do campo no estado do Rio Grande do Sul, coordenando as políticas públicas direcionadas para os povos rurais. Esta experiência possibilitou ao docente trabalhar no MEC, durante os anos de 2011 a 2013 (no primeiro mandato do governo Dilma Rousseff), atuando na Secadi-MEC, com a Coordenação Geral das Políticas de Educação do Campo. Sobre essa atuação relatou:

E foi nesse momento que eu fiz o concurso. Já no final desse período pra atuar na LEdoC aqui no Estado do Amapá. Porque uma das políticas que a gente implementou à época foram às LEdoCs, a gente implementou 42 licenciaturas em todo o território nacional, e quase todos os estados tem, eu acho que tem um ou dois estados... não vou lembrar pra você agora, mas acho que é um ou dois estados que não têm uma licenciatura, quase todos têm. Então eu acabei fazendo concurso e acabei vindo trabalhar na Universidade Federal do Amapá (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Percebemos que a trajetória do professor Marlo dos Reis nasce na educação do campo e liga-se aos movimentos sociais. Além do mais, ele trabalhou diretamente na organização de políticas públicas para o ensino superior, participando da história da implementação das LEdoCs no país. Sua atuação profissional dialoga com as conquistas dos povos do campo, das águas e das florestas. Sua formação acadêmica também se conecta com a educação do campo. Ele ingressou no Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR/Unifap), sendo orientado pelo Dr. Roni Lomba num estudo sobre a educação do campo e sua relação com os movimentos sociais na Amazônia. Sua dissertação aborda os sujeitos rurais, suas lutas e resistências, o que

converge para seu trabalho enquanto educador da LEdoC no CampMzg. Destaca, também, o desenvolvimento, no doutorado, de pesquisa voltada para a formação de professores da LEdoC, de modo a entender se a LEdoC está efetivamente atendendo às demandas e reivindicações históricas da educação do campo na Amazônia amapaense.

Professor Marlo trilhou um percurso formativo que se articula fortemente com seu trabalho docente. Enfatiza a alegria de poder partilhar sua experiência e suas ideias. Como docente, desenvolve trabalhos de extensão nas comunidades e procura e compreender as pluriversalidades dos povos do campo, das águas e das florestas, reconhecendo ser um grande desafio materializar a educação no campo como um direito. Nesse ponto, é oportuno ressaltar ser frequente na vida dos educadores da educação do campo a dimensão da militância. Essa *práxis* dos educadores do campo não raramente encontra inspiração na vida e obra de Paulo Freire, na indissociabilidade entre o educar e a luta contra os processos de opressão:

Eu aprendi com o MST, com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra lá no Rio Grande do Sul, aprendi com a CUT, com a Central Única dos Trabalhadores – que a luta pela vida é a nossa experiência de educação mais significativa. Não existe outra lição mais cara, mais rara e mais necessária do que você lutar pela vida. Lutar pela vida de todos! Pela vida das pessoas, pela vida das plantas, dos animais, dos biomas e, principalmente, lutar pela vida dos mais fragilizados, pela vida dos mais hostilizados, dos mais despossuídos pelo nosso sistema iníquo que sobrecarrega os trabalhadores, mas desnega o fruto do seu trabalho na hora da partilha (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Nessa perspectiva de luta e envolvimento com a educação do campo, o docente Marlo dos Reis compartilha suas memórias e experiências construídas com os movimentos sociais, na militância, nas lutas contra o capital, que nega o direito à vida, à terra, à educação, ao trabalho, aos direitos que deveriam ser garantidos pelo Estado via políticas públicas humanizadoras. Esse aprendizado também tem sido obtido na LEdoC CampMzg:

Eu tenho feito parte desse coletivo de lutadores pela educação do campo já a três décadas, desde a pastoral da juventude. Depois militando no sindicalismo rural, e também militando na política enquanto liderança partidária, o que me proporcionou um acúmulo, digamos assim, de estar sempre ao lado dos trabalhadores e não numa posição passiva, mas numa posição de quem se move e procura junto com os companheiros uma organização coletiva pra enfrentar as dificuldades, superar essas limitações históricas e, defender esse direito que é de todas as pessoas em todos os territórios. Então, quando eu chego aqui na licenciatura em educação do campo, eu trago toda essa história... história acadêmica de ter escrito artigos, ter escrito livros, ter publicado teoria, ter publicado ciência! Essa trajetória profissional de ter atuado já mais de duas décadas com educação dentro da área da educação do campo, e essa participação militante, de ter feito parte das lutas coletivas pela defesa dos direitos dos trabalhadores da educação e outros direitos por seus territórios (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Com vasta trajetória formativa e profissional, o docente Marlo dos Reis foi escolhido pelo Colegiado da LEdoC CampMzg para ser o primeiro coordenador do curso regular:

Já no ano de 2014, quando a gente iniciou o curso fazendo o primeiro processo seletivo... e tenho sido sempre muito incansável na defesa dos povos do campo para dentro da licenciatura em educação do campo. Então, a gente tem feito muitos projetos de pesquisa, de extensão, colocando os povos do campo como sujeitos, na perspectiva de que a gente não vá até ao meio rural pra dar voz pra ninguém, porque eles já têm voz e tem erguido a sua voz, e tem defendido os seus direitos historicamente. Então o papel da academia é encostar ombro a ombro, com esses lutadores, com essas lideranças das comunidades, e perceber [em] quais caminhos que a universidade, que a licenciatura em educação do campo, pode fortalecer as suas lutas, na perspectiva de construções coletivas (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

De modo geral, o docente Marlo aponta suas contribuições como educador que pesquisa, mas que igualmente desafia os colegas docentes e os discentes a se envolverem nas lutas coletivas das comunidades locais, dos povos do campo “pelo direito a terra, pelo direito a educação, pelo direito a saúde, pelo direito a usufruir das riquezas e belezas da nossa Amazônia nos seus territórios”. O educador compartilhou memórias do seu engajamento na luta dos movimentos sociais, na Pastoral da Juventude, com sua “mãezinha e paizinho” – forma carinhosa de se referir a seus pais. Enfatizou que foi no seio da família, especialmente junto a seu pai, que era muito atuante no sindicato, que aprendeu a perspectiva da “construção coletiva”. Com sua mãe desenvolveu a solidariedade ativa na comunidade, no partilhar do pão e na ajuda mútua. Com os movimentos sociais desenvolveu a consciência histórica e crítica da luta pela vida, pela democracia, por direitos. E, neste atinente, ele comenta: “a gente vem de um momento da história de luta pela democracia, de luta pelos direitos e a gente aprendeu no seio da família, no seio dos movimentos sociais, dos sindicatos, das igrejas a fazer parte dessa luta!”. E completa afirmando que nessa perspectiva da luta pela vida e direitos “infelizmente a universidade” não somou na sua formação, porque ela muitas vezes não é uma ferramenta de luta e conscientização em prol dos trabalhadores, mas apenas de formação vinculada ao sucesso individual.

Imagem 7: Entrevistado Flávio da Silva Costa



Fonte: Acervo pessoal de Flávio da Silva Costa.

O docente Flávio Costa, de 36 anos, natural do município de Catolé do Rocha, estado da Paraíba, ao iniciar a entrevista, falou de sua formação na Licenciatura em Ciências Agrárias, realizada na Universidade Estadual da Paraíba, e situou sua vivência no campo e a aproximação para com a Agronomia. Destacou, também, que há similaridades entre sua licenciatura e a educação do campo da Unifap, em Mazagão, por esta ter ênfase em Agronomia. No mestrado em Ciências Agrárias, na Bahia, e depois no doutorado em Engenharia Agrícola, o perfil da formação mudou um pouco. Por vir do campo e ter estudado Ciências Agrárias, sempre pensou em voltar para o campo para trabalhar nas escolas técnicas. Mas, na pós-graduação – especialmente no doutorado – viu a “possibilidade de ensinar em universidades”. Realizou concurso, em 2013 (ao finalizar o segundo ano de doutorado), por ter decidido atuar na Unifap, pelo fato do perfil da LEdoC/Unifap “ser muito parecido” ao da sua licenciatura, cursada na Paraíba, em Catolé do Rocha. Assim, juntamente com outros três professores, formou “um quarteto que iniciou o curso aqui em 2014” – referiu-se aos docentes Débora Mendes, Marlo dos Reis e Melissa Sousa Sobrinho.

Por outro lado, mencionou: “mas, até então eu confesso que eu não entendia muito bem ainda o que era educação do campo, porque não tinha cursos. Nesse curso... não tinha muitos, tipo na Paraíba não tinha nenhum. Eu desconhecia no caso”. Lembra que, por mais que tivesse a experiência do curso de licenciatura em Ciências Agrárias, seu trabalho na LEdoC era algo muito novo. O docente destaca que foi a partir da ajuda dos professores Débora Mendes e Marlo dos Reis, que já vinham da área da educação do campo, e dos coordenadores Emanuel e Ana Cláudia, que pôde ampliar seus conhecimentos sobre a LEdoC. E enfatizou: “eu tive ah... uma ajuda muito grande assim, logo do início porque eram os dois professores, mais a professora Ana Cláudia, mais o professor ‘Emano’, que já tinham trabalhado com o Procampo também aqui”. Aponta ter recebido boa mentoria no início do curso, bem antes de ministrar suas aulas.

Assim, pode compreender a educação do campo a partir dos primeiros contatos com os professores:

Nossa primeira turma ela chega em setembro de 2014, então nós já estávamos aqui em março, então teve todo esse período trabalhando em PPC e fazendo processo seletivo, e aí entendendo de fato né! Quando eu parti mesmo pra estudar educação do campo que eu vim entender a alternância pedagógica, entender uma série de questões como o nosso curso ele se assimila com as escolas famílias [...] (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

Flávio lembrou que sua formação não teve pausas, e que só veio a obter experiência profissional ao chegar no Amapá.

Imagem 8: Entrevistado Kalyne Sonale Arruda de Brito



Fonte: Acervo pessoal de Kalyne Sonale Arruda de Brito

A docente Kalyne Brito, de 33 anos de idade, natural de Macapá, no Amapá, fez bacharelado em Engenharia Agrícola, uma formação bastante diferente da licenciatura em educação do campo: “a minha formação ela é bem diferente do... da educação do campo de certa forma. E... quando eu fui prestar o concurso eu basicamente não conhecia a educação do campo, eu não conhecia realmente!”. Foi uma surpresa para ela ver que, dos dez pontos do edital do concurso da Unifap, dois eram referentes à educação do campo, algo que não compreendia muito bem. A principal contribuição do seu curso (Engenharia Agrícola) à nova experiência educativa na LEdoC foi o conhecimento do extesionismo rural, por já ter desenvolvido estudos e pesquisas com o produtor. Ela faz um destaque sobre a educação do campo, dizendo:

Eu tenho muita coisa ainda pra aprender, com essa parte da licenciatura, essa parte pedagógica, porque ainda tô engatinhando. Tem coisas ainda... tem muita coisa da educação do campo, da parte pedagógica que eu nem imagino, nem sonho! [risos!]. A gente quando vem do... um bacharel, de um bacharelado a gente... tem um, digamos, a gente aprende de uma forma, mas aí a gente tem que ter uma cabecinha bem mais aberta pra aprender de uma outra forma (entrevista com Kalyne Brito, em 2020).

A docente sabe dos desafios da prática educativa na LEdoC, e relatou que vem buscando aprender mais sobre a licenciatura a partir do conhecimento já acumulado pelos demais colegas. E também frisou que “se fosse um curso de educação do campo, e que não tivesse nada a ver com Ciências Agrárias, porque existem outros cursos de educação do campo que não tem a ênfase em Ciências Agrárias, que é um outro perfil”, teria mais dificuldades para realizar seu trabalho.

Imagem 9: Entrevistado Galdino Xavier de Paulo Filho



Fonte: Acervo pessoal de Galdino Xavier de Paulo Filho.

O docente Galdino Xavier de Paula Filho, de 42 anos de idade, de Castanhal do Pará, nosso primeiro entrevistado, destacou seu percurso no ensino médio, no qual obteve formação em técnico em agropecuária, tendo estudado na escola Agrotécnica Federal de Castanhal, no Pará, onde também fez graduação em Agronomia. Em seguida formou-se nas áreas de Agroecologia (mestrado) e Fitotecnia, área de concentração da Agroecologia e da Produção Orgânica (doutorado). Mestrado e doutorado foram cursados na Universidade de Federal de Viçosa, em Minas Gerais. Esse professor ressaltou a contribuição de suas experiências formativas para a LEdoC e a educação do campo, lembrando do tripé formativo: na Pedagogia, na Agronomia e na Biologia. No relativo à Agronomia aponta: “eu tenho ministrado disciplinas voltadas para manejo de recursos naturais, produção de alimentos de forma sustentável sem uso de agrotóxicos, valorização desses produtos alimentícios e regionais da flora, da produção resultante da agricultura familiar”. Disse que vem realizando atividades essenciais para o licenciando da LEdoC, fomentando a melhoria da qualidade da formação na educação do campo.

A docente Melissa Sousa Sobrinho, de 41 anos de idade, de Macapá-AP, destacou que cursou Ciências Biológicas na Universidade Federal do Ceará, na área da Biologia Vegetal, e que vem trabalhando, desde sua primeira formação, na área Biologia Vegetal. No mestrado e no doutorado, ambos cursados na Universidade Federal de Pernambuco, no programa de pós-graduação em Biologia Vegetal, seus estudos vincularam-se à ecologia da polinização – ela



especializou-se na área de Ecologia. Fez estágios de pós-doutorado na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Federal do Ceará. Quando estava no doutorado realizou o concurso para vir trabalhar no CampMzg: “nesse concurso de 2013, ele era um concurso que estava Ciências Agrárias, então eu entrei no curso e... o edital dizia: Ciências Agrárias! Eu vim descobrir, que o curso era de educação do campo quando eu já estava aqui, já tomando posse [...]”. Sobre o começo dos trabalhos na LEdoC, com os professores Flávio, Débora e Marlo, lembra:

Eu e Flávio tomamos posse em março, 24 se não me engano – 24 de março de 2014. E alguns dias depois, pouquinho tempo depois tomaram posse Marlo e Débora. E aí a gente começou a trabalhar no PPP do curso fazer algumas coisas porque ainda não tinha ocorrido a primeira entrada, do curso. Então a gente participou ainda do processo seletivo, e a primeira turma começou a aula inaugural deles foi no finalzinho de setembro, as primeiras aulas mesmo de verdade no comecinho de outubro 2014. (Informação verbal, entrevista fornecida por Melissa Sobrinho, em 2022).

Desde o início das aulas no CampMzg, ela procurou entender o curso da LEdoC. Procurou compreender e aceitar os desafios de fazer parte da LEdoC com os demais docentes. Assim, recorda que, em dezembro de 2014, juntamente com Marlo dos Reis, Débora Mendes e Flávio Costa, participou de um evento da LEdoC no Pará. Nesse momento, pôde conhecer outros profissionais que trabalhavam com a educação do campo e os movimentos sociais. Tratava-se de uma experiência nova, em que aprendeu sobre a educação do campo e a LEdoC. A entrevistada ressaltou os desafios desse contexto: a construção do PPP do curso, o ensino com as primeiras turmas, a falta de espaços equipados para os trabalhos da área de Ecologia Vegetal e Botânica.

Imagem 10: Entrevistado Janivan Fernandes Suassuna



Fonte: Acervo pessoal de Janivan Fernandes Suassuna

O docente Janivan Suassuna, filho de agricultores, destacou suas experiências de vida e de trabalho voltadas para o campo. Relatou, que trabalhou no campo até concluir sua graduação em Ciências Agrárias, pela Universidade Estadual da Paraíba, e ressaltou: “A minha formação,

ela tem esse direcionamento para a docência, embora abarque também um lado da Agronomia que é muito trabalhado na minha licenciatura”. O entrevistado evidenciou assim a relação do trabalho como professor com sua formação em Ciências Agrárias e Zootecnia. Pôs em relevo que, por mais que essa fosse uma formação em licenciatura, ele depois foi se especializando em áreas mais específicas da Agronomia, escolhendo o caminho mais técnico. Ao contar essa história de formação, ressalta que foi avançando neste caminho técnico no mestrado e doutorado, afastando-se cada vez mais do ensino:

Ao chegar na LEdoC, a gente sente a necessidade de trazer de volta aquele aparato formativo que a gente teve, pra poder conseguir contextualizar da melhor forma aquelas informações técnicas que nós precisamos fazer chegar ao conhecimento do aluno, do estudante! A gente precisa também utilizar esses aparatos de formação educacional que a gente teve lá na graduação e que, de um certo modo, a gente vai aperfeiçoando ao longo do tempo, com o exercício da profissão por si só. Quando eu cheguei na LEdoC eu não havia ainda, lecionado, nem ensino básico e nem em ensino superior. Eu havia tido participações. Mas assim esporádicas em programas de pós-graduação, na condição de bolsista de pós doutorado (entrevista com Janivan Suassuna, em 2022).

O entrevistado destacou que as experiências de trabalho na LEdoC foram sendo alicerçadas no conhecimento adquirido e ajustado no dia a dia, em sala de aula, com os discentes e docentes. Assim, foi combinando sua formação mais técnica ao trabalho docente na LEdoC, pois, enquanto educador, sentia essa defasagem, essa falta de articulação. Janivan Suassuna, filho de agricultores, tendo trabalhado na agricultura familiar, uma vez na LEdoC, aponta a necessidade de conhecer a realidade específica dos educandos: “eu preciso primeiro conhecer como que é... Como é que se dá o viver desses estudantes. Como é a realidade deles? Até onde eu posso ir? Até onde eu posso levar em consideração a experiência que eu tive para poder conseguir ajudá-los, de alguma forma”. O docente reconhece a necessidade de um “rearranjo” em seu fazer docente a partir dessa realidade.

A partir da análise do percurso formativo e da experiência profissional dos docentes, foi possível dividi-los em dois grupos: os que já possuíam relações intrínsecas com a educação do campo desde antes de iniciarem o trabalho no *campus* de Mazagão e os que construíram essa relação trabalhando na LEdoC Campmzg, a partir de suas áreas de formação. De tal modo, levantamos a seguinte questão: os docentes que possuíam experiências prévias na educação do campo tiveram menos dificuldades para atuar na LEdoC? Verificamos que os professores Marlo dos Reis e Débora Mendes possuíam fortes relações prévias com a educação do campo, desde as experiências de vida no campo, com a juventude rural, com os movimentos sociais e sindicais, e com o desenvolvimento de atividades laborativas em órgãos governamentais

ligados à agricultura familiar e à implementação de políticas públicas do campo. A partir dessas experiências esses docentes foram construindo caminhos formativos, de luta e de cooperação coletiva com o corpo docente, com os estudantes e as comunidades.

Os docentes Flávio Costa, Janivan Suassuna, Kalyne Brito, Galdino Filho e Melissa Sobrinho iniciam sua relação mais direta com a educação do campo no momento em que começam seus trabalhos na LEdoC CampMzg. Destacamos que Kalyne Brito traz a experiência do extensionismo rural, que a colocou em contato com o produtor da agricultura familiar, com o ribeirinho. Galdino Filho ministra disciplinas da área da Agronomia, realizando atividades com base no conhecimento que os estudantes tem da agricultura familiar. Melissa Sobrinho atua na área da Botânica e da Ecologia Vegetal, enquanto Flávio Costa, havia experimentado a vida no campo e cursado licenciatura em Ciências Agrárias. Por fim, Janivan Suassuna, filho de agricultores, reconheceu a necessidade de situar seu conhecimento técnico na educação do campo e a realidades específica dos discentes.

Cabe ressaltarmos a mentoria que os docentes receberam (evidenciada pelo professor Flávio Costa, em entrevista) dos coordenadores do Procampo, os professores Ana Cláudia Peixoto de Cristo e Emanuel Leal de Lima, que deste modo ajudaram a reduzir as inseguranças dos entrevistados, compartilhando com eles conhecimentos relativos à educação do campo e aos desafios dessa licenciatura.

### 2.3.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE ANTES DA PANDEMIA DA COVID-19

Os quatro primeiros professores deram início às atividades de ensino, pesquisa e extensão, após os primeiros processos seletivos, a partir do ano letivo de 2014. Começaram atendendo 120 estudantes no ano de 2015. Débora Mendes, Flávio Costa, Marlo dos Reis e Melissa Sobrinho disseram que chegaram a exercer suas atividades laborativas para um total de 240 discentes, divididos em quatro turmas de 60 discentes cada. Com o déficit de professores, pois, como citamos, o primeiro concurso não atingiu a previsão de entrada de sete novos docentes, houve maior intensificação do trabalho: a carga horária ficou muito pesada para apenas quatro professores. Em relação a essa situação a docente Débora destaca:

No concurso foram abertas sete vagas, mas a gente não teve aprovação nas outras áreas, e aí nós entramos em apenas quatro. Mas, aí aquela situação a gente não pode deixar... vou usando expressões populares não pode “deixar a peteca cair”, vamos, bora lá, vamos fazer acontecer o negócio! Então **foi bem desgastante**, principalmente, o primeiro e o segundo semestres (entrevista com Débora Mendes, em 2022. Grifo nosso).

Débora classificou como desgastante aquele regime de trabalho, o que podemos caracterizar como intensificação do trabalho. Segundo Dal Rosso (2008, p. 09), isso “traduz-se em maiores desgastes físicos, intelectual e emocional”. Tais desgastes foram expressos, também no relato de Melissa Sousa Sobrinho: “a gente ficou com **uma carga muito pesada** de disciplinas pra um começo de curso e tudo muito teórico!” (grifo nosso). A situação inicial era de um número muito grande de estudantes em relação ao quantitativo baixo de docentes. Débora elucidou: “como nós éramos quatro docentes com duas turmas, a gente precisou se dividir, e cada um assumiu uma carga horária mais exaustiva na época, para poder cumprir com o máximo possível de disciplinas para o curso não ficar prejudicado. Não era pra ter sido assim”. Esse regime intensificado de trabalho, testemunhado pelos docentes, impactou a prática pedagógica, em sala de aula.

Os desgastes gerados pelo aumento exponencial da intensidade do trabalho se agravaram em função dos insuficientes e pequenos espaços disponíveis. A professora Débora destacou que, nesse primeiro momento, o *campus* estava sem internet e sem biblioteca, contando somente com alguns livros, numa estrutura física muito precária. Oliveira e Assunção (2010) afirmam que o conjunto de recursos que possibilitam a execução do trabalho docente envolve desde as instalações da estrutura física, equipamentos, materiais e insumos. Tais condições de trabalho não existiam na sua totalidade na LEdoC. Marlo dos Reis destaca que, ao chegar na LEdoC, encontrou uma estrutura que não era satisfatória para o trabalho docente.

O campus foi construído como único bloco, e era um único bloco de salas de aula, não foi pensado nem um outro ambiente! Foi pensado apenas quatro salas de aula, um banheiro pequeno masculino e feminino – que serve aos acadêmicos e aos professores, e apenas isso que a gente encontrou quando chegou em 2014, no campus (entrevista fornecida com Marlo dos Reis, em 2022).

Cristo (2021) afirma que o campus Mazagão do Procampo não apresentava uma infraestrutura adequada para o que já estava planejado. A comparação do espaço edificado do projeto do Procampo de 2010 com aquele do começo do trabalho de Marlo na LEdoC CampMzg, em 2014, indica que as instalações físicas não mudaram, pois seguiam com um único bloco e um banheiro.

Veremos a seguir, no quadro de nº 4, como os docentes avaliam em conjunto a estrutura física e os equipamentos, tomando como exemplos: sala de professores, de aula, da coordenação pedagógica, da secretaria; os laboratórios científicos e de informática; biblioteca; copa;

refeitório; banheiros; espaço para descanso; acessibilidade entre outros meios necessários para realização do trabalho ou para o apoio pedagógico na LEdoC.

Quadro 04 – Avaliação dos docentes referente a estrutura física e equipada da LEdoC

Docente	Comentário
Débora Mendes	Mesmo sabendo que a nossa infraestrutura ainda é muito precária, totalmente precária eu diria! Ainda, quando a gente ingressou era muito pior! Muito pior mesmo [...].
Flávio Costa	Eu acho que esse... eu acho não... sempre foi o nosso maior problema é o calcanhar de Aquiles da LEdoC, é justamente a infraestrutura.
Galdino Filho	Então se nos últimos cinco anos melhorou muito, mas a parte estrutural, sobretudo, no meu caso, no nosso caso e... no ensino na área das disciplinas de Agronomia, ainda é uma infraestrutura precária!
Janivan Suassuna	Ah!... esse é o ponto mais frágil do nosso curso, eu diria assim! Porque eu diria assim, desde que eu cheguei no <i>campus</i> , em 2015, algumas melhorias já aconteceram, mas hoje nós ainda temos uma estrutura muito defasada em relação a nossa necessidade para trabalhar de forma adequada.
Kalyne Brito	Então, já foi bem pior! E já está um pouco melhor, mas eu não canso de dizer que é uma estrutura muito deficiente de certa forma né! Bem, bem deficiente!!
Marlo dos Reis	Infelizmente, nós não temos uma estrutura satisfatória! A maior parte dos itens que você comentou aqui durante o enunciado, nós não temos no nosso <i>campus</i> . O nosso <i>campus</i> é um <i>campus</i> descentralizado da universidade, e a gente passa muito “perrengue”! A gente tem muita bronca com reitoria, com a prefeitura pra olhar pro nosso <i>campus</i> pra gente conseguir a “duras penas” ir estruturando a parte física pra favorecer, pra facilitar o nosso trabalho com dignidade com nossos acadêmicos no Mazagão.
Melissa Sobrinho	Esse teu ponto, um ponto muito pesado assim! ... No curso na verdade tudo falta, falta muito! Eu já entrei achando muito estranho, um curso que é da área de... que tá formando profissionais da licenciatura em Biologia e não ter um microscópio, não ter uma lupa.

Fonte: entrevistas com os docentes (2022).

De acordo com a avaliação dos docentes, a estrutura física e equipada da LEdoC não é favorável ao trabalho docente, pois é precária e insuficiente. As instalações físicas não possibilitam a qualidade na oferta do curso nas áreas de Agronomia e Biologia. Além do mais, os docentes relataram que a água do *campus* não é própria para o consumo, e que compram e levam garrações cheios desse líquido ao local de trabalho. Testes na água do poço constataram que ela estava contaminada com ferro. A água que vinha da rede de distribuição do município constantemente faltava. Nos dois primeiros anos de existência da LEdoC, a falta de água prejudicava tanto os discentes quanto os docentes, que necessitavam dela para o consumo e para a higiene. Atualmente o *campus* possui uma caixa d'água, fruto da pressão de professores e estudantes.

Os docentes afirmaram que as centrais de ar das salas de aula não funcionavam a ponto de manter uma temperatura minimamente agradável a turmas de 60 estudantes, pois paravam de funcionar uma vez que os cabos de energia do prédio não suportarem a demanda de carga delas, fato que gerou muita insatisfação e enfrentamentos dos docentes com a reitoria, pró-reitores e prefeitura da Unifap.

Assim, percebemos que a maior queixa dos professores se refere às precárias instalações físicas do *campus*, inclusive à falta de uma estrutura mínima para o trabalho. Pelo fato de o curso ocorrer em regime de tempo integral, de permanência no *campus* manhã e tarde, essa precariedade muito afeta o bem-estar dos docentes e, principalmente, dos discentes. Ambos realizam suas refeições na universidade, sem ter um espaço adequado para se alimentar (refeitório). No *campus* não existe copa, nem restaurante universitário (RU), como há no *campus* Marco Zero. Marlo dos Reis manifestou com as seguintes palavras sua insatisfação quanto ao fato dos professores não terem espaço para realizar suas refeições: “a gente pena muito com a situação da alimentação”. Os discentes realizam suas refeições nos corredores, nos poucos ambientes fechados, como as salas de aula:

Fica aquele cheiro de alimento quando volta pro trabalho da tarde. A gente faz refeição no corredor, a gente faz refeição na sombra das árvores. A gente não tem uma pia pra lavar um prato, pra lavar uma colher, pra lavar um garfo, pra lavar uma faca, pra lavar um copo! A gente não tem uma geladeira pra conservar um alimento, pra... o mínimo do mínimo! Então essa parte da alimentação é uma precariedade muito grande, porque são seres humanos que estão lá todos os dias trabalhando na universidade federal (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Assim, as palavras mais comumente usadas nas narrativas dos docentes em relação à precariedade da estrutura física da LEdoC CampMzg são: “estrutura precária”; “limitante”; “tudo muito deficiente”; “super precário”; “estrutura não é satisfatória”; “espaço mínimo de trabalho”, palavras que denotam condições de trabalho precárias no espaço edificado do curso. Em seus relatos, os docentes apontam que seu maior desejo é ver ampliados os espaços de ensino, pelo que eles têm lutado com afinco. Por mais que o ambiente de trabalho e formação não forneça uma estrutura mínima, os educadores do campo – que são os filhos do ribeirinho, do agricultor, do extrativista, do pescador, do quilombola, do indígena entre outros protagonistas, são os povos do campo, das águas, das florestas – estão tendo aí a oportunidade de acesso ao ensino superior, algo que lhes foi negado por muito tempo. Essa construção está sendo possível por meio da universidade no CampMzg e, principalmente, pela atuação do corpo docente e da coordenação desse *campus* em meio a tantas adversidades.

Os docentes da educação do campo narram como a falta de estrutura física afeta o desenvolvimento de seus trabalhos, gerando sentimentos de tristeza e, em alguns casos, de inconformismo. Vale ressaltar, que suas falas colocam sempre em evidência os discentes, alvo de preocupações e de afeto. Os estudantes comumente permanecem no *campus* durante o dia, pois muitos se deslocam de suas comunidades no entorno do CampMzg, dos outros municípios do estado do Amapá e das ilhas do Pará, ficando meses em Mazagão para o tempo universidade, em casas alugadas ou de parentes e amigos, pois o *campus* não lhes oferece moradia alguma. Ao chegarem ao CampMzg, eles não se sentem em uma universidade, pois aí sequer existem espaços para a higiene do corpo (para um banho), ou para descansar.

Flávio Costa assim caracteriza tal situação:

o nosso curso é um curso integral, com estudantes que vem da zona rural, então geralmente eles acordam muito cedo... tarde em casa, então, precisavam de um espaço para tomar um banho porque aqui faz um calor absurdo. Muitas vezes isso desestimulava muito o aluno: “olha aí! Gostaria de ter pelo menos um espaço aqui para tomar um banho, descansar um pouco” [...]. Mazagão teve uma época de ter 240 estudantes em duas entradas de 120 alunos, 2014, 2015, foi um ano seguida da outra. Então nós passamos, sérios apertos com quatro salas apenas e dois banheiros. Talvez isso, também, tenha até influenciado um pouco pra evasão no início, porque, os alunos não se sentiam em uma universidade, eles saem de uma escola, pensando que vai ter um outro espaço ou algo mais avançado. O que acontece é que as escolas de ensino médio de Mazagão, tinha uma estrutura muito melhor do que a universidade. Com certeza a escola família do Carvão a infraestrutura até hoje é muito melhor do que a que nós estamos. (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

As dificuldades e carências da infraestrutura no Campmzg impactam o trabalho dos professores, sendo o maior problema do curso. Por isso, o início das atividades dos docentes demandou mais trabalho, mais intensidade, pois a “ideia de que todo o ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador, está na raiz da noção de intensidade (DAL ROSSO, 2008, p. 20). Assim, o trabalho realizado na LEdoC CampMzg, exigiu dos primeiros quatro docentes um esforço maior, em virtude tanto da estruturação do PPC da LEdoC, quanto do recebimento das primeiras turmas em 2014 e 2015 numa infraestrutura de baixíssima qualidade.

Para Dal Rosso (2008, p. 21) a intensificação é “mais que esforço físico, pois envolve todas as capacidades do trabalhador, sejam as de seu corpo, a acuidade de sua mente, a afetividade despendida ou os saberes adquiridos através do tempo ou transmitidos pelo processo de socialização”. A intensificação se agravou na LEdoC, pois o esforço físico e intelectual dos docentes foi maior do que seria em outras condições para gerar a qualidade do ensino aí ministrado. Dal Rosso (2008, p. 21) destaca que “falamos de intensificação quando os resultados são quantitativa ou qualitativamente superiores, razão pela qual se exige um



consumo maior de energias do trabalhador”. A carga muito pesada na oferta das disciplinas do curso foi assim identificada pela docente Melissa:

No começo até por falta de experiência nossa e de falta de informação da universidade a gente ficou com uma carga muito pesada de disciplinas pra um começo de curso, e tudo muito teórico! E nada prático! Era complicado a gente não ter um laboratório. Não tinha laboratório de nada! Eram quatro turmas... as primeiras quatro turmas de 60 alunos, a gente trabalhava a hora do relógio fechado, então eram 60 minutos e eram quatro tempos [...], então era pra muito pesado e foi muito desgastante! E ainda mais tudo muito teórico. Então foi complicado desde o começo. (entrevista com Melissa Sobrinho, em 2022).

Nesse processo de intensificação do trabalho, além do desenvolvimento do trabalho pessoal, acontece, como aponta Dal Rosso (2008), um desgaste na relação com outros sujeitos trabalhadores, sem os quais o trabalho desenvolvido seria inviável. Por essa razão, o autor traz considerações sobre a intensificação do trabalho nas relações de cooperação entre os trabalhadores. As condições de trabalho geraram um maior desgaste no primeiro coletivo de professores da LEdoC, afinal “intensidade são aquelas condições de trabalho que determinam o grau de envolvimento do trabalhador, seu empenho, seu consumo de energia pessoal, seu esforço desenvolvido para dar conta das tarefas a mais” (DAL ROSSO, 2008, p. 23).

Houve maior intensidade das atividades laborais pela falta de mais professores na LEdoC. Porém, mesmo após a entrada de mais professores para compor o corpo docente, as condições de trabalho intensificadas permaneceram, pois o cotidiano marcado pelas precariedades e privações (como a falta de laboratórios, espaços de convivência, acervo, equipamentos e outros meios de trabalho) continuou a determinar intensidade no trabalho. O ensino-aprendizagem se pautava mais na parte teórica, dada a falta de infraestrutura, de materiais ou recursos para atividades práticas. Em síntese, a precária infraestrutura do *campus* impactou negativamente o trabalho docente e a formação acadêmica.

Ademais, pelo curso da LEdoC habilitar o egresso para a “docência nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio Normal e Técnico Profissional, com ênfases em Ciências Agrárias (Agronomia) e Ciências da Natureza (Biologia)” (PPC/LEdoC, 2017, p. 21), seria necessário cumprir o currículo do curso nas questões de ensino-aprendizagem, algo para além do ensino teórico, pois deveria englobar a pesquisa e a extensão, ambas muito afetadas pela falta dos espaços de trabalho e idas a campo. Mas, os docentes, mesmo sem as condições de trabalho adequadas para desenvolver suas atividades, não deixaram “a peteca cair” e isso é constatado nos diversos trabalhos de ensino, pesquisa e extensão que eles vêm desenvolvendo na LEdoC CampMzg.

Professora Melissa mencionou que a LEdoC possui um “corpo docente super qualificado e não tem estrutura, não tem um laboratório pedagógico”. Em decorrência disso, na avaliação do MEC, o corpo docente obteve uma nota acima de quatro, assim como o projeto pedagógico. No entanto, a infraestrutura do curso recebeu nota inferior a dois, e depois passou para nota três. De acordo com professor Flávio, o que corroborou para a nota mínima foram os problemas da infraestrutura:

Então observe que o corpo docente do Mazagão estava fazendo sua parte de publicação e trabalhando no seu projeto, e a universidade não conseguiu dar o mínimo de infraestrutura para que a gente conseguisse... sofremos até algumas críticas. Do meu ponto de vista [é] totalmente incoerente a gestão fazer alguma crítica sobre o curso não alcançar uma nota maior, sendo que a responsabilidade de manter uma infraestrutura minimamente aceitável para execução de um curso parte totalmente da universidade. (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

A avaliação realizada pelo MEC aconteceu três anos após o início do curso, que contava apenas com quatro salas e um banheiro, sem laboratórios, biblioteca, espaços de apoio pedagógico, entre outros. Em relação à parte física, Janivan Suassuna comenta: “a questão estrutural é nosso ponto mais limitante”. Melissa Sousa Sobrinho ressaltou sobre essa questão: “tudo muito deficiente, então é difícil trabalhar no *campus* Mazagão, tanto na parte de ensino, quanto na parte de específico”.

O PPC da LEdoC (2017) prevê oferta multidisciplinar em Ciências Agrárias (na área da Agronomia), e Ciências da Natureza (na área da Biologia), com objetivo de atender a demanda dos educadores do campo, habilitando-os por meio de atividades teórico-práticas de ensino, pesquisa e extensão, organizadas em três núcleos:

I - Núcleo de estudos de formação geral - contempla as áreas específicas e interdisciplinares do campo educacional, seus fundamentos, metodologias e das diversas realidades educacionais; II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação Profissional - incluem os conteúdos específicos e pedagógicos concernentes às áreas das ciências agrárias e da natureza, com ênfase em agronomia e biologia; III - Núcleo de estudos integradores - abrange experiências que possibilitem o enriquecimento curricular, compreendendo a participação em seminários, estudos curriculares em disciplinas eletivas, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, dentre outros (PPC/LEdoC, 2017, p. 22).

Para maior desenvolvimento das atividades teórico-práticas dos núcleos apresentados pelo PPC/LEdoC (2017) para a formação profissional em Agronomia e Biologia é necessária organização curricular em eixos temáticos situados na:

Interdisciplinaridade, se materializa através de uma organização curricular que utiliza eixos temáticos como ponto de partida para a obtenção do conhecimento científico e

considerando a complexidade do meio a ser estudado, as disciplinas do Tempo Universidade a sua articulação com o Tempo Comunidade exigindo a prática privilegiada da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do saber (PPC/LEdoC, 2017, p. 23).

No tempo universidade e no tempo comunidade os docentes desenvolvem atividades curriculares com o objetivo de articular práticas pedagógicas e práxis investigativa, problematizando a realidade no campo. São oito eixos temáticos norteados pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e pelas Diretrizes Complementares, que tratam dos seguintes temas: educação do campo, heterogeneidade e relações étnico-raciais; educação do campo e direito à terra; educação do campo e diversidade cultural; direitos humanos e a educação do campo; educação do campo e inclusão; educação ambiental e desenvolvimento sustentável; educação do campo, docência e pesquisa; educação do campo, docência, organização social (PPC/LEdoC, 2017).

Nos primeiros dois semestres, os professores trabalharam com os dois primeiros eixos temáticos e com as práticas pedagógicas em Agronomia e Biologia, abrangendo entre nove e onze disciplinas, com uma carga horária total de 462 horas aulas (50 minutos cada) trabalhadas em dois tempos (matutino e vespertino). O docente Marlo dos Reis elucidou:

Nós trabalhamos com alternância, nós temos tempo universidade onde os acadêmicos todos estão com a gente, e temos o tempo comunidade onde eles desenvolvem atividades em suas famílias, em seus territórios, em suas comunidades. E quando eles estão no tempo universidade, eles têm aula no turno integral, eles têm aula de manhã e de tarde, de segunda a sexta. Nós ofertamos de nove a onze disciplinas por semestre, então a carga horária deles é muito pesada, é muito “arrochada”! (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Quando teve início o curso (primeiros três anos), ainda havia o repasse do governo federal. Contudo, depois do curso entrar no rol do recebimento de recursos da Unifap, passou a ser uma unidade descentralizada. Para a habilitação em Ciências Agrárias e em Biologia os laboratórios são muito importantes, mas não saíram do papel. O que existe é um espaço mínimo, improvisado (uma sala de aula que foi dividida ao meio): “dois laboratórios”, inicialmente um para pesquisar a mosca da carambola e outro para um grupo de professores que acessou o edital do CNPQ e juntou recursos de financiamentos externos da Unifap para montar um espaço de pesquisa coletivo, denominado núcleo de “Agroecologia” – congrega projetos da maioria dos docentes. Professor Galdino destaca que os laboratórios “multifuncionais” – laboratório de Agroecologia para 6 (seis) a 8 (oito) professores – tinham “equipamentos apenas para pesquisa básica mesma, básica! Básico do básico!”. Os docentes mencionaram que essa improvisação de laboratório de Agroecologia começou a ser feita após sete anos do início do curso.

Imagem 11: Estrutura adaptada para o Laboratório de Agroecologia



Fonte: autores da dissertação (2022).

Como pode ser observado, os espaços dos laboratórios são muito pequenos. As imagens mostram equipamentos, mobiliários e a estufa do primeiro laboratório. A imagem com as mesas e algumas caixas fechadas é do segundo laboratório. Ressaltamos, que nesses espaços adaptados são realizados apenas estudos básicos, pois neles faltam equipamentos necessários para a realização de investigações avançadas, o que vem prejudicando o desenvolvimento das pesquisas na área da Pedagogia, da Agronomia e da Biologia. E mesmo as atividades básicas foram paralisadas na pandemia (questão analisada na seção quatro de forma mais detalhada).

Os equipamentos foram conseguidos pelos docentes através de editais e de recursos próprios, sendo que os materiais mal cabem nos espaços adaptados. Como aponta o docente Flávio Costa:

Já conseguimos diversos equipamentos em projetos do CNPQ, projetos da Instituição de Pesquisa do Amapá – que é a Fapeap. A gente compra equipamentos, nós ficamos com um material, uma estufa que nós compramos com o dinheiro do projeto e teve que ficar na Embrapa durante um bom tempo, porque o Mazagão não conseguiu... Não era uma estrutura para receber... não tinha espaço! Não dava pra comportar, ou era a sala de aula ou era um local pra armazenar, mas, pela primeira vez nós conseguimos armazenar os nossos equipamentos lá agora porque não está tendo aula (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

Só foi possível guardar os equipamentos em razão da suspensão das aulas pelo CNE, na pandemia da Covid-19. Ainda assim trata-se de um espaço muito pequeno. Como podemos

observar na imagem 5, não são adaptações apropriadas para a realização das atividades de uma turma, pois o material acumulado não deixa espaço suficiente para um grupo de 40 a 60 alunos, ou seja, uma turma da LEdoC.

Melissa Sousa Sobrinho afirma que foram realizadas melhorias, mas a realidade dos laboratórios ainda é muito precária. Não existem laboratórios próprios para atividades de prática de ensino-aprendizagem na área da Biologia e da Agronomia, o que existe é a divisão de uma sala. A docente acrescenta: “uma divisão super mal feita, porque é um laboratório pro grupo com núcleo de estudos, grupo de estudos em Agroecologia e produção orgânica. Então se tem oito professores, então é uma sala para oito”. E mais:

Com o passar do tempo algumas melhorias foram ocorrendo. Mas, por exemplo, essa questão de microscópio e lupa não tenho nenhum pela instituição, os que eu tenho foram conseguidos através de editais de pesquisa. Então os grupos de pesquisa participavam de editais e conseguiam recurso, e aí foi quando eu consegui o microscópio. Um microscópio e três lupas, que eu consigo levar para dentro de sala de aula (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

Além de ressaltar que teve que recorrer a editais de pesquisa para adquirir um microscópio e três lupas, a docente aponta que a Unifap não forneceu materiais e estrutura para viabilizar a aprendizagem em Agronomia e Biologia. Os poucos equipamentos adquiridos pelos professores não podiam ficar no *campus* pela falta de espaços para guardá-los. O espaço adaptado para o laboratório de Agroecologia foi um arranjo criado após sete anos do início do curso, por iniciativa dos docentes, pois antes não havia um espaço sequer de trabalho. A docente Melissa falou que conseguiu trabalhar com as lupas em atividades na sala de aula. Mas, o microscópio foi adquirido no começo da pandemia, quando houve a suspensão das atividades de ensino. A docente afirmou ainda:

Mantenho na minha casa os aparelhos porque não tem espaço na Unifap. Unifap *campus* Mazagão não tem espaço! Então você não guarda nada! Então eu mantenho esses equipamentos na minha casa, e aí eu preciso levar de casa pra Mazagão, pra poder utilizar, e aí monto dentro da sala de aula com os alunos e monto ali os equipamentos, mas tudo super precário, tudo no jeitinho! Que é horrível, porque a Unifap *campus* Mazagão não tem um laboratório. Não tem um laboratório de ensino... além de não ter equipamento, não deixa nem espaço pra poder fazer isso (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

A este respeito afirmou Flávio Costa:

Assim, levei diversos materiais, assim, compro material com dinheiro de projeto, até mesmo do próprio bolso, professores compram! Precisar de alguns materiais a gente se junta, os professores tem eu mais três colegas da... das Ciências Agrárias e a gente já comprou equipamento, mas fica, na casa de cada um. Quando a gente precisa pra

levar pra uma... uma avaliação em campo a gente leva da nossa casa e depois traz porque a Unifap lá no Mazagão não tinha sequer um espaço pra guardar. Não é um laboratório, era um espaço. Eu queria uma sala pra guardar, aí não conseguimos. Então aos pouquinhos a gente vai conseguindo (entrevista com Flávio, em 2022).

Ainda em relação aos laboratórios, o docente Marlo destaca que os “arranjos” não são ideais para estrutura da LEdoC:

Os nossos laboratórios nós fizemos arranjos, numa das salas que era a sala de aula. A gente acabou batalhando recursos de editais de pesquisa e extensão, pra fazer um arranjo assim, pra fazer uma adaptação que não é satisfatória! Com divisórias que não seguram os ruídos, não seguram os odores. Nós temos professores de Biologia, de Agronomia que realizam experimentos nesses espaços. Então, infelizmente, a estrutura não é satisfatória! Não é segura! Não é condizente! (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Segundo professora Débora, por meio de projetos de financiamento externo, os docentes compraram uma balança de precisão e estufa, equipamentos para a área de Ciências Agrárias e Biologia. Os materiais da área da Educação (como câmeras fotográficas) são guardados num “espacinho” e são utilizados em projetos com a juventude da floresta<sup>8</sup>. Então, existe esta parceria entre os docentes. Mesmo depois das ampliações pontuais que foram realizadas, a estrutura para realização do trabalho segue sendo insuficiente e precária.

Podemos fazer uma comparação dos espaços do ano de 2014 (bloco único com quatro salas e um banheiro) com o período atual, que conta com os espaços conquistados a partir da pressão coletiva de docentes, da direção, da coordenação e dos estudantes, por mais ambientes de trabalho. Disso decorreu a ampliação da biblioteca, em 2017, e o início da construção de novos espaços. A este respeito vejamos o quadro de nº 5.

Quadro 5 – Espaços da LEdoC Campmzg da Unifap e percepções dos docentes.

ESPAÇOS	QUANTIDADE	PERCEPÇÕES DOS DOCENTES EM RELAÇÃO AOS ESPAÇOS
Sala de professores	01 espaço na biblioteca	[...] tem uma sala de professores que agora é uma mesa e algumas cadeiras, você não tem um sofá, você não tem onde ficar! [transcrição parcial: 17m58s] [...] não dá pra ter um descanso! Não tem como! (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).
Salas de aula	04	Nós temos salas de aula que são amplas, que são equipadas com: data show, então trabalho em sala de aula dá para desenvolvermos de forma satisfatória, embora a gente não tem outras, outras condições

<sup>8</sup> O projeto organizado com a juventude do campo nasceu do trabalho de professores da LEdoC – Débora Mendes, Melissa Sousa Sobrinho, Marlo dos Reis e Flávio Costa. Eles desenvolvem diversos projetos com a participação ativa de discentes e da juventude do campo, das águas e da floresta. Muitos dos projetos já foram realizados em parceria com as Escolas Famílias Agroextrativistas e Agrícolas do Amapá e com apoio do Governo Federal, Incra, Unifap, CNPq entre outros. Produzem documentários exibidos no canal do *Youtube* (Canal Jurema), com entrevistas, produção de músicas inéditas dos jovens do campo, livro de imagens com fotografias do campo, entre outros materiais elaborados na LEdoC Campmzg e nas comunidades camponesas.

		como acervo suficiente né! (entrevista com Janivan Fernandes, em 2022).
Mini sala da coordenação	Improvizada no espaço da biblioteca	
Mini auditório	Improvizado no espaço da biblioteca	Nós temos uma adequação de um ambiente muito pequeno que é usado conjuntamente. Quando tem uma reunião, quando tem alguma necessidade de um trabalho pedagógico conjunto, que é um espaço de um mini auditório que foi construído na mesma ocasião da biblioteca, então utilizamos esse espaço coletivo (entrevista com Janivan Fernandes, em 2022).
Laboratório Científico	01 sala que foi dividida ao meio, formando dois pequenos espaços	Algumas pesquisas assim um pouco com uma metodologia um pouco mais exigente... Ou a gente precisa da parceria ali do campus Marco Zero, ali tem alguns laboratórios, da Embrapa ali ao lado, ou enviar amostras no meu caso que trabalho com frutas para análise vegetal, enviar amostras para laboratório de outras universidades né! De outras regiões, de outros estados do Brasil. (entrevista com Galdino Paula Filho, em 2022).
Laboratório de informática	Improvizado no espaço da biblioteca	A gente não tem um laboratório amplo de informática, por exemplo. Mas, aí os computadores que foram colocados pra consulta que seriam da biblioteca, acabam sendo utilizados como laboratórios de informática, também, alguns poucos computadores” (entrevista com Débora Mendes, em 2022).
Biblioteca	01	Nós conseguimos uma pequena ampliação que já está à nossa disposição há alguns anos, que é uma estrutura de biblioteca. Foi feito uma biblioteca, continua no prédio assim... o prédio ficou mais longo, esticamos o prédio pro fundo do terreno, onde é o lado da biblioteca nós temos algumas bancadas pros alunos fazerem seus estudos individuais [...] (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).
Sala do bibliotecário	01	A sala do bibliotecário, quando a gente não tinha bibliotecário era sala dos professores, aí o bibliotecário chegou agora. A gente também conquistou bibliotecário, um pouco antes da pandemia né! Eh... Então, ele ocupou a sala dele, a gente fez uma sala de professores, mais ao fundo numa sala que (aspas) “sobrou”! (entrevista com Débora Mendes, em 2022).
Banheiro feminino masculino	01	Os banheiros são dois banheiros, um masculino e um feminino bem pequenos, para alunos e professores todo mundo junto naquele ambiente, naquele espaço. Então assim, no pós pandemia se a gente voltasse com todo mundo seria praticamente inviável né! A gente se virava antes, mas agora fica até um pouco difícil de imaginar. Claro que, existe formas da gente fazer alternância entre as turmas, enfim! Mas e... acho que sim! A palavra é precário! (entrevista com Débora Mendes, em 2022).
Espaço com acessibilidade	Apenas piso tátil e uma rampa na entrada e no corredor.	Acessibilidade ainda é algo que precisa melhorar muito! (entrevista com Flávio Costa, em 2022).
Refeitório	—	Refeitório nunca existiu até hoje! (entrevista com Flávio Costa, em 2022).
Copa	—	Nós estamos com o curso desde 2014, até hoje não existe copa, refeitório, nada disso, tá! Todas as refeições realizadas lá mesmo na universidade. Os alunos, como o curso é integral aula manhã e tarde, de segunda a sexta feira, muitos compram as marmitas e comem ou

		nos corredores ou dentro da própria sala de aula (entrevista com Flávio Costa, em 2022).
Espaço para descanso	—	Nós estamos em um curso que é integral, isso é uma dificuldade para nós professores e pra os estudantes, também! Uma vez que na necessidade de trabalharmos os dois turnos seguidos manhã e tarde, nós não temos esse espaço pra um descanso nem após o horário de almoço né, é qualquer conforto não existe! Não existe nem para professor, nem para aluno! (entrevista com Janivan Suassuna, em 2022).
Sala para atender os acadêmicos	—	Então, não tem! A gente não tem sala nem individual nem pra dividir com 2, 3 professores, 4 numa mesma sala pra gente atender os alunos, pra tirar dúvida dos alunos, né! Pra fazer o nosso... nossa sala de atendimento (entrevista com Kalyne Brito, em 2022).

Fonte: narrativas do coletivo de docentes da LEdoC Campmzg, organizada pelos autores da dissertação (2022).

As percepções dos docentes referentes aos espaços denotam que estes são insuficientes para realização do trabalho e, na falta deles, as condições de trabalho ficam comprometidas, impactando negativamente ensino, pesquisa e extensão. A ampliação do prédio foi conquistada pela pressão coletiva. Daí adveio a inauguração da biblioteca em 07 de abril de 2017, e algumas adaptações com o surgimento de pequenos espaços de trabalho e de ensino, como podemos observar na imagem 6:

Imagem 12 – Espaços adaptados dentro da biblioteca da LEdoC CampMzg da Unifap



Fonte: autores da dissertação (2022).

No espaço da biblioteca existe um acervo de livros das áreas da Agronomia, Biologia e da Educação. Infelizmente ele é insuficiente para a demanda do curso. Há espaços de leitura e para as salas da coordenação do curso de educação do campo e coordenação de campus (muito



pequenos). Alguns computadores da biblioteca são usados como “laboratório de informática”. Um mini auditório não comporta o quantitativo de docentes e discentes, pois, quando estes precisam se reunir, recorrem a outros espaços, como apontou o docente Marlo: “a gente precisa constantemente buscar empréstimos de outros espaços”, para assim realizar atividades coletivas com 100 alunos. Por isso, algumas atividades coletivas ocorrem nas escolas estaduais, no plenário da câmara de vereadores e no fórum do município. Para o docente Marlo a falta de condições para atividades coletivas gera inconformismos:

E pasme! Vanessa! O espaço que mais utilizamos para atividades coletivas é o Fórum! No mesmo lugar em que há os julgamentos [risos]. Com aquela infraestrutura lá em cima assim... onde fica aqui, a defesa lá... é uma coisa assim... é uma dificuldade muito grande que a gente enfrenta! A gente não tem um auditório, a gente não tem condições de fazer uma atividade coletiva. A nossa formatura a gente fez no pátio! Todo mundo pisando na areia. Todo mundo sentado embaixo das árvores assim... porque simplesmente ia formar 100 (cem) alunos. Vai receber um amigo, um familiar pra acompanhar a colação de grau que é um momento máximo da vida do acadêmico. A gente não tem espaços, simplesmente não têm espaços (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

O relato do docente denota o inconformismo, destacando a desvalorização do trabalho do professor que se vê sem um espaço impróprio para trabalhar, precarização que, segundo Marin (2010): “Refere-se a mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente”, como não ter espaço apropriado para o dia mais importante na vida dos acadêmicos (a formatura). Na Unifap, o Estado não tem garantido espaços de trabalho de qualidade. O Estado criou a política educacional para a implantação da LEdoC, um importante ganho social; mas, o impacto da agenda neoliberal na política no campo, expresso no agravamento dos cortes orçamentários, gerou condições muito adversas ao trabalho docente, acentuando a precarização e a intensificação

Diante dessas condições, os professores e os estudantes têm se mobilizado para conquistar a qualidade e a ampliação de estruturas. Na imagem 6 podemos visualizar a formatura dos egressos da primeira turma da LEdoC, realizada em espaço improvisado no campus. Na primeira fotografia vemos os professores Marlo, Flávio e Débora. Figuram juntamente com Elda Gomes (então Pró-reitora de Ensino de Graduação da Unifap), professoras Melissa e Kalyne, seguidas do professores Galdino, Janivan Suassuna, do reitor Júlio César, tendo um pouco atrás prof. Laison Lemos, ao lado da prof. Elizabeth Barbosa e mais atrás ainda a prof.<sup>a</sup> Santana e Diorlando (que eram docentes substitutos).

Imagem 13 – Formatura da primeira turma da LEdoC CampMzg da Unifap



Fonte: Acervo da LEdoC/Unifap

Apesar de todas as dificuldades mencionadas e desafios no trabalho dos professores e na formação pedagógica pautada nos princípios da alternância, compreendemos que o diálogo entre a universidade (LEdoC) e a juventude do campo, nas escolas estaduais, nas escolas do campo e comunidades, está favorecendo a educação do campo no espaço amapaense. Porém, a pressão é enorme para mudar o quadro insuficiente da estrutura física da LEdoC. Prof. Marlo faz um importante registro, ou mesmo um certo desabafo:

É uma questão que limita o nosso trabalho! É uma questão que dificulta o nosso trabalho! E é motivo pra muita luta da comunidade como um todo, dos professores, da coordenação, dos acadêmicos, pra gente conseguir melhorar digamos assim, minimamente a nossa infraestrutura de trabalho. É quase um desabafo aqui. (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Tal precariedade foi denunciada ao sindicato dos docentes. Em visita ao *campus*, a direção do Sindufap (seção sindical do Andes) constatou as condições precárias da estrutura do curso, a insuficiência dos espaços de trabalho. O sindicato ajudou os docentes a pressionar a reitoria da Unifap na busca de melhorias para o *campus*. Como fruto das lutas e reivindicações, há um projeto de ampliação (construção de uma estrutura predial), com algumas salas e espaços para suprir, em parte, a demanda de mais infraestrutura, como podemos visualizar na imagem 7. No entanto, ocorreu a interrupção da construção do prédio, devido a problemas com a empresa que tinha ganhado a licitação e em decorrência do momento da pandemia do coronavírus.

Imagem 14 – Ampliação da infraestrutura da LEdoC CampMzg da Unifap



Fonte: autores da dissertação (2022).

Os entrevistados destacaram que esta construção não é o esperado para atender a demanda de trabalho e formação. Nesse sentido, a professora Melissa destaca:

Eu participei da construção de um projeto, isso no tempo da reitora Superti. E aí tem um cronograma pra construir um prédio com 2 andares se não me engano. E aí organizei junto com outros professores, a gente fez visita a outros laboratórios pra poder ter uma ideia do que precisava nos laboratórios. E nesse projeto que nunca saiu do papel tinha: laboratório, tinha copa pros alunos, copa pra todo mundo, enfim! Tinha área pra gente se alimentar e... tinha um herbário. Trabalho dentro da Amazônia e não tem um herbário, não tem um local pra guardar as amostras de plantas que é tão importante tanto pra área da Botânica, quanto pra área das agrárias, pras outras áreas da Biologia, pra gente ter um material registrado, botânico, tombado, preservado, identificado e não tem um lugar pra isso (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

Quando os docentes desenvolvem o tempo comunidade, pesquisas de campo ou coletam materiais que precisam ser guardados (como amostras de materiais das áreas da Botânica e Ciências Agrárias, ou fotografias da área da Pedagogia, entrevistas com as comunidades em projetos com a juventude do campo), não podem fazer isso adequadamente no *campus*.

Na construção da LEdoC na Unifap, é importante, também, pôr em relevo a participação dos movimentos sociais, pressionando a universidade para a implantação do curso. Porém, alguns professores afirmam que tais movimentos pressionaram a Unifap no sentido de começar

a educação do campo, o ensino superior na Amazônia amapaense; mas, com o passar tempo, foram abandonando essa causa, deixando a instituição atuar conforme o mero arbítrio da gestão.

Entendemos que os movimentos sociais deveriam estar mais próximos dos docentes da LEdoC, pois, como afirma Molina (2017, p. 590), as LEdoCs são “projetadas assumindo uma posição de classe, rompendo tradicionais paradigmas que afirmam a possibilidade da neutralidade da produção do conhecimento científico e das políticas educacionais”. E essa posição se dá, sobretudo, com movimentos sociais atuando com professores e estudantes para reivindicar ao Estado e seus agentes políticas educacionais do campo, acesso e garantia da educação de qualidade, vinculada à democratização do ensino superior.

Por fim, nosso objetivo nessa seção foi abordar as condições de trabalho na LEdoC e os principais desafios enfrentados pelos docentes no período anterior à pandemia da Covid-19. Constatamos, a partir das entrevistas, que houve a intensificação e a precarização das condições de trabalho docente, expressas na falta de uma infraestrutura mínima para as atividades laborais. A partir da pressão exercida pela coordenação, docentes e discentes, ocorreram adaptações e compra de equipamentos. Em nossa ida ao campus em 20 de dezembro de 2022, foi possível observar outras estruturas do curso que foram paralisadas durante a pandemia, como: horta didática, farmácia viva, viveiro de mudas, composteira etc. No entanto, estas foram apenas medidas paliativas, que não eliminaram até agora a precariedade do trabalho. Medidas que estão muito aquém do que precisa um curso integral de educação do campo em Ciências Agrárias e em Biologia.

No contexto da Covid-19, de 2020 a 2022, ocorreu a substituição das aulas presenciais por remotas. O ERE, no ensino superior do campo, foi desenvolvido no ambiente doméstico e aprofundou ainda mais os processos de precarização e intensificação do trabalho, impactando as atividades laborais de docentes e discentes do campo. E o acesso às tecnologias necessárias ao ERE não foi garantido pelo Estado. Tais questões foram investigadas a partir do exame da bibliografia especializada e de documentos, além das entrevistas dos docentes da LEdoC.

### 3 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19

Nesta seção apresentamos as intercorrências no trabalho docente observadas nos anos de 2020 a 2022, período em que a Covid-19 atingiu milhões de pessoas, passando os conselhos universitários a aderir ao Ensino Remoto Emergencial (ERE), com o objetivo de viabilizar a continuidade das atividades letivas e de evitar o contato físico e a consequente propagação do novo coronavírus. Conforme demonstraremos, o ERE impactou bastante o trabalho docente, aumentando a precariedade e as desigualdades educacionais. Analisamos o trabalho docente realizado em contexto pandêmico e de ensino remoto, voltando nossa atenção ao modo como as reformas da educação foram operacionalizadas durante a crise sanitária. Como veremos, isso se deu no sentido ditado por políticas ultra ou neoliberais de um governo de extrema direita, agudizando crises no plano econômico, social, político, cultural, de saúde e educacional (BOSCO; IGREJA; VALADARES, 2022), aí compreendida a educação do campo.

A OMS decretou ser a Covid-19 uma pandemia em março de 2020. Essa doença afetou drasticamente a população global, aprofundando as precariedades geradas na esteira da globalização (OMS, 2020; BOSCO; IGREJA; VALLADARES, 2022). No Brasil, o governo negacionista de Jair Bolsonaro disseminou a desinformação, com ataques à ciência, à educação e à saúde. Milhares de doentes e de mortos, todos os dias, evidenciavam a vulnerabilidade da rede de atendimento frente a uma crise sanitária de enorme envergadura. Tal vulnerabilidade foi agravada pela falta de presteza ou de pronto investimento governamental em ações-chave, como imposição de *lockdown*, vacinação, compra de EPIs etc. No estado do Amapá, a crise foi também agravada pelo colapso energético (apagão) e pela precaríssima infraestrutura sanitária aí existente. Portanto, nesta seção elucidaremos como a pandemia aprofundou problemas já existentes, especialmente no âmbito da educação e do trabalho docente, evidenciando fragilidades que quase não eram levadas em consideração antes, como a falta de conectividade (acesso à internet), de recursos para se adquirir equipamentos ou ferramentas de trabalho.

Segundo a Unesco, nos países economicamente mais pobres, essa crise representou a perda de dois anos na aprendizagem de estudantes. A crise também agravou aí o desemprego, ampliou a terceirização, a flexibilização e a informalidade, ou seja: aumentaram drasticamente os ataques à classe-que-vive-do-trabalho. Esse cenário adverso, pôs ainda mais em evidência a ausência de políticas públicas para os trabalhadores da educação, como também, o fortaleceu a implementação da “agenda global da educação” (MAUÉS, 2021), defendida pelos OIs (*think*

*tanks*<sup>9</sup>), que objetivam colocar as políticas educacionais em consonância com a lógica do grande capital.

### 3.1 EDUCAÇÃO E A PANDEMIA DA COVID-19

A LDBN (Lei n. 9.394/1996), em seu artigo 1º, ressalta que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A educação é essencial para a humanização dos sujeitos e para que o pensamento crítico-reflexivo se objetive na mediação de conhecimentos, valores e habilidades. Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, afirma que educar é um ato político que pode favorecer ou não a emergência da consciência crítica e transformadora. Nesse sentido, em toda prática pedagógica crítica o educando é sujeito da aprendizagem e o educador é mediador da práxis de emancipação da consciência.

Entendemos que a educação fomenta a transformação social promovendo a consciência de classe. Como nos lembra José Paulo Netto (1986), para Marx, o sujeito revolucionário (o proletariado) precisa tomar uma posição para se libertar de toda “opressão social e política”, e isto se torna uma “luta árdua”. Entendemos que a educação pode ser um meio de fortalecimento das lutas contra as desigualdades sociais. Não obstante, a educação deixa de ser emancipadora quando se sujeita aos ditames da produção capitalista, trazendo para a formação do educando e para o trabalho docente os objetivos e parâmetros do mercado.

No contexto da pandemia do novo coronavírus, o BM, no informe sobre a *Covid-19: Impacto En La Educación y Respuesta de Política Pública*, apresentou um quadro da educação segundo o qual “*el mundo ya enfrentaba una crisis de aprendizajes*” (BM, 2020, p. 05). Esse diagnóstico da crise de aprendizagem refere-se primeiramente ao fato de 258 milhões de crianças (em idade escolar) e jovens estarem fora do sistema educacional e de haverem insuficientes políticas públicas para aplacar esse problema. Mas, o BM também afirma existir uma baixa qualidade na educação e no ensino, algo ainda mais alarmante nos países ditos mais pobres (em sua maioria da África, da América Latina e do Caribe).

---

<sup>9</sup> *Think tanks* são organizações sociais e representantes da sociedade civil. No momento da pandemia provocada pela Covid-19, alguns desses protagonistas tomaram a frente nas ações concernentes à educação, elaborando recomendações, traçando estratégias e coordenando ações relacionadas à propagação do vírus e aos efeitos para a educação (MAUÉS, 2021, p. 189).

De acordo com o documento “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na Educação” (da Unicef), no Brasil, a garantia do acesso à educação escolar para crianças e adolescentes entre idade de 4 a 17 anos vinha avançado nos anos de 2016 a 2019 (UNICEF, 2021). Porém, as desigualdades educacionais ainda eram evidentes e “havia quase 1,1 milhão de crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória fora da escola em 2019”. O documento destaca que das regiões Nordeste e Sudeste, que concentravam a maior parte da população brasileira, é que vinha a maioria das crianças e jovens que estavam fora da escola<sup>10</sup>. Mas, a exclusão foi percentualmente maior nas regiões Norte e Centro-Oeste. A Unicef aponta para a necessidade de mais investimentos na inclusão educacional de adolescentes entre 15 e 17 anos na região Norte. Os percentuais são diferentes em cada estado dessa região. O Amapá fica em segundo lugar no ranking da exclusão escolar, com 6,3%; e o Acre em primeiro, com 6,4%, percentuais de exclusão educacional de crianças e adolescentes que estão muito acima da média nacional, que é de 2,7% (UNICEF, 2021).

O documento da Unicef (2021) sobre o cenário da exclusão educacional aponta que essas desigualdades são ainda maiores nas áreas rurais. Podemos afirmar que tamanha exclusão ocorre em consequência da carência de escolas de ensino médio nas áreas do campo. Estas chegam tardiamente (quando chegam) e não apresentam condições essenciais para a garantia de uma formação de qualidade aos estudantes. Os índices de exclusão escolar são maiores nas áreas rurais da região Norte, e em se tratando de famílias com renda de menos de meio salário mínimo *per capita* (UNICEF, 2021). Como se nota, tal problema vem afetando em proporções maiores a população mais pobre e as minorias excluídas da sociedade, tais como: pretos, pardos, crianças, mulheres, pessoas com deficiência, LGBTQIAP+, povos do campo, das águas e das florestas.

Reiteramos que as desigualdades educacionais vinham se agravando com as reformas para a educação implementadas desde o governo FHC, passando pelo impeachment da presidenta Dilma Rousseff e chegando ao aprofundamento da mercadorização da educação (privatização, parcerias público-privadas etc.) e da precarização do trabalho (reforma da previdência, do trabalho e administrativa etc.) nos governos de Michel Temer e de Jair Bolsonaro. Este último, sobretudo na pandemia do Sars-CoV-2, promoveu novas formas de superexploração dos trabalhadores (aí incluídos os da educação) e impôs condições muito precárias de trabalho, com aumento da carga horária de trabalho e negação de direitos.

---

<sup>10</sup> Não foram considerados nos cálculos 549.466 jovens de 15 a 17 anos que declararam ter completado o Ensino Médio. Desses, 148.026 estão frequentando a escola e 401.440 não estão frequentando a escola (UNICEF, 2021).

A crise pandêmica da Covid-19, de acordo com Bosco, Igreja e Valladares (2022), Antunes (2020, 2022), Oliveira (2021), Affonso *et al.* (2021) e Maués (2021), representa uma enorme perda na aprendizagem dos estudantes, implicando em problemas que abalaram a classe trabalhadora de modo geral. Nesse cenário deparamo-nos com a:

crise econômica e a explosão da pandemia do coronavírus, na inter-relação que há entre elas, tem gerado impactos e consequências profundas para a humanidade que depende de seu trabalho para sobreviver. Além dos altos índices de mortalidade amplia-se enormemente o empobrecimento e a miserabilidade na totalidade da classe trabalhadora (ANTUNES, p. 07, 2020).

Em escala planetária, essa pandemia já levou à morte quase 7 milhões de crianças, jovens, adultos e idosos. Mas, segundo a OMS, na realidade, esse quantitativo chegou a quase 15 milhões, nos anos de 2020 a 2021. No Brasil, já estamos em quase 700 mil óbitos, de acordo com números oficiais, atualizados em 23 de fevereiro de 2023 pelo Johns Hopkins University & Medicine e Painel Conass Covid19. Segundo Tedros Adhanom Ghebreyesus, diretor-geral da OMS, estes dados “não apenas apontam para o impacto da pandemia, mas também para a necessidade de todos os países investirem em sistemas de saúde mais resilientes que possam sustentar serviços essenciais de saúde durante crises, incluindo sistemas de informação de saúde mais fortes” (OMS, 2022).

Na área da educação, os OMs – o BM, a OCDE e a Unesco –, de acordo com Maués (2021, p. 198-199), “produziram pesquisas, análises e documentos que contêm diretrizes, estratégias para orientar os países no processo educacional que foi duramente atingido pela pandemia”, gerando uma “Agenda Global da Educação” no contexto da pandemia (MAUÉS, 2021, p. 198).

Antes de tratarmos de como a educação e a classe que vive do trabalho foram afetadas pela pandemia, iremos apresentar alguns dados referentes ao surgimento e disseminação da Covid-19, bem como sobre as medidas emergenciais adotadas pelas organizações de saúde e o governo federal brasileiro no enfrentamento da crise pandêmica. Considerada uma doença infecciosa pela Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e a OMS (2020), a Covid-19 é:

Uma doença infecciosa causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Outros sintomas menos comuns e que podem afetar alguns pacientes são: perda de paladar ou olfato, congestão nasal, conjuntivite, dor de garganta, dor de cabeça, dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas.

Sua disseminação iniciou no final do ano de 2019. Os primeiros casos de contágio aconteceram na província de Hubei – nas proximidades de Wuhan, na China (um homem de 55



anos, no dia 17 de novembro de 2019). Às vésperas do ano novo, a OMS – após as autoridades chinesas alertarem para o crescimento do número de casos de pneumonia em Hubei (não se sabia ao certo se era uma nova cepa do coronavírus, pois a doença ainda não havia sido identificada em humanos) – realizou pronunciamento destacando que se tratava de uma epidemia. Em 07 de janeiro de 2020, houve a validação, pelas autoridades chinesas, do novo tipo de coronavírus. Somente em 30 de janeiro foi declarada, pela OMS, a existência de um surto do novo coronavírus, numa situação de “Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII)” (OPAS; OMS, 2020). A OMS passou então a prescrever os protocolos de mais altos níveis de alerta de emergência sanitária.

O coronavírus foi se alastrando para os demais continentes do planeta e pode ser considerado o acontecimento mais importante do século XXI até o presente momento (MAGALHÃES *et al.*, 2021), de tal modo foi identificado como:

A segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum. Ao todo, sete coronavírus humanos (HCoV) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV (que causa síndrome respiratória aguda grave), MERS-COV (que causa síndrome respiratória do Oriente Médio) e o, mais recente, novo coronavírus (que no início foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e, em 11 de fevereiro de 2020, recebeu o nome de SARS-CoV-2). Esse novo coronavírus é responsável por causar a doença COVID-19 (OPAS; OMS, 2020):

Após as autoridades sanitárias e governamentais dos países serem alertadas, através da OMS, a respeito da Covid-19, foi decretada situação de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN). No Brasil, esse estado de emergência foi decretado por meio da Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020, assinada pelo Ministro da Saúde Luiz Henrique Mandetta. Porém, o descaso do governo Bolsonaro para com essa crise sanitária global passou a ser objeto de diversas denúncias na imprensa nacional e internacional (OLIVEIRA; RIBEIRO; LOBÃO, 2020, p. 7-18).

Foi de São Paulo o primeiro caso brasileiro registrado de SARS-CoV-2: um cidadão de 61 anos, que havia estado na Itália, foi diagnosticado no Hospital Israelita Albert Einstein. A partir de então, o Ministério da Saúde (MS) passou a monitorar um número cada vez maior de casos de infectados pelo novo coronavírus e começou a distribuir kits de testes em março de 2020. Entretanto, o crescente número de infectados demandava mais e mais investimentos em testes, abertura de leitos e medidas preventivas, o que não ocorreu com o vigor necessário. A primeira morte oficialmente reconhecida como decorrente de Covid-19 foi informada pelo MS em 12 de março de 2020: uma mulher de 57 anos. O fato é que após 11 de março de 2020, a

OMS divulgou que a Covid-19 era uma pandemia. A partir desse momento alguns governos nacionais começaram a implementar certas restrições à mobilidade doméstica e internacional (BOSCO, IGREJA; VALLADARES, 2022).

No Brasil, o setor público em geral (governo federal, estadual e municipal) e as organizações privadas (empresas, comércio, a sociedade civil em geral), lentamente, passaram a tomar algumas providências para enfrentar a crise da Covid-19. O governo federal somente após ser muito pressionado começou a adotar medidas compensatórias em virtude dos impactos da pandemia na economia, na educação etc. As primeiras medidas adotadas pelo governo Bolsonaro deveriam ter sido implementadas muito antes, pois o cenário já era alarmante pela rápida disseminação do coronavírus em países como China, Coréia do Sul e Itália, nos primeiros meses do ano de 2020. Países que logo adotavam o isolamento social e a quarentena, o que não ocorreu de forma mais imediata em nosso país.

Por efeito da Lei nº 13.979, de 06 de fevereiro de 2020, que “dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019”, algumas medidas preventivas começaram a ser adotadas, tais como: o distanciamento social, obrigatoriedade do uso de EPIs (máscaras para proteção facial, luvas etc.), higienização frequente das mãos com sabão e álcool em gel 70%, uma mais atenta limpeza e desinfecção de ambientes e alimentos, quarentena, isolamento de pessoas infectadas, entre outras medidas. Enquanto isso, cientistas de todo o mundo trabalhavam para descobrir o sequenciamento genômico do coronavírus – importante para compreender o avanço em níveis globais e locais do SARS-CoV-2 e para o desenvolvimento de vacinas (BRASIL/INSTITUTO BUTANTAN, 2022).<sup>11</sup> No Brasil, a cientista Jaqueline Goes de Jesus atuou na coordenação de uma equipe de pesquisadores que, apenas 48 horas após a confirmação do primeiro caso de infectado por coronavírus na América Latina, realizou o primeiro sequenciamento do genoma do causador da Covid-19<sup>12</sup>, um importante feito para a ciência brasileira, que vem sofrendo com os diversos cortes orçamentários.

Com a pandemia passamos a reconfigurar a vida cotidiana. O local e o global foram assolados e problemas advindos do contágio nesse período impactaram quase que simultaneamente todos os setores das sociedades. A pandemia “colocou a ordem política à prova e levou à recessão econômica” (BOSCO, IGREJA, VALLADARES, 2022, p. 08). O

---

<sup>11</sup> Informação no Portal do Butantan, disponível em: <https://butantan.gov.br/noticias/sequenciamento-de-variantes-da-covid-19-permite-frear-pandemia-e-produzir-novas-vacinas>. Acesso em: 02/01/2023.

<sup>12</sup> Notícia no Portal da Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <https://coronavirus.ufba.br/doutora-formada-na-ufba-que-liderou-o-primeiro-sequenciamento-genetico-do-coronavirus-no-brasil>. Acesso em: 02/01/2023.

sistema de saúde, em todo o território nacional (hospitais, centro de emergências, UBS etc.), não suportou o número de doentes que crescia a cada dia, mesmo entre os trabalhadores do SUS, que também eram atingidos pela intensificação do trabalho.

Os Conselhos Superiores de Educação e as IESs moveram-se para tomar medidas em relação à continuidade das atividades de ensino. De forma geral, optou-se pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE) – estratégia em que as atividades pedagógicas ocorrem remotamente ou via meios digitais. Após a OMS declarar que estávamos diante de uma pandemia, documentos começaram a ser elaborados a fim de apresentar as decisões do governo federal para o enfrentamento da crise. Os principais documentos normativos construídos neste cenário foram: a Medida Provisória nº 934, de 01 de abril do ano de 2020, que estabeleceu novas normas para a educação básica e o ensino superior, tanto públicas quanto privadas, a fim de que fossem adotadas medidas, na forma da Lei nº 13.979 de 06/ de fevereiro 2020 e da Portaria nº 356, de 11 de março de 2020, para enfrentar o momento pandêmico. Medidas excepcionais como a distribuição de uma carga horária menor do que a prevista na LDBN (Lei n. 9.394/1996) e a suspensão da obrigação de se cumprir o mínimo de 200 dias letivos. Pela Portaria nº 343<sup>13</sup>, de 17 de março de 2020, o MEC suspendeu o ensino presencial, instituindo a forma remota de ensino para o período que durasse a pandemia.<sup>14</sup>

As regiões brasileiras que mais sofreram com a falta de políticas públicas de saúde foram o Nordeste e, principalmente, o Norte. Tomemos como exemplo o descaso do Estado com a região amazônica, no final de 2020, e nos três primeiros meses do ano de 2021, momento em que Manaus amargava diariamente altos índices de mortes. O sistema de saúde colapsou com a falta de leitos e espaços hospitalares, assim como de EPIs, de profissionais de saúde e de oxigênio. Enquanto as pessoas agonizavam e morriam sem poder respirar, o presidente Bolsonaro zombava dos pacientes, imitando jocosamente sua agonia pela falta de ar. O chefe do Executivo federal passou a disseminar *fake news*, com ataques a agências da área da saúde, à educação, à ciência, à classe trabalhadora, sendo contrário até mesmo a algumas das decisões de Luiz Henrique Mandetta (Ministro da Saúde). Como não lembrar de Bolsonaro incentivando o uso da hidroxicloroquina/cloroquina e de outros fármacos, numa atuação totalmente contrária

---

<sup>13</sup> O Parecer CNE/CP Nº 5/2020 dispõe sobre a Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Posteriormente, tal Portaria recebeu ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 356, de 20 de março de 2020.

<sup>14</sup> Aprovação do Decreto Legislativo nº 6 de 20 de março de 2020, do Congresso Nacional a ementa reconheceu para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

às evidências científicas, às recomendações de infectologistas e da própria OMS – que não recomendou o uso desses medicamentos pela sua ineficácia no combate à Covid-19. Bolsonaro, por causa dessa conduta e de diversas outras formas de negligência, foi acusado de genocida (BOSCO, IGREJA, VALLADARES, 2022). No enfrentamento da crise de saúde pública, foi criada a CPI da Covid a fim de apurar os crimes de irresponsabilidade do ex-presidente no tocante à pandemia.

No cenário pandêmico, o SUS colapsou. Centenas de pessoas adoeciam e buscavam atendimento médico nos hospitais e UBSs, mas não conseguiam socorro, pois aí faltavam medicamentos, leitos, EPIs, profissionais de saúde etc. De Manaus era necessário levar doentes às pressas para outras regiões do país, a fim de receberem atendimento. Sem falar no colapso no sistema funerário, de cemitérios sem vagas para os corpos das vítimas de Covid-19. Muitos tinham que ficar em câmaras frigoríficas, que foram instaladas próximas aos hospitais, uma vez que os cemitérios não tinham mais espaços e os trabalhadores (os coveiros, uma categoria invisibilizada) estavam sobrecarregados.

No caso amapaense, vivenciamos dias que deixaram grandes sequelas na vida da população local. O Amapá teve que enfrentar a proliferação do coronavírus com seus poucos hospitais, que logo ficaram totalmente lotados. Para agravar tal crise, em 03 de novembro de 2020, o estado sofreu um apagão de energia elétrica que deixou 14 dos seus 16 municípios no escuro. De acordo com dados da Agência do Senado (2020), na origem do blecaute estavam os danos causados por explosão e incêndio nos transformadores da subestação de Macapá. O apagão provocou fortes impactos na vida da população, que dependia do fornecimento de energia para realizar desde as atividades mais básicas. A população, que estava em isolamento social, teve que sair às ruas em busca de água potável e para comprar mais alimentos, pois era impossível conservá-los. Era também impossível qualquer tipo de comunicação regular com familiares e amigos por telefones. Assim, diversas pessoas se aglomeravam no aeroporto e em shoppings para carregar as baterias de seus equipamentos. Nesse caos, filas e mais filas se formavam para sacar dinheiro, comprar água, entre outras demandas básicas para sobreviver, o que expunha um número crescente de pessoas à contaminação e à morte por Covid-19.

Nesse ínterim, o governo Bolsonaro mais uma vez demorou para tomar as medidas necessárias para resolver tal calamidade.<sup>15</sup> Não poderíamos evitar a pandemia da Covid-19, mas o impacto da crise poderia ter sido menor se o governo brasileiro tivesse tomado medidas mais céleres e previdentes. Uma delas é referente à aquisição de vacinas. Magalhães *et al.* (2021)

---

<sup>15</sup> O prefeito Clécio, no dia 05 de novembro de 2020, emitiu Decreto 3.462/2020, de calamidade pública por 30 dias.

relatam que o Reino Unido e os Estados Unidos iniciaram a vacinação contra o novo coronavírus em 8 e 14 de dezembro de 2020, uma das notícias mais aguardadas do ano pela humanidade, o que gerou esperança, em meio a tanto sofrimento, uma vez que a pandemia atingia quase 73 milhões de contaminados, e 1,6 milhões de mortos. Iniciava-se a corrida pela imunização.

No Brasil, a vacinação contra o coronavírus e suas variantes só começou em 17 de janeiro de 2021. A primeira dose foi aplicada em São Paulo, na profissional de saúde (enfermeira) Mônica Calazans, que trabalhava na linha de frente no enfrentamento da Covid-19. Inicialmente, as vacinas autorizadas pela Anvisa foram a CoronaVac e a AstraZeneca (desenvolvida em articulação com a Fiocruz). Segundo dados da OPAS e OMS (2023), no quadro vacinal geral da população do Brasil, atualizado em 24 de fevereiro de 2023: 164.697.512 receberam as duas primeiras doses e 169.737.678 haviam tomado os esquemas completos, totalizando 503.187.785 milhões de doses aplicadas<sup>16</sup>.

Com o fim do estado de calamidade pública, em 22 de abril de 2022, mesmo sabendo que a Covid-19 e seu vírus continuavam infectando pessoas, reconhecia-se que o quadro pandêmico já não existia mais. Algo que decorreu, principalmente, do avanço da vacinação na população. Vale destacar que a OMS, em 27 de janeiro de 2023, em reunião com o comitê de emergência do Regulamento Sanitário Internacional (RSI, 2005), deliberou que a Covid-19 continuasse sendo tratada como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), porque para o diretor geral da OMS, Tedros Adhanom Ghebreyesus, o vírus está passando por uma fase de transição: “o Comitê advertiu que são necessárias medidas de saúde pública a longo prazo, pois espera-se que o vírus continue sendo um patógeno estabelecido num futuro previsível”.

No período da pandemia, observou-se diferenças de letalidade segundo regiões do planeta Terra. Na América Latina, constatou-se a “engrenagem da reprodução de desigualdades socio-raciais: a letalidade do vírus é maior entre os pobres, negros e indígenas” (BOSCO, IGREJA, VALADARES, 2022, p. 13). O cenário pandêmico, nesse sentido, evidenciou desigualdades de classe, raciais e educacionais preexistentes. A pandemia aprofundou e escancarou tais desigualdades, e os resultados disso ainda serão sentidos durante os próximos anos.

Nesse contexto, as políticas públicas educacionais continuaram a ser geridas a partir de um projeto hegemônico excludente, classista, pelo qual os agentes do Estado e os OMs agem

---

<sup>16</sup>Vacinas administradas por região global segundo OPAS e OMS. Disponível: [https://ais.org/imm/IM\\_DosisAdmin-Vacunacion-es.asp](https://ais.org/imm/IM_DosisAdmin-Vacunacion-es.asp). Acesso em: 27/02/2023.

em conformidade com os objetivos do mercado. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), os OMs ao elaborarem seus documentos exercem um importante papel nas definições de tomadas de decisões do Estado em relação às políticas públicas. Os OMs vêm ganhando destaque na elaboração de estratégias e ações em relação às reformas educacionais. Ao analisar a Agenda Global da Educação, no contexto da Covid-19, Maués (2021) elucida as semelhanças das reformas no âmbito da educação que estão sendo delineadas no mundo, via globalização neoliberal. A autora ressalta que a globalização econômica “tem utilizado o neoliberalismo para possibilitar a implantação dos mecanismos necessários para o desenvolvimento de políticas que assegurem a expansividade da acumulação capitalista, agora em termos planetários” (MAUÉS, 2021, p. 190). Observa-se que o Estado procura adotar políticas educacionais alinhadas aos interesses do capital no contexto da Covid-19.

Podemos observar na atuação desses agentes a adoção de um paradigma da administração denominado Nova Gestão Pública (NGP). A NGP foi uma ferramenta de implementação da Agenda Global da Educação (MAUÉS, 2021). Sendo assim, os OMs, ao orientarem as políticas educacionais, contribuem para o fortalecimento de um padrão global na educação, determinando o sentido das reformas que devem, segundo este padrão, ser voltadas ao ensino com mais “qualidade” e garantias de aprendizagem. Alinhadas à lógica capitalista, tais reformas devem concorrer para uma formação mais técnica, favorecedora do crescimento econômico. Em suma, as políticas nessa concepção são direcionadas à formação do capital humano.

O *The Human Capital Index 2020 UPDATE Human Capital in the Time of COVID-19* (ICH) (2020a), elaborado pelo BM, apresenta as métricas do índice de capital humano, fazendo análises sobre o que considera serem os principais fatores do desenvolvimento desse capital nas economias dos países. Este documento, elaborado no início da pandemia, alertou para o fechamento de escolas e dificuldades das famílias, o que “afetaria a acumulação do capital humano para a geração atual de crianças em idade escolar” (MAUÉS, 2021, p. 199). Ele faz um alerta para tal situação, destacando a ameaça ao que já vinha sendo conquistado, e para a necessidade de se proteger avanços e diminuir impactos.

O documento “Proteger pessoas e economias, respostas de políticas integradas à Covid-19”, também do BM, afirma que a pandemia se desdobrou numa crise econômica de amplitude internacional, de modo a trazer recessão e maiores desigualdades na aprendizagem dos estudantes, o que afetaria o capital humano, caso não fossem tomadas medidas para conter o vírus e minimizar os danos da pandemia. Maués (2021) destaca o capítulo 3 desse documento do BM, que aponta para a necessidade de se proteger a saúde e a segurança de estudantes. Ele

faz um alerta em relação à ausência de políticas educacionais no contexto pandêmico, pois, na falta dessas políticas, “os resultados da aprendizagem dos alunos serão provavelmente afetados negativamente, com potenciais consequências ao longo prazo para sua realização, empregabilidade, produtividade e bem-estar” (MAUÉS, 2021, p. 200). Observa-se que:

A ênfase, nos dois documentos citados, é na necessidade de preservação do capital humano, o que é importante, contudo, insuficiente, tendo em vista que não há, de forma explícita, uma marcação do BM a medidas relativas à preservação das vidas. Mas, sabe-se que em uma sociedade capitalista, o objetivo maior é a expansividade do capital, o aumento da acumulação, a garantia dos lucros e a lógica do capital humano (MAUÉS, 2021, p. 200).

Podemos verificar que as orientações destes documentos são voltadas para a promoção das políticas educacionais que respondam a imperativos econômicos (garantia do lucro), concebendo a formação como fator de produção: o capital humano. Essa concepção meramente mercadológica da educação também se expressa nos lemas dos OIs, tais como “salvar a educação”, com o objetivo exclusivo de garantir mais investimentos para o crescimento do capital humano.

No relativo ao ensino superior, o documento destaca que, com o fechamento das IESs de 175 países, mais de 200 milhões de estudantes ficaram sem aulas. Isso é, segundo o BM, objeto de grande preocupação, mas igualmente fonte de novas “oportunidades”. Assim, uma das metas do BM apontadas por Maués (2021) é:

Aproveitar as oportunidades para tornar a educação mais inclusiva, eficaz e resiliente do que era antes da crise”. Para tanto, o receituário é apresentado, devendo os países saberem, em primeiro lugar, “lidar com a situação”, protegendo a saúde, a segurança e a nutrição dos estudantes, evitando a perda da aprendizagem por meio do ensino remoto e alavancando a educação terciária (BANCO MUNDIAL, 2020c, p. 07 in MAUÉS, 2021, p. 202).

Aqui observamos a orientação para o contexto pandêmico: aproveitar as “oportunidades” que a crise criou para a ampliação do uso do ensino remoto. Contudo, como já ressaltamos, a oferta deste tipo de ensino em situação emergencial aprofundou as desigualdades educacionais e a exclusão de estudantes, principalmente daqueles da zona rural, onde muitos não têm acesso a equipamentos e ferramentas digitais, como: notebooks, internet banda larga e smartphones. Além do mais, o ensino remoto limitou bastante a interação pedagógica.

Maués (2021) analisa ainda os seguintes documentos: “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19”, elaborado pela *Global Education Innovation Initiative, Harvard Graduate School of Education (GEI)* e pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); “Educação interrompida, Educação repensada: como

a pandemia da Covid-19 está mudando a educação”; e *Regards sur l'éducation 2020 Les Indicateurs* da OCDE (OCDE, 2020a). Este último destaca o financiamento público na educação, com o fechamento de escolas e os efeitos da pandemia na economia, o que levaria a sua redução. Ressalta também a EaD, modalidade que, segundo esse OI, traz novas possibilidades de aprendizagem, mas esbarra no despreparo dos professores na utilização das TICs.

A Unesco chama a atenção para a perda na qualidade da educação no contexto de crise pandêmica e orienta os governos a agir no enfrentamento dessa crise, com o objetivo de tentar diminuir seus efeitos no campo educacional. Para esse OI, tal crise impacta os propósitos contidos no documento para o Desenvolvimento Sustentável 2030 (ODS). Um deles consta na meta 4: a educação equitativa e inclusiva (MAUÉS, 2021)<sup>17</sup>. Maués (2021, p. 207) aponta que a “Unesco, semelhante ao BM e à OCDE, defende um ensino híbrido, pelas plataformas nacionais e internacionais, com recursos pedagógicos alternativos e presencial nas escolas”. Portanto, os OIs indicaram que ações urgentes fossem tomadas para minimizar os efeitos da crise pandêmica na educação, para que esta não afetasse a produção do capital humano. Neste sentido, os OIs ofereceram princípios norteadores para o currículo, com recomendações pedagógicas para as escolas e os docentes, mormente no relativo ao uso das TICs, do ensino remoto, do ensino híbrido e da EaD.

Nesse contexto, o direcionamento do capital e de seus agentes para o setor da educação aponta para uma forma mais digital, em que o ensino on-line e o uso das TICs se expandem com a pandemia, e expressam sua consolidação, no pós-pandemia, na inter-relação laborativa mais técnica e informacional. As contradições se manifestam nas crescentes desigualdades educacionais e na maior exclusão de estudante sem acesso às tecnologias, bem como na precarização do trabalho docente, desde a redução do número de professores, intensificação do trabalho, com atividades letivas remotas que geram novas oportunidades para empresas lucrarem com este tipo de ensino.

Tais concepções também impregnam as diretrizes do período anterior da Covid-19, no governo de Michel Temer. Um exemplo são os enormes cortes orçamentários nas IESs públicas, o que precarizou ainda mais o ensino, a pesquisa e a extensão, com déficit de equipamentos, infraestrutura, manutenção dos prédios, compra de acervos para bibliotecas e fomento para os

---

<sup>17</sup> Para mais detalhes verificar o estudo sobre: “A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19, de Olgaíses Cabral Maués (2021). Revista Linhas. Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5965/1984723822492021187>



laboratórios. O PNE, que trata de temas importantes para a educação em geral, não está tendo suas metas atingidas. Estamos chegando ao final do período de sua vigência e as suas metas não foram alcançadas. Sobretudo no que diz respeito às IESs públicas, que tiveram retrocessos decorrentes da Emenda Constitucional nº 95, de dezembro de 2016, que instituiu o novo regime fiscal, impondo um teto de gastos com políticas sociais.

Não podemos esquecer: da contrarreforma trabalhista, na forma da Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que alterou a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), indo na contramão dos direitos dos trabalhadores; das Escolas Sem Partido e Militares; da Lei nº 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio nos moldes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com um currículo mais flexível.

### 3.2 CONTEXTO DO TRABALHO E DO TRABALHO DOCENTE NA PANDEMIA DA COVID-19

Presenciamos um período de impacto brutal da crise pandêmica sobre todos os setores da sociedade, afetando mais amplamente uma classe trabalhadora que já vinha sofrendo com o agravamento da precarização do mundo do trabalho:

Ao fim de 2019, ainda antes da pandemia, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira encontrava-se na informalidade, mais de cinco milhões de trabalhadores e trabalhadoras experimentavam as condições de uberização do trabalho em aplicativos e plataformas digitais, algo até recentemente saudado como parte do maravilhoso mundo do trabalho digital, com seus novos empreendedores”. Sem falar da enormidade do desemprego e da crescente massa subutilizada, terceirizada, intermitente e precarizada em praticamente todos os espaços de trabalho (ANTUNES, 2022, p.15-16).

Antunes elucida processos que denotam a precariedade em que vive a classe trabalhadora. O desemprego, muito antes da pandemia, afligia trabalhadores em todo o Brasil. No final do ano de 2019 passávamos dos 12,6 milhões de desempregados, e a taxa de desocupação era de 11,1%, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA) do IBGE (2022)<sup>18</sup>.

O coronavírus colocou o trabalho docente “sob fogo cruzado”, o que significa para Magalhães *et al.* (2021) uma ambiência asfíxiante, dotada de tensão e superexploração do labor. Esta noção foi emprestada do estudo de Antunes (2020) *Coronavírus: o trabalho sob fogo*

---

<sup>18</sup> Agência IBGE Notícias. Disponível na <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33544-com-taxa-de-11-1-desemprego-fica-estavel-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 30/01/2023.

*cruzado*, que elucida como a classe trabalhadora foi e é imensamente explorada, espoliada de seus direitos e garantias pelo Estado – que vem mediando relações com grandes corporações empresariais, que visam a corrosão e aniquilação do trabalho. Acirrado pela lógica neoliberal e neofacista, esse cenário é resultado do desenvolvimento da sociedade burguesa ou capitalista.

Como nos lembra José Paulo Netto (1986, p. 38), Marx entendia a sociedade burguesa “como um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente (vale dizer como uma totalidade)”. Ao investigar a sociedade burguesa, Marx a descreve como sendo um sistema em que as relações desencadeadas são produzidas pelos homens, e expõem o propósito que é a exploração do trabalhador (operário) pelo capitalista (burguês). Assim, o trabalho ganhou significados que estão para além da sua função social. Por um lado, o desenvolvimento do trabalho humano e social configura-se como gerador da vida, fontes de riqueza e de desenvolvimento sociocultural; e por outro torna-se fonte de desigualdades sociais, de pobreza, de exploração da natureza pelo homem e da própria força humana.

À luz do marxismo, o trabalho é compreendido como elemento basilar da condição humana e das relações entre os sujeitos e os objetos, compondo a base material do desenvolvimento das sociedades (MARX, 1996, p. 22). O trabalho é a atividade humana pela qual os homens coletivamente modificam a natureza, arando a terra, plantando, enfim, transformando a paisagem. É no ato laborativo que o homem se faz humano, do mesmo modo que produz a materialidade das coisas e delimita sua subjetividade. Entretanto, o trabalho desenvolvido na sociedade capitalista vem impondo condições degradantes aos trabalhadores, com contradições a partir da mudança de seu sentido, perdendo-se como atividade instigadora e prazerosa (emancipadora) e desdobrando-se na exploração da força de trabalho.

De acordo com José Paulo Netto (2011, p. 11), Marx: “foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista”. Dedicou-se à análise da sociedade burguesa para evidenciar em seus estudos tanto a dinâmica e estrutura do seu objeto. Ao analisarmos a categoria trabalho com foco no trabalho docente, utilizando o MHD, procuramos examinar a concretude de dada situação real. Diferentemente do idealismo de Hegel – baseado no movimento: tese (ideia), antítese (contrário do que foi dito) e síntese (nova tese) –, para Karl Marx e Friedrich Engels, o ser, a realidade, determina a consciência e não o contrário. Para o marxismo, o concreto é o material transportado, reproduzido e interpretado no plano do pensamento. Na perspectiva do MHD, o trabalho se constitui na realidade que se dá na sociedade, não podendo ser estudado fora do contexto das relações sociais.

Em suma, o MHD é o método que nos permite estudar a sociedade capitalista, o trabalho e o proletariado explorado em sua inter-relação com o modo de produção capitalista. E essa relação entre o trabalho e o capital na contemporaneidade deve ser situada na última crise estrutural do capital, iniciada na década de 1970, com a decorrente reestruturação produtiva, que transformou a morfologia da produção de mercadorias nos vários campos da indústria e dos serviços (ANTUNES, 2018; 2006; MÉSZÁROS, 2011; ALVES, 2011; SAVIANI, 2008).

Devemos lembrar que os processos de regulação do trabalho se materializam nos padrões de produção do taylorismo, do fordismo e do toyotismo. Para Antunes (2006), o modelo de produção fordista, introduzido por Henry Ford, tinha por objetivo aumentar a produtividade na linha de montagem, mediante o direcionamento do trabalho pelo capital, que determinava que os trabalhadores realizassem, em frações e por repetições, uma única função, e isso era parte de um processo de padronização em larga escala que, juntamente com o taylorismo, predominou na grande indústria capitalista do século XX. Neste entendimento:

A forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujo os elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através dos controles dos tempos e movimentos pelo cronômetro taylorista e da produção em série fordista pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabris concentradas e verticalizadas e pela constituição/consolidação do operário-massa, do trabalhador coletivo fabril, entre outras dimensões (ANTUNES, 2006, p. 25).

O padrão taylorista estava assentado na racionalização do processo de trabalho. Este padrão impõe ao trabalhador movimentos repetitivos, mecanizados, enfadonhos, bem como a fragmentação do conhecimento, a desvalorização do seu ser e da sua racionalidade (ANTUNES, 2006). No taylorismo, introduzido pelo estadunidense Frederick Taylor, predominava o controle científico por meio do cronômetro, para medir a produção de forma mais rápida. Nos processos laborais criou-se o setor de planejamento, submetendo o trabalhador às normas da indústria, retirando a sua iniciativa e modelando-o.

Na esteira da crise do padrão fordista e taylorista criou-se o toyotismo, ou modelo japonês, desenvolvido pelo engenheiro Taiichi Ohno, funcionário da Toyota Motor Company. Ocorreu então a substituição dos processos rígidos de trabalho (fordista e taylorista). Segundo Antunes (2006, p. 31), o toyotismo “maior impacto tem causado, tanto pela revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que *alguns dos pontos básicos do Toyotismo* têm demonstrado, expansão que hoje atinge uma escala mundial”. Esse modelo veio flexibilizar as relações de trabalho e os processos de produção. Este sistema

é voltado para a qualidade dos produtos, com estoques baixos (eliminando desperdícios), número reduzido de trabalhadores, sistema *just-in-time* (que determina a produção no tempo certo) e trabalhadores polivalentes (multifuncionais/proativos/qualificados/comprometidos).

Com essas configurações que surgem no mundo contemporâneo, o trabalho é intensificado e combinado, tanto em seus ritmos como em seus processos, com momentos de desvalorização, em que a força humana é cada vez mais explorada (ANTUNES, 2006). Ricardo Antunes (2006) defende a tese de que a sociedade capitalista, em “sua lei do valor”, necessitaria cada vez menos de trabalhadores estáveis, tendo em contrapartida a exigência de mais trabalhadores que se adequem ao trabalho flexibilizado, terceirizado e *part-time*. Compreendemos que a reestruturação produtiva deriva da crise estrutural do padrão de acumulação assentado nos modelos taylorista e fordista (ANTUNES, 2009, p. 31). Assim, o capitalismo, na década de 1970, apresenta sua face crítica com:

A primeira grande recessão do pós-guerra, em 1973, inaugura o período histórico de crise estrutural do sistema do capital, marcada pela sobre acumulação e intensa concorrência internacional. Sob o impulso da mundialização do capital, constituiu-se um novo complexo de reestruturação produtiva, buscando instaurar e impor um novo padrão de acumulação capitalista em escala planetária e que se impôs cada vez mais, às corporações transnacionais, imprimindo-lhe sua marca. (ALVES, 2011, p. 01).

Os desdobramentos sociais da crise estrutural do capital, além das mencionadas transformações ocorridas nos processos de produção, foram: inflação, redução das taxas de lucro no mercado com aumento do valor da força de trabalho, controle social da produção, conjugada à redução da mesma, desemprego estrutural, a hipertrofia da estrutura financeira, maiores concentrações (decorrentes da fusão de empresas monopolistas e oligopolistas), crise do “Estado do bem-estar social” em virtude da crise fiscal estatal, retração nos gastos públicos e transferência do capital ao setor privado, com acentuada privatização, desregulamentação, flexibilização dos processos produtivos, do mercado e da própria força de trabalho (ANTUNES, 2009). Nesse contexto, os trabalhadores sofreram com o aumento da pobreza, do desemprego, das desigualdades sociais e do já alto custo de vida.

O metabolismo social do capital, apresentado por István Mészáros<sup>19</sup> e debatido por Antunes (2022), se sustenta no tripé: capital, trabalho assalariado, Estado. Estes autores enfatizam que para a superação/eliminação deste sistema seria necessário eliminar tal tripé.

---

<sup>19</sup> Segundo o autor: “Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital. Com tal, esta crise afeta – pela primeira vez em toda a história – o conjunto da humanidade, exigindo, para esta sobreviver, algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado” (MÉSZÁROS, 2011, p. 07).

Estamos hoje vivenciando situações bem mais degradantes que outrora, com “formas intensas de exploração do trabalho e de precarização ilimitada, [cuj]as consequências são ainda mais perversas do ponto de vista social”, como aponta Antunes (2022, p. 15). Este autor, nos livros: *Capitalismo pandêmico* e *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*, empresta da análise de Marx (1996) a metáfora do metabolismo social para entender “as complexas engrenagens e mecanismos que movem o sistema de capital” e destaca que foi com István Mészáros, em *Para além do capital*, que essa “formulação marxiana encontrou um rico desenvolvimento analítico, capaz de oferecer a inteligência deste sistema que é, em última instância, cada vez mais autofágico” (ANTUNES, 2020, 2022, p. 02, p.16).

Assim, Antunes (2022) faz importantes considerações sobre o sistema de metabolismo social dentro de formulações marxianas: uma engrenagem complexa, que no âmbito econômico sem limites de expansão, cada vez mais resulta em destrutividade. A partir dessa concepção, Antunes (2022) desenvolveu seu pensamento acerca do “sistema de metabolismo antissocial” ou “sistema global do capital”, algo mais amplo e destrutivo do que o sistema de metabolismo social, pois continua se reproduzindo na atualidade e destruindo a força de trabalho (a classe trabalhadora) e a natureza de forma mais intensa, acarretando desequilíbrio ecológico. Com o surto pandêmico, a espoliação contaminou os diversos setores da sociedade, gerando o laboratório perfeito para se realizar experimentos de exploração ilimitada da força de trabalho.

Segundo Antunes (2020; 2022), a pandemia é consequência do sistema de metabolismo antissocial e destaca, à luz de Marx, a questão da atividade laborativa – trabalhadores “modulados e calibrados por uma segunda natureza [...] voltada essencialmente para a expansão e a reprodução do capital” (ANTUNES, 2022, p. 16). Essas são questões que consideramos necessárias para se pensar as formas como o sistema capitalista vem operacionalizando suas complexas engrenagens na educação e na pandemia.

Como ressalta Antunes (2022), a produção social deveria atender as demandas e necessidades humanas, no entanto, cada vez mais, subordina-se ao capital que está se auto reproduzindo, trazendo consigo consequências destrutivas à humanidade e ao meio ambiente, como a mercantilização da vida. Vem trazendo consequências como a guerra da Ucrânia, com disputas por mais recursos e territórios via destruição da vida e levando milhares de pessoas a saírem de seus lugares de origem para viverem como refugiados. Na visão de Antunes, o capitalismo pandêmico aflorou questões que estavam mascaradas, e que hoje são expostas e ampliadas no sentido mais letal.

Nesse contexto, a educação, a escola, o trabalho docente, devem formar estudantes para uma outra sociabilidade, para um projeto social baseado nos princípios humanistas,

democráticos e igualitários e sem diferenças de direitos entre as classes sociais. Um projeto que confronte os agentes hegemônicos que, mediados pelos OMs, o Estado cria políticas educacionais orientadas por uma agenda global de privatização da educação, como as parcerias público privadas e venda do patrimônio público. Por esse viés, as estratégias da reconfiguração do capital nas reformas da educação com o Novo Ensino Médio, a BNCC, BNCC-Formação, são voltadas para atender as necessidades do mercado. Há um empenho dos OMs no sentido de direcionar a regulação do trabalho docente e essa regulação demanda mais exploração do professor. Tal processo, dentro do sistema de metabolismo antissocial, e no processo de reestruturação produtiva, passa pela tentativa permanente de cooptação dos trabalhadores docentes, para sua sujeição total ao capital e ao Estado.

Na área da educação, como em outras, novas formas e processos surgem, e a classe trabalhadora na atualidade se metamorfoseia em proletariado de serviços, algo fragmentado, heterogêneo e instável (ANTUNES, 2018). Essa nova dinâmica é indicada pelas mudanças ocorridas na divisão internacional do trabalho e na conformação das relações laborais, acentuando a precarização, intensificação, flexibilização, etc., que com o capitalismo pandêmico de acordo com Antunes (2022, p. 17):

Encontra um chão social mais favorável, que lhes permitiu, pouco a pouco, ressurgir e se intensificar, com seus reconhecidos desdobramentos: ritmos estonteantes de corrosão de trabalho, destruição ilimitada da natureza; degradação do mundo rural, convertido em agrobusiness e em zonas de extrativismo predatório, segregação urbana e social etc. Acrescenta-se ainda a forte eugenia social, a exacerbação do racismo, a opressão de gênero, a xenofobia, a homofobia, o sexismo, além da propagação ao culto aberrante a ignorância, do desprezo a ciência, dentre outros traços destrutivos.

Neste chão incontrolável para a reprodução do capital, ocorre grande retrocesso social, em benefício de poucos, e a classe que gera mais-valor para o capital é colocada à mercê dos experimentos do laboratório capitalista do labor muito antes do período pandêmico. Temos o exemplo, citado por Antunes (2018) em seu livro *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, do escravo digital, que se torna expressão máxima da precarização estrutural do trabalho. Então o que vem a ser este escravo digital? O proletariado de serviços na era digital. Este se apresenta num panorama global da classe trabalhadora como um novo proletariado dito “informal” e “digital” do setor de serviços. Logo, este tipo de trabalhador é vítima da extrema precariedade e reificação, e encontra-se longe da emancipação do trabalho físico.

Assim, Antunes (2018) apresenta como um de seus principais objetivos desmistificar a ideia de que com o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TICs) “uma nova era

de felicidade se iniciava: trabalho on-line, digital, era informacional, finalmente adentrávamos no reino da felicidade” (ANTUNES, 2018, p. 24). O autor critica a fé de que tal processo levaria a uma transformação positiva e de que o capital global e a sociedade digitalizada conduziram ao fim do trabalho. Segundo ele, ocorre de fato a mais degradante e completa exploração da força de trabalho.

O mito eurocêntrico do novo capitalismo pauta-se no discurso da indústria 4.0, ocultando ou negando a exploração intensificada do labor via trabalho digital, automatizado por meio de celulares, microeletrônicos, etc. Segundo Antunes, com a nova morfologia do trabalho, surge a nova classe trabalhadora na atualidade, visível no *boom do proletariado de serviços fragmentado, heterogêneo e instável*. Nesse sentido, em face do capitalismo contemporâneo, o precariado (a classe trabalhadora) é aquela parcela do proletariado que, no movimento do laboratório do labor, passa a ser designada pelo capital e seus gestores por meio de termos como “empreendedores”, burguês-de-si-mesmo (autônomos), “intermitentes”, “terceirizados”, “flexibilizados” e a mais nova invenção: trabalhadores uberizados, “nos quais o capital pode se utilizar quase ilimitadamente da força de trabalho” (ANTUNES, 2022, p. 27).

Portanto, essas novas modalidades de trabalhador experimentam formas mais perversas de desregulamentação de trabalho como a escravidão digital e a uberização, juntamente com a destituição de seus direitos trabalhistas (assalariamento) e uma mais intensa exploração de sua força de trabalho. Tais trabalhadores são também obrigados a utilizar de seus recursos e meios próprios (instrumentos e equipamentos) para realização das atividades de trabalho.

No sistema de metabolismo antissocial do capitalismo pandêmico, as formas de servidão para esses trabalhadores tornam-se um “privilégio” em comparação à massa desempregada, sem nenhum tipo de oportunidade. Na pandemia, tais trabalhadores viram-se diante da contradição do capital, na oferta destrutiva de “novas” modalidades de trabalho: a “pandemia da uberização” (ANTUNES, 2022, p. 35). Uma das características da onda pandêmica da uberização, descrita por Antunes (2022), é que essa forma de trabalho passa a ser utilizada, durante a pandemia da Covid-19, em quase todos os setores laborais, inclusive o educacional. No receituário empresarial e educacional da experimentação do capital estão incluídos: o teletrabalho, o *home office*, a EaD (Educação à Distância) e o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que intensificaram um trabalho realizado nas residências dos professores, em uma relação desigual e excludente para docentes e estudantes.

Cabe destacar, em relação ao *home office* e ao teletrabalho:

Do ponto de vista empresarial, as vantagens são evidentes: mais individualização do trabalho; maior distanciamento social, menor relações solidárias e coletivas no espaço

de trabalho; distanciamento da organização sindical; tendência crescente à eliminação dos direitos; fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida (ANTUNES, 2022, p. 28).

O teletrabalho, o *home office*, e a EaD possuem características do trabalho denominado digital e informacional, que se expandiu com a Covid-19. Essas formas “modernas” de trabalho se generalizaram na pandemia pelo reforço do sistema de metabolismo antissocial do capital e na inter-relação que possuem com o tripé capital, trabalho assalariado e Estado (ANTUNES; 2020; 2022). Em suma, a principal consequência desse fenômeno destrutivo é a exploração ilimitada da força humana, em suas dimensões física e intelectual. Mas, existem importantes diferenças entre teletrabalho e o *home office*:

A principal diferença, no caso do Brasil, entre *teletrabalho* e *home office* é que no primeiro, a empresa não controla a jornada de também *não pode fazer remuneração adicional*, mas somente pagar reembolso de possíveis despesas, voo internet etc. Já no *home office*, a atividade remota tem um caráter sazonal, esporádico e eventual (como no período da pandemia), uma vez que o *trabalho realizado em casa deve ser igual ao realizado no interior da empresa, com idêntica jornada diária*. Ainda no *home office*, os direitos trabalhistas devem ser iguais àqueles que vigoram no interior das empresas (até quando?), enquanto no teletrabalho as condições devem constar do contrato de trabalho estabelecido entre as partes (ANTUNES, 2022, p. 28).

E a modalidade da EaD é uma:

Prática que vem sendo amplamente adotada, especialmente pelas faculdades privadas, que dele se utilizam para reduzir o corpo docente, intensificar o labor e aumentar lucros. O rigor, a ciência e a pesquisa são, então, relegados e mesmo desprezados por essas empresas, que tem na lucratividade seu objetivo central. Ao passo que a expansão do EaD vem se constituindo em decisivo veículo para a conversão dessas instituições em grandes conglomerados privados “educacionais” (ANTUNES, 2022, p. 28-29).

As formas de trabalho ilimitadas e servis ao capital, no contexto da Covid-19, recaíram sobre os docentes na forma do ERE, que é uma estratégia emergencial de substituição de aulas presenciais por remotas (em meios digitais e com o uso TICs). Por conseguinte, o capitalismo levou à exaustão esses que passaram a trabalhar horas e horas (jornadas ampliadas) em suas casas, sem dispor dos equipamentos necessários para a efetivação do trabalho, usando seus recursos pessoais, ficando ainda sem nenhum tipo de assistência no uso das ferramentas digitais (*Google Meet, Zoom, Streaming, etc.*, – principalmente no início da pandemia), para desenvolverem suas atividades na construção de conteúdos, adaptação do currículo, gravação de vídeo aulas etc. E além do mais, foram muito criticados pelo presidente Bolsonaro, para quem os docentes “não queriam trabalhar” na pandemia, pois pensavam estar de “férias” etc. No entanto, sabemos que a suspensão das aulas foi necessária para salvar vidas de estudantes, terceirizados, técnicos, professores e de toda a população impactada pela pandemia.



O trabalho docente foi profundamente afetado na pandemia, com o fechamento das redes de ensino estaduais, municipais e das universidades. Com medidas para a não propagação da Covid-19, mudou-se a forma do trabalho docente. Foram impostas outras dinâmicas educativas a partir do ERE, dividindo o trabalho docente em momentos síncronos e assíncronos. Mudança que foi feita com base em recomendação do CNE e em medidas da OMS.

Neste novo contexto, os trabalhadores docentes perguntavam: o que é trabalho docente? E: como poderiam defender sua condição enquanto trabalhadores no bojo da crise pandêmica? (AFFONSO, *et. al.*, 2021, p.13). Vale ressaltar, que docente é “uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas diversas caracterizações de cargo, funções, tarefas [...] quanto nas atividades laborais” (OLIVEIRA, 2010, p. 01). Quanto ao trabalho docente:

É parte da totalidade constituída pelo trabalho no capitalismo, estando submetido, portanto, à sua lógica e às suas contradições. [...] [ou seja, é entendido] como forma particular de trabalho sobre o humano, produzido e reproduzido por meio da tensão dialética entre as determinações estruturais da realidade social e suas próprias determinações específicas. (DUARTE, 2011, p. 163).

Consideramos que o trabalho docente está inserido no processo de reprodução do capital e de extração da mais-valia, pois constitui parte da totalidade alicerçada no capitalismo e na nova morfologia da classe-que-vive-do-trabalho, o que avança com as políticas neoliberais no Brasil, pelo processo de privatização e da expansão da relação público-privada (ANTUNES, 2018). Nesse contexto, a extrema exploração do trabalho do professor é parte do rebaixamento da profissão em particular e da classe trabalhadora como um todo. Mas, parte dos docentes vem resistindo em face das formas de ensino baseadas na racionalidade do capital, e na pandemia muitos professores têm se insurgido contra a precarização e intensificação laboral.

De fato, o trabalho docente passa a ser remodelado, pois o professor não mais desenvolve atividades de maneira presencial, mas sim remota e em condições laborais totalmente dependentes de meios digitais. A permanente realização de atividades remotas teve como consequência a sobrecarga de trabalho dos docentes, com o aumento das horas trabalhadas, que se estendem para além da sua jornada laboral normal. Acréscimo que decorreu da banalização das aulas, reuniões e orientações não presenciais. Além do que, os docentes se depararam com a necessidade de mais preparação de conteúdos e de materiais de ensino (digitalização de textos, elaboração de slides, de novas sequências didáticas etc.). O aumento do volume de trabalho também decorreu da mudança do currículo, do imperativo de adaptação das aulas ao remoto, da não formação dos professores para darem aulas em ambientes virtuais.

Assim, para Oliveira (2020, p. 35), o “trabalho docente remoto compreende uma multiplicidade de atividades que variam com os suportes institucionais oferecidos pelas redes de ensino para sua realização”. O ERE levou os docentes a aderirem a novas práticas pedagógicas ou estratégias de ensino e aprendizagem. Como ressaltamos anteriormente, esta mudança resultou em uma grande desigualdade educacional, principalmente para os estudantes, sem acesso à internet ou ao uso de equipamentos como computadores e notebooks. E os que tinham algum tipo de aparelho celular, eram comumente obrigados a compartilhá-lo com os demais familiares. O ensino, nesse sentido, ficou muito prejudicado.

O estudo sobre o “trabalho docente em tempos de pandemia”, realizado pelo Gestrado/UFMG, no mês de junho de 2020, enfocou as condições de trabalho dos professores das redes públicas de ensino brasileiro. A pesquisa constatou que na realização do ensino remoto houve uma sobrecarga de trabalho. Os professores entrevistados nesse estudo relataram que houve aumento das horas trabalhadas, principalmente no tempo gasto para desenvolverem as atividades. Eles mencionaram que essa sobrecarga também derivou da insuficiente formação para usarem as tecnologias digitais, pois não tiveram, durante o período de pandemia, preparação alguma para lidar com as TICs e para adequar o ensino que vinham fazendo às novas condições. Tal dificuldade foi sentida principalmente pelos docentes mais velhos ou que não tinham familiaridade com o uso dos meios digitais.

Outro importante aspecto a destacar é a conectividade: banda larga, equipamentos (celulares, computadores, notebooks), espaços físicos dos docentes e de estudantes para ministrarem e assistirem aulas. Com a irrupção da pandemia e a adoção do ERE, a falta desses meios e equipamentos de trabalho ensejou mais precarização e intensificação do trabalho. Magalhães *et. al.* (2021) frisam que com a irrupção do ensino, em 2020, entramos na crise educacional dos tempos de pandemia, expressada no:

Aumento dos índices de abandono e evasão, há riscos não mensuráveis e possíveis prejuízos decorrentes da descontinuidade da trajetória formativa de crianças e jovens a cargo da instituição que há décadas vem se constituindo como principal instância de socialização e desenvolvimento psicológico, cognitivo e socioafetivo das novas gerações: a escola (MAGALHÃES *et. al.*, 2021, p. 35).

Este impacto na escolarização atingiu milhares de estudantes brasileiros. O ensino-aprendizagem ficou por um tempo à deriva, uma vez que o MEC e outros dos principais órgãos institucionais de educação ainda não haviam tomado iniciativas para definir estratégias quanto à interrupção e continuidade do ensino. Uma pesquisa realizada em março de 2020, pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (Cieb), abordou a demora na definição de estratégias

de ensino no início do período pandêmico. O estudo apontou que 10% das redes municipais já haviam adotado algum tipo de recurso de ensino remoto, enquanto que nas redes estaduais esse percentual era de 40%. Outra pesquisa, realizada pelo Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE/IRB) e pelo instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), em maio de 2020, apontou que a adoção do ensino remoto havia avançado chegando a 82%, revelando um crescimento exponencial do percentual nas redes educacionais (MAGALHÃES *et. al.*, 2021, p. 35-36).

Esse cenário da educação remota implicou na superexploração dos professores, pois estes viram-se, nesse contexto, sob intenso fogo cruzado. Magalhães *et. al.* (2021) analisaram as condições precárias do trabalho docente na pandemia e destacaram:

Tal adversidade é estrutural ao trabalho docente na escola pública no Brasil: somam-se baixos salários; planos de carreira que não valorizam o professor; carga horária elevada, muitas vezes composta por várias matrículas; escolas sem infraestrutura para o ensino e, menos ainda, para a permanência no próprio ambiente para estudar, preparar aulas, participar de reuniões e outras atividades; e escasso material didático. A precariedade no trabalho é uma face da precariedade generalizada da vida no capitalismo, acirrada pela lógica neoliberal e, agora, neofascista (MAGALHÃES *et. al.* 2021, p. 23).

As adversidades estruturais no trabalho docente agravam a precariedade da vida no capitalismo pandêmico. Nesta conjuntura, o capital fomentou a generalização do ensino remoto aliada ao uso de tecnologias da informação e de plataformas privadas do meio digital. Dito de outro modo, no trabalho docente, se dão processos que envolvem a reforma das consciências e dos métodos de conhecimento” (ALVES, 2011, p. 39). Trata-se da captura da subjetividade do trabalhador.

Cabe destacar que o trabalho remoto trouxe, aos professores: desde barreiras impostas pelo uso das ferramentas digitais e pela falta de uma formação voltada ao ERE; sobrecarga laboral pela intensificação e aumento das horas trabalhadas; e mais pressões na dimensão emocional. Para Oliveira (2021), a multiplicidade de condições novas no trabalho remoto, realizado no período pandêmico, resultou em sobrecarga de trabalho (relacionada à intensificação do trabalho), o que afetou tanto a dimensão física quanto psíquica dos docentes, causando sofrimentos, receios e angústias relacionadas à Covid-19 e ao ERE.

Por fim, mais do que nunca, as lutas e resistências dos trabalhadores da educação fazem-se necessárias para fortalecer o movimento que nos levará para além do capital. Movimento baseado numa práxis emancipadora. A classe trabalhadora necessita reagir contra as formas dominantes e excludentes de educação, algo que ganhou novos contornos com o trabalho docente remoto precário, intensificado, com danos profundos ao ensino-aprendizagem, o que

constitui uma enorme crise educacional que, na sua inter-relação com a crise sanitária e socioeconômica, aprofundou desigualdades já existiam na sociedade.

#### **4 ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA LEDOC CAMPUS MAZAGÃO NA PANDEMIA DA COVID-19**

Nessa seção analisaremos o trabalho docente em regime de Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) do Campus Mazagão (CampMzg), de dezembro de 2020 a julho de 2022. Nessa análise, usaremos as categorias condições de trabalho, precarização e intensificação, com o objetivo de entender experiências laborais de docentes da referida LEdoC, considerando as mudanças no mundo do trabalho ocorridas na pandemia de Covid-19. Assim, primeiramente, apresentamos as percepções dos docentes em relação às condições de trabalho docente, com atenção especial à precarização e à realização das atividades laborais no ambiente doméstico, o que acarretou mudanças na dinâmica do trabalho e criou desafios na adequação às tecnologias de ensino remoto. Posteriormente, analisamos os processos de intensificação do trabalho docente, que envolvem maior gasto de energia dos professores, a partir do ensino remoto.

##### **4.1 PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA LEDOC CAMPUS MAZAGÃO DO AMAPÁ**

Conforme vimos na seção anterior, na perspectiva dominante na sociedade capitalista, a função social da escola é atender aos anseios do mercado, fomentando uma educação em que os sujeitos recebam uma formação pautada na competitividade, flexibilização, polivalência na exploração da força de um novo tipo de trabalhador, ajustado à reestruturação produtiva para expandir o capital. Este processo, como destacado, se iniciou com a crise do modelo de produção capitalista, no início da década de 1970. Tal sistema passou então por uma crise, sistêmica e estrutural, que se expandiu ainda mais na inter-relação com a pandemia do novo coronavírus.

No capitalismo pandêmico, as formas intensificadas e precarizadas de exploração da força de trabalho humana se generalizaram. A classe-que-vive-do-trabalho foi cada vez mais lançada a condições destrutivas da vida, com o trabalho sob fogo cruzado, além do desemprego, da informalidade, da terceirização, da flexibilização e da banalização de formas degradantes de aquisição dos meios de sobrevivência. Para Antunes (2022, p. 21), “foi no solo da crise estrutural do capital que a pandemia se proliferou intensamente, levando a morte de milhões de pessoas em todo o mundo, além de desempregar milhões de trabalhadores e trabalhadoras”. As forças mais degradantes do trabalho, neste solo fértil de reprodução do capital, trouxeram

consequências irrecuperáveis para a humanidade, como perda de vidas e a destruição da natureza. Todo esse cenário resultou em muitas mortes, fome, miséria, “divisão sociossexual e racial do trabalho”<sup>20</sup>. Com o isolamento e o distanciamento social, *lockdown*, “o(a)s desempregado(a)s, o(a)s informais, o(a)s trabalhadore(a)s intermitentes, uberizado(a)s, o(a)s subutilizado(a)s, o(a)s terceirizado(a)s”, de acordo com Antunes (2022, p. 22), “não têm [mais] direitos sociais”. Com o coronavírus, a classe de trabalhadores em geral, incluindo os docentes, esteve sob intenso fogo cruzado.

No trabalho sob fogo cruzado, a “engrenagem complexa sociometabólica” do capital, destacada por Antunes (2022), corroía ainda mais a força humana de trabalho. Devemos lembrar que mesmo com a queda da produção (de bens de uso não essenciais, a exemplo de automóveis) a níveis baixos, na pandemia da Covid-19 (com o isolamento, distanciamento social, *lockdown*), o sistema capitalista se reproduziu, aviltando ainda mais as condições de trabalho. Nesse ínterim, a pandemia afetou as condições de trabalho dos docentes da rede pública estadual e das IESs públicas, impactando profundamente a educação do campo, pois as populações das áreas ruralizadas mal têm acesso à energia elétrica, e muito menos à internet e às TICs.

Affonso *et. al.* (2021), em *Trabalho docente sob fogo cruzado*, destacam que a precariedade do trabalho docente é um mal, um flagelo que se dá nas atividades laborais dos docentes das redes estaduais e de IESs públicas de todo o país. A precarização é observada na não valorização dos planos de carreira, na jornada de trabalho abusiva, na falta de reajuste salarial e nas remunerações baixas, sem esquecer das adversidades enfrentadas no contexto educacional: falta de recursos, sucateamento da infraestrutura, intensificação das atividades laborais.

Na educação, o período pandêmico ocasionou o agravamento da falta de condições de trabalho docente pelo sistema de metabolismo antissocial, destrutivo da força de trabalho. O surto do coronavírus levou ao isolamento e distanciamento social. A sociedade, o mercado e o Estado se abriram a novas formas de trabalho e modos de vida. Ao mesmo tempo, o Estado, orientado pelos OMs, implementou o ensino remoto, substituindo as aulas presenciais por aquelas mediadas por recursos digitais. Neste atinente, Oliveira e Pereira Júnior (2020, p. 720-721) destacam:

---

<sup>20</sup> Dada a divisão sociossexual e racial do trabalho em sua nova morfologia, as mulheres trabalhadoras brancas sofrem mais que os homens brancos (basta ver que os altos índices de violência doméstica e feminicídio se ampliam durante a pandemia), enquanto as trabalhadoras negras são ainda mais penalizadas que as brancas (veja-se o exemplo das trabalhadoras domésticas no Brasil, que totalizam 6,2 milhões das quais 68% são negras) (ANTUNES, 2022, p. 22).

A imprevisibilidade da pandemia e a celeridade de implementação das medidas de distanciamento social demandaram dos sistemas educacionais alternativas para o desenvolvimento de atividades escolares remotas. Inexistia, até aquele momento, qualquer tipo de planejamento das redes de ensino para lidar com isso. Afinal, realizar atividades educacionais não presenciais exige dos professores e dos estudantes recursos tecnológicos e conhecimentos específicos para manejá-los.

A partir do distanciamento social na pandemia, o ERE passou a ser adotado como alternativa para a continuidade do trabalho dos professores. Tendo em conta este novo contexto, apresentamos os principais resultados de nosso estudo, que procurou entender como a realização das atividades pedagógicas no ensino remoto afetaram o trabalho dos docentes da LEdoC CampMzg. No esforço para responder essa questão, consideramos os seguintes eixos temáticos: condições de trabalho, precarização, intensificação no ensino remoto durante a pandemia da Covid-19; tempo de trabalho; e uso de tecnologias digitais no ERE.

Examinamos as condições de trabalho docente afetadas pelas mudanças nas dinâmicas de trabalho no ensino remoto. Antes do distanciamento e isolamento social na pandemia, o trabalho docente na LEdoC da Unifap era realizado no CampMzg durante o tempo universidade e nas territorialidades (florestas, rios, campos etc.) dos discentes ao longo do tempo comunidade. No primeiro e segundo semestres de 2020, os professores da LEdoC passaram a realizar suas atividades laborais de forma remota, usando suas residências como locais de trabalho, onde inicialmente produziram *lives*. Posteriormente, com a implantação do ERE na Unifap, a partir do mês de dezembro de 2020, passaram a realizar todas as atividades de ensino desde suas casas.

Nas entrevistas, os docentes relataram que, com o distanciamento social, precisaram reorganizar os espaços das suas casas, criando uma nova rotina de trabalho e de vida doméstica. Mas, percebemos, no conjunto das respostas dos docentes, algumas limitações concernentes à adaptabilidade do trabalho aos espaços domésticos e por meio das TICs. Na pandemia, o ERE alterou o próprio sentido do tempo universidade, que previa que parte da formação acadêmica acontecesse CampMzg. O tempo comunidade também foi substancialmente alterado, pois não significava mais a aprendizagem presencial nas comunidades (territórios dos discentes), com docentes da LEdoC mediando atividades pedagógicas (PPC/LEdoC, 2017). Retomaremos essa questão adiante.

A nova forma de organização do trabalho docente trouxe novas dificuldades para os professores, como a falta de condições à realização de atividades de ensino-aprendizagem em suas residências. Por um lado, cabe lembrar que os docentes, em seus depoimentos, apontaram que a precarização do trabalho já era enfrentada antes da pandemia, pois lidavam com

infraestrutura mínima na LEdoC. Por outro lado, as condições laborais na pandemia resultaram em novas formas de precarização. As mudanças começam na transferência de suas atividades educacionais presenciais para os meios digitais, na utilização das TICs – de *equipamentos tecnológicos* (computadores, notebooks, smartphones, fones de ouvido, etc.) e de *ferramentas digitais* (programas de edição de vídeo, plataformas virtuais e recursos utilizados na educação remota – *Google Meet, Classe room, streaming, e-mail, internet – Wi-Fi, dados móveis, etc.*).

É imperativo lembrar que quando tratamos das condições de trabalho dos docentes antes da pandemia, dividimos nossa análise do espaço de trabalho: *espaços de ensino* como as salas de aulas, laboratórios (científicos e de informática), a biblioteca; *espaços de apoio pedagógico*, com salas de professores, da direção, da coordenação pedagógica, de atendimento aos estudantes; e os *espaços de descanso e apoio*, como copa, refeitório, Restaurante Universitário, e locais para repouso. Na pandemia, a utilização desses espaços para ensino, pesquisa e extensão, foi suspensa. Além disso, conforme veremos, o ensino realizado nos meios digitais impactou o fundamento da alternância, em que são fundamentais as territorialidades dos discentes.

Na análise das mudanças ocasionadas pelo ensino remoto, consideramos que as atividades de trabalho passam a ser divididas em: *espaços de trabalho de ensino* (na própria casa do docente) e *equipamentos tecnológicos e ferramentas digitais*. Na avaliação dos docentes, no tocante aos *espaços de trabalho para o ensino*, as mudanças começaram com a adequação de um novo ambiente, que não era mais o espaço de ensino presencial do *campus*. Os docentes destacam em suas falas que no ensino presencial o trabalho nas salas de aulas desenvolvia-se com muitos debates, com muitos materiais pedagógicos e mediações coletivas. A partir do ERE esse formato de ensino foi totalmente modificado. Nas aulas virtuais, as interações sociais entre professor e aluno foram muito prejudicadas, o que detalharemos adiante.

Os professores entrevistados apontaram as adversidades para ministrarem aulas nas suas residências. Flávio Costa, Débora Mendes, Janivan Suassuna, Marlo dos Reis e Melissa Sousa Sobrinho usavam seus escritórios para ministrarem as aulas remotas, ambiente que consideravam não ser favorável ao ensino, por ser parte das suas residências e não contar com infraestrutura mínima de trabalho. Os docentes explicaram que mesmo tendo um espaço de trabalho adaptado, precisariam de um mínimo de condições para realizar aí suas atividades laborais, como: silêncio, conforto, equipamentos, ferramentas de trabalho etc. Além disso, os espaços de trabalho eram compartilhados muitas vezes com seus cônjuges e outros familiares



(também trabalhadores e estudantes), a partir de uma tentativa de se ajustar os horários de cada um(a).

O docente Janivan disse que não era apenas uma limitação do professor, mais também do estudante dispor de espaço para estudo, de tecnologias, de equipamentos, de internet boa e com qualidade. E aponta: “em muitos casos nós não conseguimos porque essa não é uma limitação apenas do estudante, em não dispor de um espaço onde ele vai ter silêncio, onde vai ter conforto térmico. Nós também passamos por esse processo juntos”. Ao ter que dividir com sua esposa docente o ambiente de trabalho, ele foi obrigado a revezar os horários, para ter um mínimo de qualidade no fazer pedagógico.

Ambiente não climatizado, o escritório dos docentes Débora Mendes e Marlo dos Reis, deixou de ser muito utilizado por ser quente, principalmente no turno da tarde. Eles passaram a desenvolver seus trabalhos no quarto. Sobre essa situação, a docente Débora comentou que chegou a postar um *stories* em uma de suas redes sociais, dizendo: “antes eu tinha um quarto, agora eu tinha um ambiente de trabalho dentro do meu quarto!”.

Para a docente Kalyne, o espaço de trabalho variava: uma hora estava na sala, em outro momento no quarto, pois revezava os ambientes com os demais familiares. Ela destacou que não tinha escritório por sua casa ser bem pequena e que tudo ficou “mais complicado”. O docente Galdino, ao mudar para a casa do seu pai, na zona rural, isolando-se na pandemia, teve que fazer um esforço maior para se adaptar ao trabalho remoto: solicitou instalação de internet, roteador, poste, enfim, uma infraestrutura mínima para o labor no interior.

A adequação dos docentes ao trabalho remoto em suas residências convergiu aos interesses do capital, pois podemos afirmar que o ERE nasce no laboratório da experimentação da produção capitalista, assim como o *home office*, o teletrabalho e a EaD. Essas formas de trabalho digital vêm se desenvolvendo na direção do capital, especialmente na era da escravidão digital, com significativo crescimento durante e após a pandemia.

Nas entrevistas, os docentes narraram alguns dos problemas enfrentados ao desenvolverem as atividades remotas nas suas residências. O docente Janivan afirma que tanto professores quanto estudantes tiveram que se adequar para ensinar e aprender de outra forma. Algo agravado pela exigência do uso das TICs. Marlo dos Reis destaca a este respeito:

Trabalhar no nosso lar gerou uma situação assim... Como coisas desagradáveis pra todo lado, porque os professores não tem um estúdio na sua casa, estão dando aula na sua sala, estão dando aula no seu quarto, estão dando aula... Quem tem varanda está dando aula na sua varanda. Então o tempo todo a gente tem que pedir a compreensão da família para não entrar nesse ambiente, porque agora o pai tá dando aula, agora a mãe tá dando aula, aí a família também precisa estudar, então, na família tem outros

estudantes também precisando fazer atividades síncronas de casa (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Os espaços de trabalho docente foram totalmente mudados, gerando, como bem mencionou o docente Marlo, “coisas desagradáveis pra todo lado”. Essa realidade nova do trabalho no isolamento social na pandemia, significou diferentes condições de trabalho. Neste sentido, Oliveira (2020, p. 34), aponta:

Essa realidade inteiramente nova para os docentes, mas também para os gestores educacionais, revelou um conjunto de situações desconhecidas (ou ignoradas) até então, que interfere consideravelmente na organização do trabalho pedagógico e que exige novas e diferentes condições de trabalho. Desde a ausência dos meios necessários para o pleno desenvolvimento das atividades, ou seja, a falta de equipamentos adequados, como computadores, tablets, microfones e câmeras, a conexão de redes de internet, a formação insuficiente para lidar com os programas e os recursos tecnológicos, a pouca (ou total ausência de) experiência com ambientes virtuais, até questões relacionadas ao suporte pedagógico para a realização do trabalho.

A realização do trabalho pedagógico na residência do professor gerou sujeição a novas condições de trabalho, com carência de equipamentos, com dificuldades para utilizar as ferramentas digitais por falta de formação específica, e também com empecilhos na construção coletiva do conhecimento. Como destacado, o ERE foi adotado em 2020 – após o CNE, as universidades públicas e os demais sistemas de educação suspenderem as atividades de ensino presenciais. As LEdoCs vinculadas às IESs públicas tiveram que aderir, em suas atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem, ao ERE. No bojo das discussões para a implantação do ensino remoto na Unifap, destacamos o posicionamento contrário ao ERE dos docentes da LEdoC, o que foi encaminhado ao Sindufap. Esses professores afirmaram não acreditar no formato do ERE, por ser uma estratégia de ensino excludente, principalmente pelo uso obrigatório de tecnologias e ferramentas digitais que muitos não têm.

A docente Débora enfatizou que tinha dificuldade para acreditar na educação virtual: “eu fui do grupo que por um longo tempo foi contrário ao ensino remoto, por saber que o conhecimento ele não é simplesmente repassar algumas informações aqui pela tela do computador, a gente precisa muito mais do que isso no processo de aprendizagem”. A partir dos relatos, percebemos que os docentes tiveram dificuldades na organização do espaço doméstico para viabilizar suas atividades na forma on-line, passando a dividir o mesmo ambiente com seus familiares, que por vezes era o do descanso (quarto), afetando a rotina doméstica.

É necessário enfatizar que não foi ofertado pelo Estado e a universidade o mínimo de condições de trabalho para os docentes realizarem suas atividades de ensino em suas casas. À

categoria docente foi repassada, em um curto prazo, a responsabilidade de aprender a utilizar as tecnologias e ferramentas digitais para moldá-las ao ensino remoto em seus lares. Sobre essas questões, Affonso *et. al.* (2021) destacam a omissão do Estado na condução da transferência dos custos da educação remota aos alunos e suas famílias, bem como aos professores:

Transferindo para a família os custos da educação, o governo federal se eximiu da responsabilidade de prover recursos financeiros e materiais que possibilitassem o acesso de qualidade à internet por parte alunos e de suas famílias. Aos professores também foram transferidos esses custos e, mais ainda, o ônus pela capacitação necessária para operar com novas ferramentas e modos de se promover o ensino através das tecnologias disponíveis (AFFONSO *et. al.* 2021, p. 59).

Os docentes, principalmente no início do ERE, buscaram por conta própria aumentar o conhecimento do uso das ferramentas digitais, sem o Estado oferecer capacitação ou equipamentos. Também não foram compensados os gastos relacionados à internet e à energia elétrica. Vale destacar que, no cenário brasileiro, a Unifap foi uma das últimas universidades públicas a implantar o ERE. Foi criada a Comissão Especial de Planejamento do Retorno Gradual da Unifap (2020), que promovia discussões sobre a oferta educacional de forma remota, criando subcomissões, debatendo dados e propostas com os diversos atores educacionais e administrativos (docentes, estudantes, técnicos, entre outros), para que as atividades de ensino, pesquisa e extensão retornassem de forma gradual enquanto durasse o período da pandemia.

Os professores da LedoC, como toda a categoria docente da Unifap, foram pressionados pela administração para aderirem ao retorno gradual das atividades por meio remoto. Marlo dos Reis destaca o posicionamento contrário da categoria e a justificativa de sujeição ao ensino remoto.

Nos nossos debates sindicais a gente foi resistente ao longo do ano 2020, por não acreditar que haveria qualidade desse processo remoto. Então o nosso sindicato, os professores sindicalizados, eles se posicionaram contra. Mas ao final de 2020, pro início de 2021, a gente acabou se sujeitando ao formato remoto, ao ERE, simplesmente para que não houvesse mais exclusão dos nossos alunos. Para que não houvesse o fechamento dos cursos, se a gente continuasse não ofertando nenhuma atividade acadêmica, pedagógica (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Marlo dos Reis destaca que a sujeição ao ERE trouxe muitas dificuldades, sofrimentos e até adoecimentos. Após discussões com docentes, discentes e técnicos foi deliberada pelo Conselho Superior Universitário (Consu), na forma da Resolução nº 14, de 07 de outubro de 2020, a regulamentação do ensino remoto e aprovado o Calendário Acadêmico Suplementar (CAS). Assim, o ERE passou a ser adotado na graduação e pós-graduação, viabilizando o

período suplementar 2020.3 (com início 03 de novembro e término em 16 de janeiro de 2021), bem como a oferta dos componentes curriculares e outras atividades acadêmicas (UNIFAP, RESOLUÇÃO N. 14, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020). A partir dessas deliberações, o ERE passou a ser adotado como estratégia educacional a durar no tempo da crise pandêmica. O documento exprime, no seu art. 2º, a possibilidade do ERE se estender para além desse período. Isso significou para os docentes da LEdoC uma “estratégia educacional” que limita a qualidade das atividades laborais e a formação dos estudantes, tal qual observou o docente Marlo:

Então a mudança foi sujeição. A gente começou a fazer uma educação no formato que a gente não foi preparado, sem as ferramentas adequadas e, ainda sem acreditar que naquele formato a gente conseguiria desenvolver processos de construção do conhecimento satisfatório, pra gente poder ter uma aprendizagem de qualidade, que é o direito de todo acadêmico que tá cursando o seu curso superior. Então, foi uma mudança assim brutal. Radical. Que caiu sobre as nossas “cabeças” (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Marlo destaca que essa mudança “radical e brutal” fez os educadores não conseguirem efetivamente desenvolver um bom trabalho, porque em suas formações não haviam sido preparados para darem aulas no ERE, mas para atuarem no formato presencial. Aprender a lidar com as TICs e com equipamentos e ferramentas digitais não é uma tarefa fácil, pois requer formação apropriada e demanda tempo, o que não houve, pois a “estratégia educacional”, em poucas semanas ou meses, foi forjada no laboratório da experimentação do capital.

Marlo dos Reis falou da diferenciação do ERE e da EaD, explicando que a EaD é uma ciência com campo estruturado, com mais de um século de existência, começando pela qualificação profissional por correspondência, pelos Correios, para as pessoas aprenderem nas suas residências, passando por programas de rádios para alfabetização, pelo telecurso, até chegar aos meios digitais atuais. O professor expõe que, no cenário pandêmico, não realizamos EaD, mas educação remota:

Nós não utilizamos os meios e os processos científicos de educação a distância, nós utilizamos é meios de comunicação que estão à nossa disposição hoje. Como por exemplo: o aparelho celular. E fizemos desses meios de comunicação uma tentativa de manter os vínculos e desenvolver as atividades pedagógicas. Isso significou para a categoria docente uma ruptura, e uma mudança assim terrível! Porque nós não estávamos preparados, e não fomos preparados pra desenrolar essas novas tecnologias no formato do ensino remoto (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Com o ERE, os docentes tiveram que se adequar a mudanças tanto no uso dos espaços das residências quanto nas formas de planejamento e execução das aulas. Ao utilizarem os meios que tinham a sua disposição, abrindo os espaços das suas casas para ministrar aulas remotas, os docentes expuseram não apenas um ambiente pessoal (o que, por vezes, foi constrangedor), mas algo que se improvisava como espaço de trabalho, um quadro de novas

condições laborais, com mudanças nas metodologias, no planejamento etc. Esse formato de ensino remoto inseriu os docentes em processos de trabalho mais precarizados, com a falta de espaços adequados e de formação específica para o uso das tecnologias e ferramentas digitais, além das dificuldades na adequação do planejamento de ensino e nas práticas pedagógicas para a comunicação on-line.

Oliveira e Pereira Junior (2020) mencionam que se antes os estudos das condições de trabalho docente enfocavam a estrutura das escolas, na pandemia essa análise passa para a avaliação das condições laborais nas residências. Os docentes entrevistados afirmaram que a estrutura mais adequada para o ensino é a de salas de aula amplas, com datashow, quadro e ar-condicionado. Kaline Brito destacou que, antes da crise pandêmica, abria o computador, verificava pesquisas, realizava atendimento aos alunos, enfim, levava muitas atividades do *campus* para casa. Mas, com a pandemia, o trabalho passou a ser completamente feito em sua casa, forçando-a a concilia-lo com a vida pessoal, no mesmo ambiente em que convivia com seus familiares.

Quanto aos *equipamentos tecnológicos e ferramentas digitais* utilizadas pelos docentes nas atividades de ensino remoto, para o conjunto dos depoentes, o uso das tecnologias digitais levou à realização de atividades de ensino de forma não satisfatória. Iremos destacar alguns aspectos do uso de notebooks, computadores, tablets, smartphones, fones de ouvido, etc., considerando as formas como os professores realizavam aulas remotas síncronas e assíncronas nas principais plataformas digitais (*Google Meet, Google Classroom, Sigaa, streaming, Zoom, e-mail, etc.*), das dificuldades no manuseio e das metodologias adotadas.

Em relação aos *equipamentos tecnológicos*, os mais utilizados pelos docentes foram: notebooks, computadores, celulares e fones de ouvido. Alguns destacaram que possuem o notebook que a universidade forneceu no início do curso, mas outros precisaram emprestar isso de familiares ou adquirir outro equipamento. Marlo dos Reis relatou que comprou um novo computador, pois o fornecido pela Unifap deu defeito. Além disso, ele investiu em um novo celular e vários fones de ouvido (comprava os de baixo valor com vida útil curta).

Outros investimentos passaram a ser realizados pelos professores, dada a necessidade de enfrentar os obstáculos impostos pelo uso das novas tecnologias, que exigem a qualidade de equipamentos. A falta de algumas dificultou a realização do trabalho. Kalyne Brito investiu na compra de um novo celular, porque a câmera do antigo não era boa o suficiente para as gravações das vídeo aulas, além de um tripé para o celular para realizar desenho técnico. Débora Mendes adquiriu os seguintes itens: quadro branco, *ring light* (um equipamento que serve para iluminação) e microfone de lapela, para ajudar nos áudios das gravações também das vídeo

aulas, além de investir em programa de edição de vídeos. Melissa Sousa Sobrinho destacou que investiu em um programa para editar vídeos. Galdino de Paula Filho investiu na compra de roteador para internet, cabos/fios e de um poste. Esses itens foram necessários, pois, como já ressaltado, ele se isolou na pandemia, na zona rural.

De modo geral, os professores em sua maioria já tinham *equipamentos tecnológicos* e realizaram compras pontuais de um ou outro equipamento. Marlo dos Reis destacou os gastos que teve, juntamente com a docente Débora, na aquisição de pacote de dados móveis para os celulares. Investiu também na central de ar:

E a gente também fez investimento na questão de central de ar, porque a gente ficou mais tempo em casa e precisou de uma condição melhor pra estudar e trabalhar. Então, em vez da gente estar dentro da universidade e a energia elétrica da universidade manter a climatização, foi o nosso orçamento que manteve a climatização durante o nosso horário de trabalho. Então isso significou um acréscimo na nossa conta de energia com certeza (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Nas palavras dos docentes, o mais custoso gasto que tiveram na realização do ensino remoto foi com energia elétrica. Como houve a transferência das atividades laborais para os espaços domésticos, os equipamentos aí ligados, principalmente o ar-condicionado, elevaram bastante o gasto com energia. Flávio Costa afirma que era necessário manter este equipamento ligado por mais tempo, assim como os notebooks, os celulares (carregando-os com mais frequência). Como o trabalho se estendeu para o período noturno e as madrugadas, as lâmpadas ficavam mais tempo ligadas, acarretando grande dispêndio de energia elétrica. Porém, o docente destacou que isso era compensado pelo não deslocamento ao *campus* Mazagão. De modo geral, os entrevistados não puderam quantificar os gastos, mas nos relatos o destaque foi principalmente dado à conta de energia elétrica. O docente Marlo afirmou que a soma gasta com energia ao final fazia falta para o pagamento de outras despesas domésticas. Marlo destacou: “eu não saberia te dizer se oito mil reais, doze mil reais, mas com certeza... foi um recurso muito pesado que a gente teve que desembolsar do nosso orçamento para poder trabalhar dentro de casa”.

Além do custo econômico, pesou o custo físico e o emocional da dedicação à aprendizagem do uso das *ferramentas digitais*. Sem esquecer da perda da aprendizagem dos estudantes e do esforço para manter a identidade do curso da educação do campo. Os docentes, em sua maioria, responderam que tiveram dificuldades para manusear as principais *ferramentas digitais*: *Google Meet*, *Google Classroom*, *Zoom* e *WhatsApp*. Ferramentas usadas para ministrar aulas, enviarem material didático, ter interação pedagógica com os alunos, dar orientações, fazer envio e recebimento de atividades etc. Dos sete entrevistados, seis tiveram

dificuldades, e disseram ter sido difícil manusear essas plataformas, principalmente no relativo à gravação de aulas, edição de vídeos e envio de orientações pelo *WhatsApp*.

A docente Débora disse que sempre gostou de trabalhar com mídias e citou o *Google Meet* por ser muito intuitivo. Essa foi a plataforma que ela mais usou. O *Zoom* ela apenas utilizou para reuniões, sem esquecer o *streaming* para transmissão no *Youtube* e *Facebook*. Débora não utilizou o *Google Classroom* e nem o *Times*, apesar de ter facilidade para trabalhar com as mídias digitais, para criar vídeos e realizar eventos acadêmicos, como no canal *Jurema*.

As plataformas mais utilizadas pelos docentes foram: *Google Meet*, *WhatsApp* e o *e-mail*. No quadro a seguir, apresentamos os principais desafios apontados pelos docentes na realização do ensino remoto.

Quadro 06 – Principais desafios enfrentados pelos docentes no ensino remoto na Licenciatura em Educação do Campo

Docente	Relato sobre desafios
Débora Mendes	“[...] É minha dificuldade de estabelecer rotina, quando eu não tenho um horário pra sair de casa, pra fazer minhas tarefas. Eu intensifiquei muito meu trabalho às noites! Eu trabalhei madrugadas inteiras, porque eu tava achando melhor escrever à noite, de planejar à noite.”
Flávio Costa	“Os principais desafios é um desconhecimento total das ferramentas para o ensino on-line.”
Galdino Filho	“O maior desafio de tudo isso que eu penso para o docente é adaptabilidade aos recursos tecnológicos, enfim!”
Janivan Suassuna	“Um dos desafios que eu encontro do ponto de vista do meu trabalho em si, seria o fato que eu não estava... eu nunca fui muito habituado ao trabalho somente no computador. Eu, eu tenho hábito, mas de leitura física no papel, no documento físico. Eu tenho o hábito de verificação de atividades mais no formato físico, então isso me causou determinados transtornos em relação à minha organização enquanto docente pra poder desenvolver o meu trabalho.”
Kalyne Brito	“Eu acho que o principal é a questão da parte prática. Porque a parte prática já era uma dificuldade antes da pandemia [risos] e com a pandemia ficou mais difícil ainda. Acho que isso piorou! A parte prática de algumas disciplinas, digamos assim.”
Marlo dos Reis	—
Melissa Sobrinho	“Pra mim foi reduzir conteúdo. Eu reduzi uma aula que eu tinha quatro tempos de 50 minutos eu reduzi pra 1h30, foi muito complicado isso. O fato deu também não conseguir interagir com os alunos, e fazer atividades práticas ali com eles dentro de sala de aula, isso foi muito difícil.”

Fonte: elaborado pelos atores a partir das entrevistas dos docentes da LEdoC CampMzg.

Podemos verificar nas respostas dos docentes a recorrência de dificuldades relacionadas ao desconhecimento das *ferramentas digitais*. Isso demandou horas a mais junto a tutoriais e cursos on-line. Janivan Suassuna destacou a necessidade de traçar novas estratégias para que o estudante aprendesse. O professor Marlo ressaltou ter vivenciado experiências de educação à distância por ter cursado uma especialização utilizando-se de recursos de vídeo aulas, de materiais gravados em CD, de materiais enviados para o e-mail, processo com suporte institucional e dos professores. Disse que foi tutor, conteudista de EaD e que não pôde utilizar esse conhecimento no ensino remoto, enfatizando que os processos de comunicação de discentes e docentes na EaD ocorrem por meio da plataforma *Moodle* (plataforma virtual de aprendizagem), e conta com o interesse dos estudantes para cursar a EaD. Ele disse que no ERE não existiam tutores para garantir contatos, plataformas apropriadas, conteudistas para preparar e organizar conteúdos e atividades. Os professores tinham apenas o *WhatsApp* e algumas outras ferramentas virtuais que tiveram que aprender a utilizar em um curto tempo.

Como explicou Melissa Sousa Sobrinho, isso significou, para a categoria docente, mudanças no planejamento. No presencial, eles trabalhavam em torno de 50 horas aulas em quatro tempos nos dois turnos (manhã e tarde). No ERE, reduziram o conteúdo pedagógico para o mínimo de 1h30 e máximo de 3h, tarefa complicada, cansativa ou estressante, que envolveu muitos desafios, como repensar conteúdos e metodologias<sup>21</sup>.

Os docentes disseram que o ensino remoto impactou os estudantes da educação do campo que vivenciaram condições de formação precárias e que em sua maioria foram excluídos do processo de ensino-aprendizagem pela falta de espaços de ensino, de equipamentos e em face das dificuldades com o acesso à internet, em razão de residirem nas áreas rurais, onde quase sempre o fornecimento de energia elétrica 24 horas inexistente, como relatou o docente Marlo. O acesso à internet era outra fonte de problemas, pois uma vez que a conexão falha frequentemente no estado do Amapá, surgem novas dificuldades à comunicação no ERE. Além da falta de concentração diante da tela do computador, dos barulhos na rua, dos ruídos dos animais de estimação, do movimento dos familiares, do acréscimo de tempo gasto, sobrecarregando os professores.

A perda de aprendizagem pelos estudantes era a outra ponta das dificuldades na realização do trabalho docente no ensino remoto. A dinâmica de interação coletiva foi bastante

---

<sup>21</sup> Os professores começaram a repensar a dinâmica do trabalho no ERE, mesmo com a redução do conteúdo essa tarefa demandava mais tempo na aprendizagem de uso das tecnologias e ferramentas virtuais, assim também no planejamento de aulas, envio de conteúdo e materiais, no tempo dedicado as gravações de vídeo aulas, vídeos pedagógicos extras, edição de vídeos, realização de *lives*, *podcasts* entre outros, que intensificaram as condições de trabalho. Voltaremos a essas questões na subseção sobre a intensificação do trabalho.



impactada. Em sala de aula, no ensino presencial, os discentes se interessavam e interagiam. Os docentes entrevistados destacaram algumas das principais dificuldades dos educandos nas aulas on-line (síncronas). A instável conexão à internet impactou a já reduzida interação no ERE: poucos ligavam as câmeras e os microfones em função dessas instabilidades. Ou interagiam quando havia um número reduzido no ambiente virtual e caso o professor pedisse para participarem. Em relação a interação no âmbito da escolarização, Tardif e Lessard (2009, p. 23) apontam:

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos.

As interações cotidianas são necessárias, constituindo um novo campo de trabalho à docência escolar (TARDIF; LESSARD, 2009). No ensino remoto essas interações sociais parcialmente se perderam, e nesse sistema de ensino excludente os educandos tiveram baixos indícios de aprendizagem.

O extremo dessa série de adversidades é a evasão dos estudantes. As turmas no presencial eram compostas, no início do curso, por 60 estudantes. Entretanto, nos últimos anos, esse número caía para cerca de 40 alunos e, com o ERE, as turmas tiveram seu tamanho diminuído cada vez mais, significando uma ruptura na formação e no desenvolvimento do trabalho docente nesse formato de ensino. Isso agravou-se nas primeiras aulas do semestre letivo do calendário suplementar (2020.3). Esse cenário revela desigualdades educacionais nas condições da oferta da educação remota. Conforme Oliveira e Pereira Junior (2020), essa oferta não chega de forma igualitária para todos os estudantes, refletindo o acesso desigual aos recursos tecnológicos, ao apoio pedagógico etc.

A docente Débora comenta sua experiência ao ministrar aulas a um número reduzido de educandos:

Os nossos estudantes têm uma dificuldade muito grande de acesso à internet, mesmo nas comunidades que tem. Alguns deles tiveram que se mudar para a cidade para poderem assistir aula, mesmo por conta que na sua comunidade não tinha! Outros desistiram. Então, assim, da turma de quarenta alunos eu cheguei a ministrar aulas em algumas semanas, aula síncrona pra nove alunos. O professor, a gente sente já no número de alunos que conseguem efetivamente participar e, mesmo entre esses nove aqueles problemas do aluno que saiu da reunião, que entrou na reunião, saiu da reunião, entrou na reunião (entrevista com Débora Mendes, em 2022).

O ensino remoto aumentou as desigualdades educacionais no campo, onde estudantes, antes do período da pandemia do coronavírus, já sofriam com situações sociais e educacionais excludentes, pela falta de políticas públicas num cenário moldado pela sociedade burguesa, que nega os direitos mais básicos aos cidadãos. O não acesso dos estudantes da LEdoC à rede de serviços e à equipamentos retirou-lhes, ainda mais, a garantia da educação de qualidade. As turmas da LEdoC sofreram mais amplamente os efeitos excludentes do ERE por serem compostas de educandos que residem nas comunidades do campo, mais carentes de políticas públicas e de meios tecnológicos.

No Amapá, o acesso à internet é muito deficiente. Nas áreas urbanas esse sinal chega de forma limitada. Nas áreas rurais, a conexão de internet não chega para todos. Diante disso, o docente Flávio levantou o seguinte questionamento: “as comunidades não tem energia elétrica 24 horas, então como é que vai ter ERE?” Ele revelou grande preocupação, dizendo que somente tiveram acesso ao ERE os que possuíam internet em sua comunidade. Alguns se deslocaram para o município sede, para casas de familiares, ou já residiam nas comunidades do Carvão e Anauerapucu.

O vídeo do canal Jurema sobre: “Os Impactos da Covid-19 na vida de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo no Amapá”, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Juventude Rural, Educação e Movimentos Sociais na Amazônia (Jurema)<sup>22</sup>, demonstrou que apenas 12% dos estudantes da LEdoC possuíam internet residencial ilimitada e 29,3% tinham acesso à internet na casa de terceiros. Mais de 50% possuíam somente acesso limitado à rede mundial de computadores. Em suma, os professores destacaram que muitos dos estudantes desistiram de estudar por não terem acesso à internet, pela instabilidade do sinal, por não conseguirem acessar os materiais de estudo, por não terem equipamentos necessários. A maioria absoluta, 82,5%, dos estudantes utilizou como equipamento de estudo o *smartfone* e apenas 20% possuía computador de mesa ou portátil. O *smartfone* era um recurso de acesso limitado às aulas.

Nem todos estudantes do campo receberam o auxílio concedido via edital lançado pela universidade para suprir a necessidade aos meios digitais. Os que conseguiam o recurso faziam a opção de comprar um celular e ainda completavam no valor, visto que o auxílio não dava para comprar um notebook. O ERE não possibilitou condições educacionais mínimas de atendimento aos estudantes. A falta de acesso à internet e de meios para a aquisição de

---

<sup>22</sup> Equipe de produção era formada por Francisco Malheiros, Débora Mendes e Marlo dos Reis, com a participação dos estudantes Ana Paula Malheiros, Vitória Silvestre, Luciene Almeida e Janilson Leão.

equipamentos, na visão do docente Marlo, deixou os alunos excluídos do processo de ensino-aprendizagem.

A população do campo vem sofrendo com o descaso dos governos, o que se expressa na falta de acesso a tecnologias, a banda larga, a energia elétrica, aos sistemas de saúde, às escolas, às políticas sociais em geral. Um exemplo do desmonte da educação no governo Bolsonaro, antes da crise pandêmica, foram os retrocessos nas políticas educacionais no campo. Em 2019 houve a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que fomentava programas e políticas educacionais aos jovens e adultos do campo, das águas e das florestas. O governo Bolsonaro vetou partes da Lei nº 14.048, de 24 de agosto de 2020<sup>23</sup>, que beneficiava, via recebimento de auxílio pela União, agricultores que não tinham recebido auxílio emergencial. Além do mais, Bolsonaro vetou integralmente o Projeto de Lei nº 6498/16, que tinha sido aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado. Ele incluía a Pedagogia da Alternância, como metodologia, na LDBN e trocava a nomenclatura “escolas rurais” por “escolas do campo”. Assim, notamos uma descontinuidade nas políticas públicas educacionais, que vinham oportunizando conquistas aos movimentos sociais do campo. E o momento recente tem sido de luta pela revogação da Emenda Constitucional 95 (EC95), que limita deveras o teto dos gastos públicos com políticas sociais, pois as políticas de educação do campo e outras necessitam das verbas públicas para sua efetivação, o que não vem ocorrendo.

Outra questão importante a destacar é a alternância pedagógica, que não vinha sendo desenvolvida, sobretudo, em razão do distanciamento social. Débora Mendes ressaltou que, na pandemia, a Pedagogia da Alternância foi uma grande perda para a LEdoC, não somente no cenário da Amazônia amapaense, mas em todo território brasileiro. Neste atinente afirma Cristo (2021, p. 135):

Os cursos de licenciatura em educação do campo nas Amazônias materializam-se a partir da alternância. Desse modo, buscam reconhecer e valorizar as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social, nos quais são envolvidos os sujeitos do campo e principalmente, implantar uma política de formação de educadores, trazendo em seu bojo uma organização pedagógica e curricular que traz a concepção de Alternância, para o Ensino Superior (CRISTO, 2021, p. 135).

A organização pedagógica e curricular da alternância nos cursos das LEdoCs foi muito prejudicada pelo ERE. Essa graduação, de acordo com Molina (2017, p. 596), “prevê etapas

---

<sup>23</sup>A Lei dispõe sobre medidas emergenciais de amparo aos agricultores familiares do Brasil para mitigar os impactos socioeconômicos da Covid-19; altera as Leis nº 13.340, de 28 de setembro de 2016, e 13.606, de 9 de janeiro de 2018; e dá outras providências (Lei Assis Carvalho), os vetos. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114048.htm). Acesso em: 15 de mar. De 2023.

presenciais — equivalentes a semestres de cursos regulares — ofertadas em regime de alternância entre tempo universidade e tempo comunidade, tendo em vista a articulação intrínseca entre a educação e a realidade específica das populações do campo”. No contexto da pandemia, não era possível o deslocamento tanto de estudantes quanto de professores para realizar pesquisas nas comunidades, ficando tudo muito restrito às aulas teóricas via ensino remoto. Referindo-se a esse cenário de perda da identidade do curso de Licenciatura em Educação do Campo no Amapá, a docente Débora elucidou como o ensino remoto, na pandemia, prejudicou a alternância pedagógica:

Eu diria que aqui no Amapá a gente não viveu a alternância nesse período. Porque, da forma que o nosso curso é pensado as disciplinas curriculares em geral, elas acontecem no tempo universidade e às práticas pedagógicas elas acontecem (tem uma carga horária maior). Elas acontecem com projetos integradores nas comunidades. E esses projetos sempre envolviam o contato com a comunidade, com as visitas e... a reunião de grupos pra fazer as atividades nas comunidades e, isso ficou muito prejudicado (entrevista com Débora Mendes, em 2022).

Vale mencionar que, no tempo comunidade, os docentes realizavam um projeto integrador que contemplava o conjunto das disciplinas a partir do eixo temático do semestre, com o objetivo dos discentes desenvolverem esse projeto nas comunidades. No entanto, os entrevistados apontaram a existência de limitações para se realizar a alternância pedagógica mesmo no ensino presencial. Janivan Suassuna disse que, desde o início do curso, uma das limitações enfrentadas pelos docentes foi a de não conseguirem acessar as diárias, passando a realizar visitas mais pontuais e nas localidades de fácil acesso, com seus transportes e recursos próprios. Ora, o docente Flávio expôs que muitas vezes os professores usaram seus carros, pois a Unifap não disponibilizava veículo. E ele destacou:

E a gente conseguiu, mas conseguia visitar a comunidade do Carvão na escola família de lá, e... Mazagão Velho a gente conseguiu visitar algumas vezes, a escola do Pacuí também, a outra escola família do Pacuí. Então começamos a fazer isso inicialmente, mas para o final próximo adiante, antecedendo a pandemia nós ficamos com maior dificuldade ainda de fazermos isso (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

As dificuldades eram maiores ainda para acompanhar os acadêmicos nas comunidades mais distantes. Em alguns casos a locomoção era impossível, principalmente nos períodos chuvosos em que o professor necessitava de transporte com tração nas quatro rodas, ou de barcos para se locomover por rios.

Além do mais, as dificuldades apontadas também são relativas à LEdoC não ter um calendário acadêmico próprio, pois está vinculada ao calendário da Unifap *campus* Marco Zero. Porém, por ser uma licenciatura em educação do campo, ela tem especificidades como a

Pedagogia da Alternância, sendo seu semestre mais extenso. Para Flávio Costa, a LEdoC, por ter essa particularidade da alternância, necessita viabilizar a execução do tempo comunidade. Ele deu o exemplo dos que passaram a desenvolver a alternância segundo o modelo das escolas famílias: passando 15 dias na escola/universidade e outros 15 dias na comunidade. Porém, este formato esbarrava no calendário da Unifap do *campus* Marco Zero, pois as férias dos docentes inviabilizavam a execução da alternância na sua totalidade. Nos anos de 2018 e 2019, o *campus* do Marco Zero estava em um semestre e a LEdoC CampMzg estava em outro (anterior). Esse descompasso de calendários resultou do esforço para se conseguir respeitar o tempo comunidade previsto no PPC da LEdoC.

A alternância era afetada pela falta de recursos para ida a campo, de diárias aos professores, de carros e barcos para transportes terrestre e fluvial. Mas, mesmo com essas dificuldades para a realização do trabalho no tempo comunidade, professores e estudantes realizavam a alternância, ainda que de forma não totalmente satisfatória. Os discentes participavam de projetos que executavam em suas comunidades, e os docentes conseguiam realizar os acompanhamentos. No entanto, com o ERE tudo ficou parado, e o tempo comunidade foi impossibilitado pelo isolamento social.

Os entrevistados apontaram que as práticas pedagógicas ficaram reduzidas a projetos individualizados, centrados nas resoluções de atividades, mediadas pelo professor responsável da disciplina e executadas pelo estudante no formato remoto, sem o contato com a comunidade, sem a vivência das aprendizagens nas suas territorialidades. A docente Débora disse que tal cenário significou uma ruptura com a educação do campo de qualidade, impactando na formação dos discentes. Ela ressaltou que o maior impacto do ensino remoto sobre os docentes recaiu sobre a formação aliada à prática, ficando esta muito prejudicada pela falta da alternância que é a essência curricular da LEdoC. Para se formar educadores do campo com ênfase em Agronomia e Biologia é necessária a relação com suas vivências, nas suas comunidades. Cristo (2021, p. 135) ressaltou sobre a formação em alternância:

A Formação em Alternância tem privilegiado através dos seus instrumentos formativos, o vínculo entre academia e saberes populares, assumindo os fundamentos de uma pedagogia que ajude a transformar os processos educativos, incorporam as territorialidades e identidades sociais dos sujeitos do campo buscando a sua emancipação, através da afirmação do trabalho e da cultura como princípio educativo. (CRISTO, 2021, p. 135).

Este vínculo entre a universidade e os saberes populares na comunidade através do desenvolvimento de atividades e projetos foi prejudicado, no ensino, na pesquisa e na extensão, como disse o docente Flávio Costa. Nesse sentido, é importante destacar que esta formação

inclui e transcende o espaço escolar e, portanto, a experiência torna-se um lugar de aprendizagem e de produção de saberes em que o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011, p. 120). Ao transcender o espaço escolar e indo ao espaço da experiência (a comunidade), as aprendizagens e saberes desenvolvidos pelo discente fazem com que este entenda os processos formativos a partir de sua realidade:

Essa experiência educativa articula diferentes espaços e tempos educativos, teoria e prática, ensino e pesquisa, trabalho e educação, escola e comunidade visando garantir o direito à educação dos sujeitos do campo. A Pedagogia da Alternância, enquanto proposta educacional, enfrenta desafios para garantir que os jovens do campo curse os diferentes níveis e modalidades de ensino, uma vez que ela tem por objetivo assegurar a formação humana desses sujeitos e o desenvolvimento do campo com sustentabilidade (CORDEIRO, REIS, HAGE, 2011, p. 115).

Na pandemia, os docentes da LEdoC da Amazônia amapaense não puderam se utilizar da alternância na formação dos estudantes. O docente Marlo relatou que durante o período pandêmico foi necessário rever ou até mesmo abdicar da alternância devido ao distanciamento social para proteger as vidas das pessoas nas comunidades. Os docentes mencionaram que mantiveram contato virtual e, quando possível, por telefone, que substituíram os processos de interação no campo por produções bibliográficas, para respeitar o distanciamento social, pois ficava inviável direcionar o educando para realizar visitas ou se deslocar para seus territórios (muitos estavam no município sede de Mazagão/ para aulas on-line ou em comunidades que tinham acesso à internet) a fim de aí realizar atividades letivas.

Melissa Sousa Sobrinho disse que, no semestre que antecedeu o início da pandemia, ministrou a disciplina de Práticas Pedagógicas em Biologia II, e em março de 2022 foi responsável por Práticas Pedagógicas em Biologia II e III, e destacou o seguinte:

Eu tentei nesses dois semestres, nesse último antes da pandemia e neste último agora, voltar um pouco dessa questão de integrar os alunos para que eles conhecessem uns aos outros e o que ocorriam em nas suas comunidades. Então chamava as outras turmas pra esse último semestre agora, peguei o pessoal da prática pedagógica em Biologia III, e da prática pedagógica em Biologia II, e vamos fazer seminário integrador de práticas pedagógicas em Biologia. Então, todo mundo on-line, todo mundo prestigiando os trabalhos uns dos outros. Os de práticas pedagógicas em Biologia II fizeram pesquisas nas suas comunidades, e das práticas pedagógicas em Biologia III fizeram atividades que estavam envolvendo uma outra disciplina que eles estavam que era de estágio. Então esse meu esforço de tentar integrar as disciplinas né! Aproveitar que os alunos iam começar estágio, e aí vamos agora fazer prática pedagógica em Biologia III dentro do estágio, e assim eles fizeram (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

A partir do relato da docente verificamos que as práticas pedagógicas no último semestre ocorreram via ERE. Os discentes realizaram suas pesquisas em suas comunidades. Isso os que tinham acesso à internet. Os discentes de Prática Pedagógica em Biologia I interagiram um pouco menos, pois não estavam em suas comunidades de origem, por não terem aí acesso à internet. Alguns se deslocaram para a cidade Macapá, Santana e a sede do município de Mazagão. A docente enfatizou que, no ensino presencial, buscava fazer a alternância na volta para a comunidade, para conhecer melhor a comunidade.

Os professores entrevistados destacaram, em relação à dimensão pedagógica e à adequação curricular para a formação nas áreas de ensino de Ciências Agrárias (Agronomia) e de Ciências da Natureza (Biologia) da LEdoC CampMzg, que, por conta do isolamento social e do ensino remoto, a interdisciplinaridade no ensino não aconteceu, e cada professor ficou com sua disciplina, sem conseguir realizar atividades coletivamente. O docente Flávio destaca que no ensino remoto o trabalho docente ficou muito individualizado, e mencionou que a interdisciplinaridade no presencial acontecia por meio de atividades nas escolas do campo, com projetos de extensão, como o do Núcleo de Agroecologia, que envolvia professores das três áreas: Agronomia, Biologia e Pedagogia. Ele relatou que a interdisciplinaridade não aconteceu na pandemia:

A partir do momento que entrou a pandemia isso praticamente foi extinto porque cada professor está na sua bolha dando a sua aula, e pensando mais em concluir dentro do semestre pra não extrapolar aí o tempo que tem que cancelar aí uma aula, aí por falta de internet, por falta de energia elétrica no Mazagão, porque quando falta a energia elétrica lá, assim com aqui cai sinal de internet de tudo. Então a gente fica muito focado na parte de aula mesmo. A interdisciplinaridade na pandemia ela praticamente encerrou porque nós não conseguimos aqui realizar os projetos de extensão. (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

Débora Mendes aponta que os professores que não possuem formação na área específica da educação do campo tendem a ser resistentes à parte pedagógica da licenciatura. Com o ERE e o isolamento social, a ideia de fazer o ensino coletivamente não foi efetivada. O trabalho mais coletivo para o ensino aconteceu nas disciplinas de práticas pedagógicas e de estágios, nas quais todos os docentes se reúnem para pensar em como estruturar as atividades de forma interdisciplinar. Entretanto, Débora Mendes disse que no cotidiano da licenciatura as disciplinas são realizadas de forma individualizada, e enfatizou que o ensino coletivo quase não existia, havendo eventualmente dois professores de áreas diferentes ministrando juntos uma disciplina.

A interdisciplinaridade no planejamento coletivo é essencial para formar o licenciado em Biologia e Agronomia que vai atuar nas escolas do campo. O PPC do curso destaca o quanto isso é importante:

O currículo do curso tem a interdisciplinaridade como um dos principais instrumentos da formação ora proposta, por entender que o objeto de conhecimento do licenciado em Biologia e Agronomia, em qualquer nível de formação, é um sistema complexo, pois tem suas intervenções inseridas num campo de conhecimento muito vasto, requerendo uma estreita integração dos diversos componentes curriculares, com vistas a conferir ao profissional formado o perfil almejado e os objetivos requeridos na formação, que congregam: o meio natural; a dimensão humana e sociocultural; a dimensão político-econômica e as relações de produção e a tecnologia (PPC/LEDCOC, 2017, p. 23).

Um currículo dinâmico é necessário para os docentes superarem as dificuldades de interação pedagógica apontadas, inserindo a interdisciplinaridade no ensino da educação do campo. Sobre essas dificuldades, o docente Marlo afirma:

A gente tem muita dificuldade de construir essa interdisciplinaridade no cotidiano do curso de 2014 a 2019, quando cai a pandemia é a repetição, a gente só tem a piora de uma situação que já era um gargalo, de uma situação que já era uma dificuldade que a gente enfrentava, então a gente se isola mais ainda, cada um com a sua disciplina, cada um tentando pelo *Google Meet*, tentado pelo *WhatsApp*, mas essa coisa da interdisciplinaridade ela fica em banho maria. Ela fica aguardando, enfim. É um desafio que persiste e não sei se a gente vai conseguir avançar qualitativamente agora nesse retorno, ou se retornado cada um vai tá com a vontade de aprofundar a sua disciplina, suas coisas que sempre ficaram prejudicadas em 2 dois anos de pandemia, e daí vai fortalecer mais a parede que separa cada área do conhecimento, cada disciplina enfim (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Essa dificuldade também foi apontada por Melissa Sousa Sobrinho:

Não há uma interação dos professores para que isso aconteça, essa interdisciplinaridade. Eu faço, mas faço por conta própria, não faço por orientação do colegiado, eu não faço por orientação de nada. Eu faço por minha conta. Porque acho que é importante, porque acho que é legal, quando eu posso eu faço. Poderia fazer mais, talvez. Mas eu faço por mim. Por minha conta (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

Tais narrativas destacam as dificuldades para se realizar um trabalho coletivo no ensino presencial na LEdoC. Poucas foram as experiências bem sucedidas e algumas atividades coletivas ocorreram no tempo comunidade, em projetos de extensão. Constatamos a não efetivação da interdisciplinaridade no ensino remoto no contexto pandêmico, devida à falta de interação coletiva. A realidade laborativa, dadas as experiências cotidianas no espaço das moradias dos docentes, no aprender a fazer, aprender a ser professor no ERE, foi complexa, desafiadora e conflitante em face das demandas impostas pela nova prática educativa remota.



Outra questão importante a destacar na avaliação dos docentes é a da falta de suporte material fornecido pela Unifap. O suporte para desenvolverem suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, durante a pandemia, não foi fornecido pela universidade. A Resolução nº 14, de 07 de outubro de 2020 do Consu, no parágrafo único do capítulo V, afirma o seguinte:

Os docentes que necessitarem de apoio tecnológico da universidade, para preparo de seu material didático, poderão utilizar em suas residências equipamentos da Unifap sob cautela ou acessar as instalações do departamento/campus, desde que cumpram o protocolo de biossegurança da UNIFAP (UNIFAP/RESOLUÇÃO DO CONSU Nº 14, DE 07 DE OUTUBRO DE 2020, p. 06).

Verificamos a contradição entre o que dispõe o capítulo V da citada resolução e a prática, pois esse suporte não foi disponibilizado. O docente Marlo dos Reis destacou que não houve apoio da universidade no referente a conexão à internet, ou a colocar salas de aulas ou laboratórios à disposição dos professores. Estes foram obrigados a realizar o ensino remoto nas suas casas e a custear as despesas do trabalho remoto, conforme demonstramos anteriormente. Depois do *lockdown*, a Unifap poderia ter disponibilizado sua estrutura para os professores trabalharem remotamente: salas com internet e computadores, com ar-condicionado, gabinetes que tem esse suporte para a oferta das atividades via ensino remoto. No entanto, isso não ocorreu na educação do campo.

Não sei se foi um preciosismo no sentido de fique em casa, para manter suas vidas. Mesmo quando a gente tinha a possibilidade de sair à rua, porque já não estávamos em *lockdown*, ou se foi de novo uma falta de sensibilidade, uma falta de inteligência da universidade de olhar pra sua estrutura, olhar pros seus profissionais e minimamente colocar à disposição dos profissionais as ferramentas necessárias. (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Marlos disse que a categoria docente na Unifap é composta por bons profissionais, que deram o seu melhor para realizar o ERE em suas residências. Mas, aponta que não foram criadas condições de trabalho para que os professores da LEdoC pudessem exercer suas atividades de ensino na universidade com os cuidados de biossegurança, como preconizava a resolução citada. Todavia, Marlo dos Reis destaca que fica a dúvida, ao saber dos casos de técnicos e docentes que voltaram para as suas salas, retomando o trabalho presencial, e acabaram contraindo Covid-19: “em se tratando de uma pandemia colocando a vida como no máximo valor talvez seja melhor mesmo que a gente fique nas nossas casas”.

Os cursos para os docentes aprenderem a utilizar as *ferramentas tecnológicas* no ambiente remoto foram ofertados no Sigaa. Eles foram ministrados on-line e se voltaram para a utilização das plataformas *Google Meet*, *Google Classroom*, Rede Nacional de Ensino e

Pesquisa (RPN) entre outras. Os cursos ofertados pela Unifap foram objeto de avaliações negativas ou pouco positivas. Professor Flávio disse:

Eu não acho que assim que o curso do Mazagão ficou a desejar, os cursos pros professores porque tem esses outros, que eram pra ensinar mesmo o básico, que acabou tendo que ser assim. A gente decidiu de uma hora pra outra vai começar o ensino remoto daqui a tantos dias e, corram pra aprender. Foi meio que isso. E a gente foi aprendendo mais, e eu aprendi muito mais na prática com os erros e acertos aqui com os acadêmicos do que mesmo com os cursos, como os cursos eu aprendi as ferramentas, como manuseá-las (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

Flávio Costa destacou que aprendeu o básico da utilização das tecnologias digitais nos cursos da Unifap e que na prática em sala de aula aprendeu mais. Débora Mendes ponderou: “então se eu já tenho dificuldade no on-line, como é que eu vou fazer um curso on-line pra aprender on-line?”. Para os docentes que não tinham muita familiaridade com as TICs esse processo foi mais difícil, principalmente no relativo ao uso da RPN, plataforma oferecida pela universidade:

Aí a gente contou [inaudível] entre aspas com a “solidariedade do *Google*”, que nos permitiu institucionalmente usar o *Google Meet*, gravar as aulas até 9 de janeiro e fazer aulas mais longas. Reuniões mais longas no *Google Meet*, mas fora isso a universidade mesmo entregou nas mãos dos professores. Cada um usa a metodologia que considera mais adequada. (entrevista com Débora Mendes em 2022).

O docente Marlos vivenciou experiência frustrante ao realizar os cursos da Unifap para aprender a utilizar as ferramentas do *Google Meet* e do *Google Classroom*. Ele destacou que não tinha experiências de uso dessas plataformas antes da pandemia e teve muitas dificuldades para aprender a minimamente usa-las:

Eu até tô rindo que era pra fazer essa formação via remota, então havia uma pessoa dando essa formação, tentando explicar pra gente como é que funcionava via remota pelo computador. E aí eu até vou colocar a minha idade na parada agora, Vanessa. Eu acredito que os jovens conseguem entrar no tutorial do *Youtube* e aprender a dominar um aplicativo, aprender a dominar uma ferramenta nova na internet, mas eu tive muita dificuldade pra acompanhar o que o professor estava dizendo e a minha avaliação do professor é uma avaliação bem negativa. Porque ele tinha muita dificuldade de se expressar, e ele tinha até dificuldade de mostrar pra gente (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Em relação ao *Classroom* ele teve mais dificuldades, devido a plataforma usar termos em inglês, sem esquecer dos termos técnicos próprios. Conseguiu até entender e utilizar o *Google Meet*. Por outro lado, afirma sobre o *Classroom*:

Mas, o *Classroom* eu fugi [risos]. Como tinha muita coisa em inglês eu acabei fugindo. Agora por conta de uma outra atividade nos últimos meses, nos últimos seis

meses eu tô utilizando muito o *Classroom*, mas eu só sei abrir quando sou convidado, entrar lá na minha janelinha, teclar no chat, eu não domino as ferramentas do *Classroom* pra usar ele no meu cotidiano, no meu trabalho, eu não consegui (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Para Kalyne Brito os cursos ofertados pela Unifap foram muito bons. Porém, ela afirma que foi algo pouco divulgado e que deveria ter sido ofertado muito antes dos professores ministrarem as disciplinas. Destacou que a Unifap demorou para indicar aos docentes qual plataforma deveria ser utilizada no ensino remoto. Disse que ficou perdida por muito tempo e que depois foi utilizando a plataforma *Google Meet* como os demais professores.

Outro relato referente a esta questão é do docente Janivan Suassuna:

Houve a disponibilização a oferta de cursos. De orientação, de capacitação sobre plataforma digitais, sobre ensino remoto. Embora isso tenha acontecido de uma forma bem, quase que concomitante a nossa necessidade de, de já atuar. Então houve a dificuldade nesse sentido também. Nós pegamos aí o bonde andando, nós tivemos que nos adequar no caminhar mesmo. No aprender fazendo, no aprender tentando, no aprender procurando alternativas mais fáceis de serem utilizadas, foi mais nesse sentido (entrevista com Janivan Suassuna, em 2022).

A partir das falas dos docentes podemos verificar que a plataforma mais utilizada para se ministrar aulas remotas foi o *Google Meet*. Quanto ao suporte institucional da Unifap predominaram avaliações negativas. Os entrevistados disseram que não houve, por parte da universidade, disponibilização de recursos para: compra de equipamentos, custear internet, a energia elétrica e adaptações no espaço de trabalho. Marlo dos Reis ressaltou que não sabe se houve alguma possibilidade de a universidade descentralizar recursos para os profissionais realizarem algum tipo de adaptação no espaço privado. Contudo, destacou que seria possível fornecer alguma bolsa para aquisição de equipamentos e internet:

É possível que houvesse a possibilidade de alguma bolsa, a gente sabe que a universidade nos últimos anos tem sofrido cortes de recursos, cortes de repasses, tem sofrido corte de orçamento e tem efetivamente a cada ano recebido menos recurso do que o exercício anterior, mas a gente sabe também que a universidade tem buscado outras alternativas e as emendas parlamentares que são recursos do orçamento da união que os senhores deputados e senadores definem a destinação, poderia sim ser um meio, um caminho de uma descentralização financeira para os docentes para que a gente minimamente pudesse adquirir esses equipamentos, pudesse investir num pacote de dados da internet enfim, com as despesas que a gente teve (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Débora Mendes também destacou a possibilidade de a universidade usar alguma linha de crédito, algum tipo de recurso para dar suporte material aos professores. Disse que precisou de uma mesa digitalizadora para realizar uma atividade de trabalho, e não pode adquiri-la: “se a universidade tivesse me dado suporte provavelmente eu teria de alguma forma dinamizado as

minhas aulas”. Foram grandes seus gastos com a compra de aplicativo de edição de vídeos, no que não contou com o suporte da universidade:

Eu entendo que não tem como a universidade equipar a minha casa. Tipo a “coisa” do ar-condicionado. Mas de repente na questão da energia elétrica mesmo, porque o trabalho veio pra dentro de casa e a economia de energia elétrica que a universidade teve foi gigante. Então porque isso não pode ser descentralizado né?! Para os professores que estão em atividade remota. Também não sei como isso funcionaria, não tenho clareza de como criar esse... Assim como foi feito pros alunos, porque os alunos tinham as bolsas de auxílio deslocamento que foram transformadas no auxílio pra equipamento, a questão do RU também foi revertida, mas como já teve em algum momento a aquisição de notebook pra professor, acho que poderia ter sido sim pensado, já são dois anos de pandemia e os professores estão se virando com aquilo que têm, da forma que podem. Então eu acho que existe sim algum meio de fazer é... De suprir mesmo que uma necessidade mais emergencial, digamos assim. O próprio nome diz: “ensino remoto emergencial” (entrevista com Débora Mendes, em 2022).

Kalyne Brito disse que nunca pensou na possibilidade da Unifap disponibilizar um auxílio financeiro para custear a realização do ensino remoto no espaço de sua residência. Porém considera essa uma boa alternativa. A docente Melissa afirmou o seguinte neste atinente:

Em relação à questão financeiro é complicado isso. Eu acho que deveria ter, mesmo porque eles não estão tendo as despesas que teriam lá no *campus*. Então, acaba que cada um de nós... Como eu disse aumentou por exemplo: no custo da energia, aumentou muito! Então, é computador, é energia elétrica [...]. Mas, aí tem que ligar a luz nas horas das aulas, aí tem que ligar o ar condicionado porque tem que fechar janela, e aí foge do barulho do ventilador. Então aumentou. E a internet, a internet a gente já tá... Eu acho que a gente deveria receber pelo uso a mais. Pra te ser bem sincera eu não sei te dizer (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

E o docente Janivan destacou:

Então, é bem sensível essa questão. Porque envolve uma outra tomada de decisão, uma outra demanda por parte da universidade, mas penso que a partir do momento que tivéssemos um apoio, um incentivo, no sentido de que aquele custo que antes era da universidade, que ele pudesse ser revestido de alguma forma, algum auxílio também para o docente, no sentido de colaborar com o desenvolvimento do trabalho em casa, de forma remota. Seria o desejável. Seria o mais adequado, também. Além da... do suporte pedagógico, além do suporte no sentido de capacitação, também esse suporte no sentido de um auxílio, revertendo os custos que antes eram tidos com a manutenção da universidade para o serviço docente. (entrevista com Janivan Suassuna, em 2022).

O docente Galdino falou sobre o acesso à Unifap, ao computador da universidade, aos programas e pacotes de internet que foram objeto de um debate sem consequências para o CampMzg. Disse saber das limitações financeiras da universidade, destacando o seguinte: “não é falta de vontade não. Má fé? De jeito nenhum! Agora só um cuidado precisaria ter, acho que por parte da gestão, esse cuidado para não criar expectativa, se não tiver meios nesse caso é bom não comprometer ou ficando mobilizando as pessoas mesmo”. Essa crítica levanta pelo

docente era direcionada a disponibilização de espaços, de equipamentos e pacotes de internet que ficou muito aquém em relação ao que foi prometido, principalmente aos alunos.

#### 4.2 INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO PERÍODO PANDÊMICO NA LEDOC CAMPUS MAZAGÃO DO AMAPÁ

Nesta subseção apresentamos a sistematização dos resultados da investigação referentes à intensificação do trabalho docente no ERE. Os docentes apontaram dificuldades no desenvolvimento das atividades de ensino remoto, revelando que esse processo de transformação das condições de trabalho trouxe impactos à vida pessoal e familiar.

Todos os docentes da LEdoC Unifap do CampMzg entrevistados afirmam que houve sobrecarga e excesso de horas trabalhadas na execução das atividades remotas em suas residências. Destacam a ocorrência do aumento nas horas de trabalho em todos os semestres letivos, principalmente, uma sobrecarga mais exaustiva nos primeiros: semestre experimental no ano de 2020 (2020.3) com início dia 02 de dezembro de 2020 e término dia 16 de março de 2021; 1º semestre letivo de 2020 (2020.1), com início em 12 de abril e encerramento no dia 15 de junho 2021; e 2º semestre letivo de 2020 (2020.2), com início em 5 de julho e encerramento dia 28 de setembro de 2021. O acréscimo de horas trabalhadas ocorreu a partir da modificação das relações laborativas no cotidiano docente, gerando sobrecarga de trabalho com: aprendizagem da utilização das TICs, planejamento para a preparação de atividades remotas síncronas e assíncrona, produção do material pedagógico e avaliativo, como a gravação de vídeo aulas (a maioria dos docentes entrevistados utilizou gravação audiovisual).

Marlo dos Reis disse que ocorreu maior investimento de tempo para se aprender a usar os equipamentos e ferramentas digitais: “isso demandou tempo. Demandou formação. Demandou muito tutorial do *Youtube*, pra você aprender o bê-á-bá de como se mover com essas novas tecnologias”. Esse aumento horas trabalhadas para se “adaptar” ao ERE também se liga a outro ritmo de trabalho, um processo que implicou “uma aprendizagem brutal no exercício de novas tecnologias”, como declarado pelo docente Marlo. Tal dificuldade no conhecimento e na formação específica para o uso das ferramentas tecnológicas é indicada por Oliveira (2020, p. 35): “A dificuldade em lidar com ferramentas digitais e a ausência de formação específica para a utilização de tecnologias para o ensino remoto podem acarretar um aumento do tempo de trabalho para a realização das aulas, o que resulta em aumento das horas dedicadas ao trabalho, portanto, em sobrecarga”.

O conjunto dos docentes relatou que houve uma sobrecarga para aprenderem a utilizar as ferramentas digitais e alguns equipamentos. Débora Mendes destacou ter poucas dificuldades no aprendizado da utilização das tecnologias, mas apontou a sobrecarga relativa ao tempo maior dedicado ao planejamento das aulas. O aumento das horas trabalhadas, em virtude da necessidade de mais planejamentos para o ensino remoto variou conforme o docente e os componentes curriculares (mais ou menos numerosos) que ministravam. Os docentes comentaram que o ERE demandava maior tempo de preparo de atividades síncronas e assíncronas, de produção de materiais pedagógicos, gravação das vídeo aulas, vídeos curtos, *podcasts*, que disponibilizavam aos estudantes em plataformas digitais, como: *Classroom*, *Youtube*, e-mail e *WhatsApp*. Galdino de Paula Filho destacou como desenvolveu as atividades de ensino síncronas e assíncronas:

Algumas atividades mais teóricas a gente faz síncronas, e algumas atividades que seriam práticas a gente faz da forma assíncrona. Eu falei pra você que a metodologia... Um exemplo que eu passei para os alunos sobre a introdução de compostagem de adubo, então, eu passei a parte teórica. Pra eles, e como nós não estávamos na universidade para fazer a parte prática eu pedi, uma das atividades assíncronas que eu pedi, foi para que eles produzissem a [inaudível] compostagem na sua residência, gravassem um vídeo e me enviassem (entrevista com Galdino Xavier, em 2022).

Quanto à disponibilização das atividades de ensino assíncronas, a docente Melissa comentou:

Eu disponibilizo todas as aulas ou no *Classroom* ou no Youtube. Todas as minhas aulas eram síncronas, mas de 1h30. Eu tô tentando me lembrar Vanessa, porque a gente teve dois semestres assim, e aí eu tô tentando me lembrar se os dois foram iguais, mas eu acredito que sim. Então eu tinha essas aulas síncronas e a parte assíncrona era quando os alunos, ou eu mandava vídeo para eles assistirem, ou eles tinham alguma aula que eu gravava e disponibiliza pra eles (entrevista com Melissa Sousa, em 2022).

No contexto do ERE, o trabalho docente se intensificou com o esforço maior dos docentes para essa organização e planejamento das atividades de ensino síncronas e assíncronas. Vale lembrar o que afirma Dal Rosso (2008, p. 21): “há intensificação do trabalho quando se verifica maior gasto de energias do trabalhador no exercício de suas atividades cotidianas”. Portanto, o trabalho executado no ambiente remoto pelos docentes da LEdoC, desdobrou-se em um maior esforço, pois demandou um gasto maior de energia dos professores, maior esforço intelectual e físico na mudança da dinâmica de trabalho. Os professores passaram mais tempo manuseando os equipamentos, aprendendo a utilizar as TICs e acessando as ferramentas on-line. Podemos perceber esse processo por meio do relato de Débora Mendes:

Mas, de 2020 pra cá intensificou muito as minhas atividades de trabalho, assim. Eu acho que principalmente, na coisa do remoto o tempo de planejamento das atividades pra mim ele tem sido bem maior, em função de preparar para o on-line, para “adaptar” (entre aspas) para o virtual, isso tem exigido um tempo maior, que o presencial não me exigia, que eu chegava lá e fazia a tarefa. E agora eu preciso é transpor isso tudo, para o ambiente remoto. Então, isso me exige muito mais tempo (entrevista com Débora Mendes, em 2020).

Na intensidade subjaz a “ideia de que todo ato de trabalho envolve gasto de energia e, portanto, exige esforço do trabalhador” (DAL ROSSO, 2008, p. 20). A intensificação do trabalho docente envolve, conforme Dal Rosso (2008), um empenho maior, uma aplicação a mais de trabalho dos docentes. No caso dos entrevistados, ultrapassou-se o previsto no regime de 40 horas semanais. Os docentes destacaram a carga horária média diária e semanal que gastaram no desenvolvimento de atividades de ensino síncronas e assíncronas. A jornada de trabalho da docente Débora ficou entre 10 e 12 horas. A do professor Galdino Filho variava entre 10 e 15 horas. Kalyne Brito disse trabalhar 8 horas. Melissa Sousa Sobrinho relatou que trabalhou muito mais no ensino remoto, ultrapassando as 40 horas semanais. Já Janivan Suassuna disse que no ensino presencial trabalhava diariamente entre 8 e 12 horas, contabilizando o tempo com a preparação das aulas, e que no ERE houve aumento da quantidade e do tempo de trabalho. Flávio Costa destacou que sua carga horária dobrou em alguns momentos, e que perdeu a noção de tempo, não conseguindo manter uma rotina, que por vezes se estendia para a madrugada. Por fim, Marlo dos Reis destacou que, no ERE, trabalhou em média 55 horas semanais, somando o ensino, a pesquisa, a extensão e as demais atividades administrativas.

As atividades síncronas ocuparam uma carga horária diária de trabalho que variava entre 1h30 e 3 horas. Maior tempo era gasto nas atividades assíncronas de preparação de aulas, dinâmicas de formação, gravação de vídeo aulas, vídeos para o Youtube, *podcasts* e *lives* entre outras atividades pedagógicas. Os professores contabilizam uma carga horária diária de trabalho que fica entre 8 e 15 horas. Todos os professores afirmaram que com o advento do ERE houve aumento da carga horária em comparação ao ensino ministrado presencialmente no CampMzg. A carga horária foi para além das 40 horas semanais de trabalho. Marlo dos Reis e Débora Mendes apontam que o tempo do trabalho invadiu os finais de semana, assim como noites e madrugadas. Já a docente Melissa Sousa Sobrinho relatou que passou a trabalhar a semana inteira:

Eu trabalhei mais. A minha carga... Eu no sistema remoto, eu trabalhei muito mais do que no presencial. Eu perdi assim... Eu não tinha mais aquele controle do horário. Eu passei a tá segunda a domingo. E assim não tinha horário mesmo pra trabalhar, porque tudo era no computador, e pra resolver era no computador, então reunião era

no computador, então trabalhei... Passei a trabalhar muito mais, e tô tentando. Fiquei no último semestre... Tentei reduzir essa carga horária de trabalho, reduzi... Mas, ainda estava trabalhando bastante, mas que se estivesse no presencial (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

Mesmo ao adotar a redução da carga horária de trabalho no semestre letivo 2021.1, a docente Melissa ainda trabalhava bastante no ERE. A exigência de um esforço maior, de maior gasto de energia no trabalho, comprometeu parte dos momentos de descanso:

O que eu notei que dentro da pandemia eu passei a trabalhar muito mais do que quando eu tava no presencial. Então eu ia de manhã pro Mazagão, passava manhã e tarde, voltava ia relaxar em casa e no outro dia relaxava também, agora não. Eu não tinha horário pra trabalhar. Então acordava, tomava café, vinha pro computador e passava o dia inteiro no computador, e aí avançava a noite, 8, 9, 10 da noite (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

A intensificação do trabalho docente no ERE se combina com a introdução do sistema de polivalência nas atividades de um novo tipo de trabalhador: o *professor remoto* que passa a desempenhar novas tarefas, que mobilizam múltiplas habilidades, em funções muito para além do adstrito a seu cargo e com prejuízo aos momentos de descanso (DAL ROSSO, 2008, p. 14). Funções para as quais os docentes não foram capacitados. Marlo dos Reis destacou que os professores da LEdoC não foram preparados para serem criadores de conteúdo digitais e *influencers*, mas educadores. Esse é o contexto do capitalismo pandêmico que se vale da reconfiguração produtiva baseada no toyotismo e que vem forçar o trabalhador a ser mais flexível e polivalente.

Na pandemia com a suspensão das atividades de ensino, pesquisa e extensão em 2020, a categoria de professores se indagava o que iriam fazer, uma vez que as aulas estavam suspensas e o ERE ainda não tinha implementação na Unifap. Para um grupo de professores da LEdoC, havia a necessidade de se prestar contas à sociedade, uma vez que estavam sendo remunerados e não estavam ministrando aulas. Eles começaram a se reunir e, posteriormente, a trabalhar com *lives* (transmissões nas redes sociais ao vivo). Desse modo tiveram que aprender como funcionava o *streaming*, o Youtube e o *Google Meet*.

Marlo dos Reis enfatizou que chegaram a realizar *lives* noturnas semanalmente. Mesmo sem preparação, cada *live* desenvolvida demandava no mínimo três reuniões para preparação, o que envolvia: definir o conteúdo, os responsáveis pela mediação etc. Processo este que requeria capacitação dos docentes. As *lives* se estenderam para o segundo semestre, deixando docentes e discentes sobrecarregados. A este respeito Marlo dos Reis relatou:

Então começando com as *lives* que foi uma situação assim que virou uma “tranqueira”. Chegou uma altura que no segundo semestre de 2020, não! Chega de *lives* por amor



de Deus! Para de *live*! Era *live* pra todo o lado. Era *live* do curso, era *live* da Agroecologia, era *live* da educação do campo, era *live* do doutorado... Era *live* que não acabava mais (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

As experiências laborativas com as *lives* se estenderam para as atividades de ensino remoto. Contudo, após a implementação do ERE na Unifap, no formato do semestre letivo experimental 2020.3, as *lives* passaram a ocorrer de maneira mais pontual, uma vez que as demandas do ensino remoto passaram a exigir mais tempo.

Outra questão comentada pelos docentes em relação à carga horária de trabalho ampliada foi o tempo gasto com a gravação de vídeo aulas:

Eu digo que a gente tá trabalhando muito mais agora do que antes. É esse negócio ter que gravar aula, gravar aula e depois, gravar aula, enviar para ver se o aluno, ele consegue assistir antes. E depois quando a gente for para aula on-line ao vivo, é, vê se eles já assistiram. Mas, na maioria das vezes eles não assistiram [risos]. Aí a gente tem que fazer, dar aula novamente. Então demanda mais tempo. Então é mais trabalho. É mais do que se agente fosse lá para a aula presencial, e fosse dar sua única aula, e pronto. Então são 2 vezes, a gente tem que trabalhar praticamente 2 vezes, sempre falo isso. E a questão realmente de gravar foi negócio meio, de início, um pouco complicado (entrevista com Kalyne Brito, em 2022).

A gravação de aulas foi um fator de intensificação do trabalho. Essa tarefa mais complexa foi um desafio em termos de conhecimento e de utilização das ferramentas de gravação e edição de vídeos. Os docentes também consideraram que houve uma demanda maior de trabalho ao disponibilizarem seus contatos pessoais (telefone e *WhatsApp*) aos discentes. Para o docente Marlo, o *WhatsApp* se transformou na principal ferramenta de trabalho do professor, e o celular com a tela pequena tornou-se a principal ferramenta de aprendizagem dos estudantes. Disse que o celular e o *WhatsApp* não são ferramentas apropriadas para a formação acadêmica, sendo, no máximo, apropriadas para a comunicação pessoal.

O celular é apontado pelos docentes como o equipamento mais utilizado pelos estudantes para assistirem vídeo aulas, baixarem as atividades, lerem o material de estudo disponibilizado, resolverem as avaliações das disciplinas e envia-las aos docentes. O *WhatsApp* é a ferramenta tecnológica mais utilizada para executar tais tarefas, ampliando as horas de trabalho. Todos os docentes disseram disponibilizar o contato de *WhatsApp* aos discentes, pelas dificuldades que estes apresentavam em relação a baixar os conteúdos e enviar atividades avaliativas via plataformas Sigaa e *Classroom*, assim como ao e-mail. Disseram fazer isso para os estudantes da LEdoC não serem mais excluídos do processo de ensino-aprendizagem em virtude da falta de internet de boa qualidade ou em decorrência de não possuírem dados móveis suficientes para baixar as atividades e assistirem vídeos aulas no celular. Foram então criados

grupos de *WhatsApp* de acordo com as disciplinas, gerando uma sobrecarga na execução dessas atividades laborais pelos docentes, com jornadas ampliadas de trabalho.

Ao passarem a disponibilizar o contato via *WhatsApp*, as horas laborativas se ampliavam com jornadas intensificadas de trabalho:

Isso tem ocorrido bastante. Inclusive é uma prerrogativa, é uma liberdade que a gente dá pros alunos, às vezes aquele determinado aluno, no horário de uma determinada aula ele está sem energia na casa dele, sem sinal de internet. E assim, a gente não vai penalizar o aluno por isso, não dá essa possibilidade. E às vezes tentar ali oito horas da noite, porque o aluno não conseguiu assistir aula a tarde no horário, você precisa dar aquela atenção, aquele direcionamento, também, pra que o aluno não se prejudique por isso, nesse aspecto aumentou sim (entrevista com Galdino de Paula Filho, em 2022).

Este fragmento da experiência de ampliação do trabalho docente interferindo na prática pedagógica e levando ao aumento das horas dedicadas às demandas laborais no uso da ferramenta do *WhatsApp*, denota as novas responsabilidades assumidas pelos docentes na tentativa de levar educação de qualidade aos discentes, apesar das adversidades próprias do ERE na educação do campo. Débora Mendes ressalta:

Tem professor que não gosta de oferecer o *WhatsApp* pro aluno, porque vai interferir na privacidade e tudo mais. Mas como ele não teve, como a gente não fazer isso, especialmente na licenciatura em educação do campo. Porque a gente tem situação de aluno que tem uma internet que não permite ele anexar o trabalho no e-mail, mas se pelo *WhatsApp* ele consegue mandar... Aos pacotes de dados que terminam muito rápido, mas o *WhatsApp* continua funcionando. Então, a gente teve que abrir o *WhatsApp* efetivamente para o trabalho. (entrevista com Débora Mates, em 2022).

Flávio Costa indica que houve ampliação do seu trabalho ao fornecer o contato do *WhatsApp*, principalmente ao deixar os discentes entrarem em contato em qualquer horário, por saber das dificuldades das comunidades em que os discentes residem, pois muitos tem fornecimento de energia elétrica somente na parte da noite e em horário diminuto:

Sim! Bastante. Porque como eu não sabia o horário que o acadêmico ia ter acesso a internet, por conta da falta constatei de eletricidade no interior, que se já falta muito na capital imagina nas comunidades. Então eu sempre deixei muito livre para que os acadêmicos entrassem em contato comigo por mensagem no horário que fosse. Mesmo... não tinha horário (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

A docente Kalyne Brito disponibilizou a ferramenta do *WhatsApp* apenas para os alunos tirarem dúvidas referentes às atividades de ensino: “então todas as atividades que eu passo, eu passo com a data marcada pra entrega, então as atividades elas são enviadas por e-mail, mas dúvidas são retiradas pelo *WhatsApp*”. Desse modo, quando envia mensagens por *WhatsApp* para alguém que não conhece mandar um texto, os discentes acabam enviando áudios, o que

não acha muito pertinente, porque invade o âmbito pessoal. Porém, ela acaba escutando para saber quais são as dúvidas dos discentes.

Para a docente Melissa, antes da pandemia, o essencial era o contato somente por e-mail ou presencialmente. Ela havia dito aos discentes que não tinham autorização para contato via *WhatsApp*. No entanto, com o advento da pandemia, abriu exceção, considerando as dificuldades dos educandos no uso da internet e de algumas ferramentas digitais para enviar arquivos. Comentou, no entanto, que essa dinâmica não deu muito certo, em razão dos educandos enviarem mensagens fora do horário normal de trabalho, além de remeterem muitos vídeos, muitas mensagens, textos e áudios. Nisso ela quase perdeu o celular, pois este não suportava tantos arquivos. Ela cancelou essa dinâmica de trabalho, porque havia uma sobrecarga de trabalho e invadia sua privacidade. Por fim, ela solicitou o envio via e-mail de materiais produzidos pelos estudantes, e que abriu apenas algumas exceções para envio pelo *WhatsApp* (somente quando o discente apresentava dificuldades de enviar o material ao e-mail).

Janivan Suassuna destacou a não observância pelos discentes a seu pedido de que evitassem o envio de mensagens fora do horário normal de trabalho, acarretando não conseguir delimitar um horário de trabalho fixo, como explica:

A maioria dos discentes, eles não têm um cuidado, uma preocupação de observar horário comercial. Então acaba que chega muitas mensagens em horários mais diversos né! Então a gente não consegue definir qual é o meu horário de trabalho! Qual é o meu turno que eu estou trabalhando de fato. Porque em intervalos e durante a noite isso acontece, essas mensagens chegam, essas demandas elas chegam e daí acaba que por um impulso de: “não vou deixar para amanhã, não vou deixar pra depois”, acabamos respondendo, acabamos atendendo, aquela demanda mesmo fora dos horários típicos e isso acarreta em aumento do nosso trabalho (entrevista com Janivan Suassuna, em 2022).

Nesse processo de intensificação pelo uso do *WhatsApp*, percebemos que essa ferramenta trouxe desorganização ao trabalho docente que ficou sem um horário definido para atendimento das demandas laborais como: orientações, recebimento das atividades etc. Também contribuiu para retirar dos docentes o direito à privacidade. Mas, era algo necessário para reduzir a exclusão dos discentes, dos que tinham acesso limitado às tecnologias e à internet. Os entrevistados perceberam como o estudante do campo sofreu com as desigualdades educacionais, porque são filhos de trabalhadores do campo e por vezes são trabalhadores também, homens e mulheres sem acesso à energia, aos equipamentos e à internet de qualidade. Por outro lado, os filhos da classe burguesa tiveram melhores condições de acesso às tecnologias e a ferramentas digitais de qualidade, o que evidencia as contradições do capitalismo no ensino remoto, como destacou o docente Marlo dos Reis.

O e-mail também foi usado no atendimento a demandas de trabalho, no entanto, com menos frequência do que o *WhatsApp*. Nos depoimentos dos docentes também é perceptível a dificuldade de conciliarem a nova rotina laboral com a rotina doméstica, uma vez que houve a sobrecarga laborativa com as atividades síncronas e assíncronas que passaram a ser efetuadas no ambiente residencial, reduzindo o tempo e o espaço para o âmbito pessoal e familiar. Flávio Costa disse que teve que compatibilizar agenda de trabalho e rotinas domésticas (ajudar na limpeza da casa, cuidado com os animais, preparo do almoço etc.). Galdino de Paula Filho destacou que dispensou a diarista na pandemia, passando a trabalhar mais nas atividades domésticas e da roça durante o dia, havendo uma sobrecarga de trabalho docente, que se estendeu para o período noturno e madrugadas. Já Marlo dos Reis comentou que a vida ficou desorganizada com as novas exigências do trabalho, da formação e do cotidiano familiar. Também Janivan Suassuna disse que teve dificuldades para conciliar sua rotina de trabalho com a de atividades domésticas.

Destacamos que o trabalho docente feminino foi muito afetado. Por mais que existisse a divisão do trabalho doméstico com os companheiros no cotidiano (auxílio da preparação do almoço e em outras tarefas do lar), as docentes entrevistadas tiveram maior sobrecarga de trabalho, dadas as dificuldades para conciliar as tarefas docentes, os labores domésticos e a vida pessoal. Débora Mendes destacou que dispensou a diarista na pandemia, para preservar a vida dela. Mas, manteve a remuneração, mesmo ela não indo mais para a sua casa. Ainda que as tarefas domésticas fossem realizadas com auxílio do companheiro e de sua filha, ela não dava conta de todas as atividades da casa, como: arrumar, limpar, cuidar das refeições, lavar as roupas etc. Isso em função, principalmente, da sobrecarga de trabalho com o ensino remoto, que foi para além das jornadas comuns de trabalho. Com a diminuição dos casos de infecção pelo coronavírus, ela pode contar novamente com a ajuda da diarista nas multitarefas da casa. Ela destacou: “eu sinto que eu negligenciei as minhas tarefas domésticas e, em alguma medida, o trabalho do ensino remoto tomou conta do meu tempo, então eu faço o que é possível”.

Melissa Sobrinho relatou que dispensou o trabalho de sua “funcionária do lar”, assumindo o cuidado da casa com seu marido. Disse que pelo fato de ficarem mais tempo em casa tiveram que se adaptar à nova rotina de limpeza e de cozinhar, uma vez que não almoçavam mais “fora de casa” devido ao isolamento social e às medidas sanitárias de enfrentamento a pandemia.

Kalyne Brito contou que nunca contratou uma pessoa para ajudá-la nas atividades domésticas. Como reside em Macapá e tem uma filha pequena, as diárias idas para Mazagão eram exaustivas porque, no final do expediente da LEdoC, retornava para a capital amapaense,

a fim de pegar sua filha na escola e o marido no trabalho. No início da pandemia relaxou um pouco. Contudo, quando começou a conciliar a rotina de trabalho com a doméstica, sentiu outras dificuldades. Disse que preferia estar trabalhando na universidade do que no ambiente doméstico, pois ficava mais difícil conciliar as ministrações das aulas remotas com as tarefas de casa, evidenciando que para a docente mulher isso é bem mais difícil, ainda mais sendo mãe de uma filha pequena:

Mas, eu sempre digo que pra mulher, o peso ele acaba sendo muito maior. Porque a gente fica é... Estou completa, eu estou sendo incompleta na realidade é assim. Eu estou sendo incompleta como mulher, como profissional, como mãe, como esposa e... Cadê a minha parte... Como mulher que eu digo assim: “cadê a minha parte estética, a minha parte de saúde, assim”. Então foi esse tempo de loucura foi o tempo que eu passei sem... Sem fazer nenhum exercício físico, sem fazer nada. Então a gente acaba se afundando, vai se afundando mais e mais e... É difícil! Muito, muito difícil! (entrevista com Kalyne Brito, em 2022).

Para as docentes, houve maior sobrecarga de trabalho ao conciliarem os serviços domésticos que se acumulavam com as múltiplas tarefas do ERE. Às vezes, não davam atenção ao cuidado consigo, com a saúde física e mental, pela excessiva carga de trabalho no ensino remoto. No conjunto, os docentes da LEdoC entrevistados tiveram seu cotidiano muito afetado. O ensino remoto impactou a conciliação das tarefas pessoais, familiares e laborativas, pois os professores não tiveram pleno direito à desconexão das atividades remotas para usufruir de momentos de descanso em suas casas, não havendo um limite, pois o fardo laborativo invadiu o ambiente e o tempo da vida pessoal. As condições de trabalho remoto ampliaram a exploração do trabalhador docente, algo vivido por toda a classe trabalhadora no contexto do capitalismo pandêmico: “a pandemia do Coronavírus pode ser entendida como manifestação maior das contradições entre capital e trabalho, a qual nos encaminha à contradição máxima entre capital e vida” (MAGALHAES et al. 2021, p. 30). A máxima contradição entre capital e vida, retira dos trabalhadores os mecanismos autênticos de interação humana, que, para Marx, no sistema de metabolismo social, volta-se para a expansão e a reprodução do capital (ANTUNES, 2022).

Os docentes entrevistados também destacaram as dificuldades no prosseguimento das atividades da pesquisa e extensão. A nova rotina de trabalho criou obstáculos para manterem atividades que já vinham sendo desenvolvidas muito antes da pandemia. Para Kalyne Brito, o projeto de extensão de instalação de uma estação automática meteorológica no CampMzg foi mudado completamente, tendo ela que realizar outra atividade no ERE. Ela precisava que o *campus* estivesse em boas condições para a instalação de equipamentos, o que seria monitorado por uma bolsista, todos os dias. Mas, com o isolamento social e a suspensão das aulas, a docente

não pôde realizar o projeto, que envolveria os estudantes das escolas do Mazagão, com visitas para conhecerem a estação meteorológica.

Melissa Sousa Sobrinho manteve a pesquisa e a extensão no período remoto. Disse que na pandemia orientou duas bolsistas de iniciação científica do projeto meliponário (criação de abelhas sem ferrão). Ela queria que os discentes da extensão levassem os estudantes das escolas da sede do município de Mazagão para dentro do CampMzg, para conhecerem o meliponário. Com o advento da pandemia esse projeto foi suspenso, ficando sua estrutura no *campus*. Nas adaptações da pesquisa e da extensão para o virtual, ela aprendeu e depois ensinou como fazer cartilhas por meio do *Canva* e como produzir vídeos, com gravações e com adaptações, para o que tinham proposto no projeto de extensão. Na pesquisa, realizou curso de tensiometria para ensinar isso à bolsista de iniciação científica. Assim foi tentando se adaptar ao ERE, um processo muito estressante.

Na questão de pesquisa e extensão... não pude parar. Porque os alunos continuavam ganhando bolsa, eu tive que fazer adaptação. Então tudo que tava no presencial passou pra ser coisas feitas on-line, então tudo o que tinha que ir pra campo... O campo acabou, então não vamos pra campo, pra extensão todos... A maior parte dos nossos projetos de extensão estão dentro de escolas, parou tudo isso. Então passei a repensar os projetos que já estavam em execução (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

Janivan Suassuna pediu prorrogação do prazo dos projetos de pesquisa e extensão, esperançoso de realizar essas atividades presencialmente. Mas, não foi possível fazer essas atividades de maneira presencial. O docente adequou as atividades ao remoto, desenvolvendo eventos on-line e utilizando-se de outras alternativas. Nesse processo, algumas atividades não foram adaptadas para ERE, pois somente poderiam ser realizadas presencialmente. Flávio Costa disse que na pandemia realizou atividades administrativas dentro do Consu, como conselheiro, indicou que fez parte da Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação, atuando na análise de documentos, projetos e resoluções. Quanto à pesquisa e à extensão, realizou estudos de revisão bibliográfica e publicações em revistas científicas. Relatou que no período pandêmico não foi possível realizar pesquisa de campo. Ainda destacou o Núcleo de Estudos em Agroecologia, que estava com projetos em andamento antes da pandemia, envolvendo um grupo de nove docentes da LEdoC e desenvolvendo trabalhos na perspectiva multidisciplinar, com pedagogos, biólogos e agrônomos. Os principais projetos em andamento eram: Projeto de Sementes Crioulas; Projeto de sistemas de biofertilizantes; e Pesquisas na Casa de Vegetação. A continuidade de tais projetos foi inviabilizada pelo ensino remoto, pois eles demandavam

viagens ao interior: eram realizados nas comunidades, em áreas de trabalho dos produtores e nas escolas.

Galdino de Paula Filho disse que não realizou pesquisa nem extensão no período pandêmico. Disse que, no início da pandemia, estava com recursos disponíveis para um projeto de pesquisa sobre produção vegetal, o que teve que devolver. Liberou os bolsistas que o ajudavam a cuidar do projeto de Agronomia na universidade, aconselhando-os a voltar para suas comunidades. Em dois projetos de extensão, empenhou recursos na compra de material que estão guardados no *campus* de Mazagão para ações futuras, depois da pandemia.

Marlo dos Reis relatou que não foi possível realizar a pesquisa e a extensão, e que perdeu os prazos, pois teve dificuldades para realizar a prestação de contas. Informou não ter atingido as metas devido ao distanciamento social na pandemia, uma vez que as atividades haviam sido planejadas para o trabalho presencial e não eram adaptáveis ao formato remoto:

Só que nos territórios camponeses, nessa realidade que a LEdoC atua, a gente tem esses gargalos. Gargalos de energia, de internet, de telefonia. Então, a gente teve que alterar prestações de contas justificando que a gente não conseguiu produzir aquela pesquisa, aquela extensão, aquela atividade, porque simplesmente não tem energia na comunidade, simplesmente não tem internet na comunidade, não tem como você fazer pelo *WhatsApp*. Então se a gente consegue resolver a nossa vida aqui na universidade pelo *WhatsApp*, nos territórios camponeses o *WhatsApp* não é uma alternativa. Não é uma possibilidade por conta desses gargalos infraestruturais (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

De outras pesquisas o docente prestou contas, devendo metas, produções e sempre justificando o fato das atividades serem transpostas do presencial para o virtual, a partir do *WhatsApp*. No entanto, nas comunidades sem acesso à internet, à energia elétrica e sem TICs não foi possível realizar tais trabalhos.

Débora Mendes se envolveu em diversas atividades. Na área administrativa fez parte da Comissão do Projeto Político Curricular de Pedagogia, com o objetivo de levar o Curso de Pedagogia à LEdoC da Unifap do CampMzg. Uma atividade difícil de se concluir na pandemia, ressaltou ela. Participou de projeto de pesquisa não envolvendo atividade presencial: um projeto de levantamento de notícias, de projetos políticos e pedagógicos e de pesquisas documentais, com consultas a diferentes bibliotecas digitais. Envolveu-se em outros projetos, dando o exemplo do convite para assumir a coordenação local do Centro Colaborador de Apoio ao Monitoramento e à Gestão de Programas Educacionais (Cecampe), com atividades remotas e, quando possível, presenciais para unidades executoras das escolas, em conjunto com secretarias estaduais e municipais de educação, com ações do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

e transporte na escola. São projetos e ações que geraram novas demandas de trabalho, que foram se acumulando.

As atividades de estágio supervisionado foram prejudicadas pelo isolamento social, pois parte delas era desenvolvida nas escolas do Mazagão, mas também em organizações sindicais e nas associações extrativistas das comunidades dos discentes. Somente após a flexibilização das medidas sanitárias e a retomada gradual das atividades presenciais (ensino híbrido), é que o estágio supervisionado foi realizado, respeitando as medidas de distanciamento social e biossegurança.

Constatamos, a partir dos relatos dos docentes, o aumento da carga horária de trabalho. Essas horas para além da jornada laborativa não eram remuneradas. Portanto, os docentes da LEdoC trabalharam além das horas que deveriam, evidenciando a ampliação do sobretrabalho. Conforme Marx (1996, p. 102), na sua jornada, o operário tem que trabalhar para reproduzir o valor da força de trabalho, e o “sobretempo ou sobretrabalho [é] realizado para o capitalista”. Ao se estender a jornada de trabalho docente além do tempo das 40 horas semanais, como apontado pelos entrevistados, estamos diante de um processo de dilatação do *sobretrabalho*.

Outra questão abordada foi a desvalorização da remuneração dos docentes. Para Marlo dos Reis:

Não houve um esforço na direção de suplementar os professores na questão salarial, que a gente tá sem aumento durante esse período da pandemia, o nosso salário permaneceu congelado e a inflação do nosso país está muito grave! Então a gente tá batendo aí mais de 1% ao mês, tá fechando mais de 12% ao ano da inflação, significa que dois anos, três anos sem reposição salarial você vai perdendo seu poder de compra de forma muito drástica isso está acontecendo de forma terrível com a categoria docente. E num sentido de bolsas, de algum outro instrumento que pudesse minimizar essa injustiça essa crueldade a gente não tem nenhuma informação não (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Na mesma direção apontou a docente Débora Mendes:

Especificamente em função do ensino remoto eu não tenho conhecimento de nenhum, nenhuma linha, nenhum... É eu acessei é bolsa de pesquisa, de projetos que eu desenvolvo mais que acabam interferindo na minha sobrecarga de trabalho. Então em função da alta da inflação, querendo ou não assim em alguns, algumas pessoas podem avaliar que o professor ganha muito bem. Não podia estar fazendo esse tipo de diálogo, de argumentação. Mas, quanto tempo faz que a gente não tem reposição salarial sabe? Então, às vezes a gente acaba intensificando a nossa rotina de trabalho, em função de fazer um projeto que vai repassar uma bolsa pra gente, pra gente incrementar a nossa renda. A gente fica buscando, “penduricalhos” (a gente diz) Porque querendo ou não a bolsa faz toda a diferença na vida da gente. Principalmente, conquanto o custo de vida aumentou nesses últimos anos e o nosso salário permanece ali congelado (entrevista com Débora Mendes, em 2022).

No primeiro semestre do ano de 2022, os professores das IFEs realizaram diversas mobilizações, visando a reposição das perdas salariais. Uma luta em que seu sindicato (Andes



S. N.) passou a pressionar o governo federal. Débora comentou as paralisações das atividades em busca da valorização salarial, de melhores condições de trabalho e educação de qualidade. Essa discussão para a docente é muito válida pelo fato da categoria, nos últimos anos, ter sofrido ainda mais ataques, sendo desvalorizada e ficando sem reajuste salarial devido aos cortes orçamentários na educação pública e nos demais setores das políticas sociais.

Galdino Xavier destacou que a universidade seguiu disponibilizando recurso por meio de editais e, nesse sentido, a Unifap atuou. No relativo a acréscimos salariais destaca “que não é uma questão da Unifap, mas é uma questão do Brasil”. Ainda neste atinente fez a seguinte observação:

Acho que isso nem é prioridade, nem deveria ser prioridade do governo. Essa é minha opinião particular. Nem deveria ser prioridade do governo brasileiro, prioridade é salvar vidas. Acho que em vez de aumentar salário de professor, comprasse [inaudível] de oxigênio para Manaus, quite vacina pra população, que isso é mais importante do que aumentar salário das pessoas, essa é minha visão. (entrevista fornecida com Galdino de Paula Filho, em 2022).

Professor Galdino compreende que, nesse período, ao invés do governo “aumentar salário do professor” deveria investir na saúde da população. Não houve por parte do governo federal nenhum tipo de compensação às perdas salariais do trabalhador docente. Vemos um cenário desolador de exploração destrutiva da força de trabalho humana, com um contingente ainda maior de desempregados, degradação social aprofundada pelo capitalismo pandêmico, que trouxe consequências severas para a classe trabalhadora, desde a precarização e a intensificação do trabalho até mudanças profundas nas dinâmicas laborais. A classe trabalhadora deve se opor em conjunto, com sindicatos e movimentos sociais, à crescente opressão do capital.

Perguntamos aos professores quais ponderações tinham a respeito da volta do ensino presencial, uma vez que, no final de 2021, iniciou-se a flexibilização das medidas de isolamento social. Disseram estar preocupados em virtude do estado do Amapá ter uma das menores taxas de cobertura vacinal do Brasil. A gestão da Unifap deliberou que os colegiados decidissem qual o melhor modo de retorno, se na forma híbrida-presencial, semipresencial ou remota. Até ao momento das entrevistas, em março de 2022, o Colegiado da LEdoC ainda não tinha se reunido para deliberar qual formato iria adotar para o segundo semestre letivo de 2021 (2021.2), com início previsto para 23 de março e encerramento para 13 de julho do ano de 2022.

Débora Mendes e Galdino de Paula Filho mostraram-se preocupados em relação às pessoas não vacinadas, chegando a apontar que os estudantes jovens eram os menos vacinados. Outra preocupação era com o relaxamento do distanciamento e isolamento, pois temiam que

isso viesse aumentar ainda mais o número de contaminados, principalmente entre os não vacinados. O docente Galdino disse ter receio de voltar para o ensino presencial e de algumas semanas depois ter de retornar para o isolamento e para o ensino remoto, ficando aí por mais tempo. Débora destacou a possibilidade de construir uma proposta na perspectiva da alternância para as turmas não se encontrarem todas no *campus* ao mesmo tempo:

Eu não sei se com o retorno do presencial ou da alternância, ou do semipresencial, eu não sei como é que vai ser ainda, se isso vai fazer um retorno desses estudantes que interromperam, que foram pra comunidade que não tinham internet, talvez sim. Mas, eu ainda não vi, eu acho que na reunião provavelmente a coordenação vai apresentar pra gente, como ficou o número de matrículas em cada disciplinas e acho que a partir disso a gente vai ter que fazer um diagnóstico, de como estão as turmas? De quantos alunos? E da infraestrutura do *campus*, que já era muito precária. E agora em contexto de pós pandemia mais ainda. Então, isso vai ser discutido na reunião de colegiado da semana que vem (entrevista com Débora Mendes, em 2022).

Débora Mendes disse que não aguentava mais o ensino remoto, entretanto sabia dos riscos de voltar ao ensino presencial, e se mostrou preocupada com a nova variante do coronavírus, a Deltacron, no Amapá. Já o docente Galdino disse que foi a favor de categorizar a situação, até porque na universidade tem idosos, mulheres grávidas e alunos que residem na parte urbana com internet de boa qualidade, podendo fazer a opção de não assistirem aula no *campus*, o que pode ser uma contribuição para não aglomerar pessoas no ambiente até a situação sanitária se normalizar. E finalizou dizendo que não se sente totalmente seguro para o retorno presencial. A insegurança em relação ao retorno presencial também foi sentida pela docente Melissa:

Eu te confesso que eu tô um pouquinho ainda temerosa com isso. E por mim, pela minha saúde, mas em especial na saúde dos alunos e de seus familiares, porque os alunos que vão ter que tá indo para universidade todos os dias, e esses utilizando o transporte público. Então, então não sei. Eu fico temerosa com isso. Mas, por conta das vacinas, a mortalidade diminuiu bastante, então eu acho que vai acontecer. E sim. a gente vai voltar pro presencial. Eu, eu sim, vou voltar. Mas que eu tô com medo tô. (entrevista com Melissa Sobrinho, em 2022).

Ainda a esse respeito, Janivan Suassuna disse ser necessário o retorno presencial das atividades acadêmicas com todos os protocolos de biossegurança e cuidados, pois os estudantes relatavam que não aguentavam mais o ensino remoto. Disse que, enquanto docente, não via formas de avançar e desenvolver o ensino remoto no processo de ensino-aprendizagem:

É mais uma medida paliativa, mas uma medida para que o prejuízo maior o ensino remoto, mas que nem de longe é a condição ideal para desenvolvermos o nosso trabalho e torcia e estava torcendo pra o retorno presencial agora, no próximo semestre. E não aconteceu devido a essas circunstâncias de aumento de casos e tudo mais. Mas que ainda espero, ainda tenho a esperança que no decorrer, no transcorrer

desse próximo semestre tenhamos aí a maior intensificação de atividades presenciais que possam ser desenvolvidas, é claro, com segurança. Mas, que possamos gradativamente voltarmos as nossas condições normais de trabalho, nas condições que não eram ideais mais que satisfaziam melhor o processo de ensino-aprendizagem. Então a minha torcida é nesse sentido (entrevista com Janivan Suassuna, em 2022).

Flávio Costa se posicionou também a favor do retorno presencial com respeito às normas de biossegurança:

Eu sou favorável ao retorno do ensino presencial, dentro de todas as normas de biossegurança que a gente já conhece e que deve ter. O problema que eu pergunto, eu questiono se de fato a gente vai garantir a segurança desse estudante até chegar na universidade, porque a gente pensa só da porta da universidade pra dentro, e pra fora? [...] O retorno presencial é importante pro nosso curso, porque eu estou percebendo o quanto a evasão é gigantesca mais de 50% dentro das salas de aulas, minhas turmas que tinham 40 alunos agora têm 13,15, eu sei que não por desinteresse e porque não tem acesso mesmo. Muitos não têm acesso. Consigo chegar aqui essa informação pra mim alguns momentos aqui, o pessoal fala de: “não conseguia acompanhar o professor porque a minha internet não funciona. Porque isso, porque aquilo”. Eu noto que o presencial seria importante pra esse público. Eles querem, eles precisam, e só vão ter esse acesso se tiverem acesso ao computador na universidade, eles não têm computador em casa. Então eu sou favorável ao retorno presencial mais resguardadas todas as normas de biossegurança máxima e o comprovante de vacinação completo (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

De modo geral, os docentes disseram não se sentirem seguros para o retorno ao ensino presencial. Porém, estão sobrecarregados com o trabalho no ensino remoto e são a favor da volta ao ensino presencial desde que fossem adotadas as medidas de biosseguranças, vacinação dos alunos, distanciamento social etc.

Constatamos que existem várias relações precarizadas e intensificadas no trabalho dos docentes da LEdoC da Unifap CampMzg em decorrência do ensino remoto durante a pandemia. Nesse sentido, a partir do isolamento social e da obrigação imposta aos docentes de conduzir atividades letivas no ERE, grandes mudanças afetaram suas condições de trabalho e de vida, no cotidiano familiar, o que afetou sua saúde. Ainda que não seja objetivo do estudo, cabe examinar as falas dos professores entrevistados quanto aos sofrimentos e preocupações que afetaram sua saúde mental e física. Sobre o adoecimento pelo sofrimento docente, Oliveira (2020) destaca as dificuldades enfrentadas pelos professores no desenvolvimento do trabalho em suas moradias, ao lidarem com as ferramentas tecnológicas e falta de capacitação para o ensino remoto, algo que gerou sobrecarga de trabalho ou aumento da jornada laborativa.

Receios, angústias, inseguranças para com o futuro, para com o risco permanente de adoecimento, fizeram parte das condições novas vivenciadas no período pandêmico. Os docentes se sentiram impactados pelo isolamento social e pela preocupação com a contaminação pelo vírus da Covid-19. As longas horas de trabalho na frente do computador

também fazem parte do rol de problemas fomentadores do adoecimento e do sofrimento: “O contexto pandêmico tem sido fonte de sofrimento para muitos/as” (OLIVEIRA, 2021, p. 726). Os docentes disseram que as novas condições de vida e trabalho afetaram sua dimensão emocional. Disseram que o adoecimento esteve ligado ao tempo maior dedicado ao ERE. A respeito dos sentimentos de medo Kalyne Brito relata:

[...] psicologicamente, no início a gente teve muito medo. Muito medo mesmo, principalmente pela minha filha, era que eu tinha mais receio, eu... sempre um medo de perder uns aos outros. Mas no geral a gente ficou, ficou bem. A gente não teve nenhuma perda graças a Deus (entrevista com Kalyne Brito, em 2022).

O medo foi um sentimento que tomou conta de muitas pessoas, principalmente no início da pandemia. As incertezas sobre o futuro em meio a dor por tantas mortes, contágios e aflições impactou a todos. A docente Melissa ressaltou como se sentiu na pandemia:

Logo no começo eu fiquei muito assustada e me abalou muito. Então era difícil ver tanta gente morrendo, e a falta de vacina, e a falta de cuidado, e pessoas tendo que ficar em casa e sem dinheiro pra ficar em casa. A minha condição, era uma condição privilegiada e infelizmente uma parte da população brasileira e até mundial não tinha essa condição. Não tinha condição de ficar em casa. Então ir ao supermercado e fazer uma compra grande e passar meses talvez em casa e, as pessoas, outras pessoas não tinham isso, e isso me abalou muito no começo (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

Flávio Costa e Marlo dos Reis relataram momentos angustiantes em que testemunharam o lado mais sofrido da pandemia: a morte de pessoas queridas e a dor do luto. Esses momentos, para os docentes, afetaram sua saúde psicológica. Flávio Costa afirma:

Pelo Covid mesmo essa parte é um pouco mais complicado agora, porque eu perdi parentes próximos pra pandemia. E parentes, e o pior também porque assim... Eu sou paraibano, a minha família toda está no sertão Paraibano, Catolé do Rocha mais especificamente. Então em um intervalo de menos de quinze dias eu perco uma tia e uma prima com uma com quarenta e dois anos e outra com trinta e poucos anos, isso devastou a família. Então, a distância, que já foi um momento das aulas, você tá iniciando o período das aulas com essas notícias e o medo constante, porque foi a irmã mais nova da minha mãe que faleceu, minha mãe é a mais velha. Então você fica naquilo: “olha, tá entre a família, a doença chegou ali naquela comunidade”, então se a mais jovem pegou e não conseguiu resistir é algo muito rápido. Então o que vai acontecer se ela e meu pai, que já tem mais de 60 anos, se contaminarem? Então essa foi a pior parte [...]. Foi muito complicado nesse sentido, a parte mental foi a pior de todas (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

Além do mais, o docente disse não ter podido ajudar a família, por estar distante, por não ter como viajar para o sepultamento de parentes, porque não havia a possibilidade de participar, e isso “o devastou”. Ele também associa esse processo a atividades laborais, pois não parou de trabalhar. Disse que foi complicado combinar vida e trabalho. Diante disto, relata:

Hoje estou bem. Mas só de lembrar disso agora eu fico emocionado de novo. Então isso acontece quando eu falo com minha mãe, quando eu ligo que ela lembra de algo da irmã, então parece que volta tudo de novo. E pra gente não foi uma perda normal. Não é um acidente, que por mais que você não aceite, mas o que aconteceu não foi um acidente. Eu fico pensando se as vacinas já tivessem chegado ela não teria ido. Então é muito complicado tudo isso... Isso vai permanecer por muitos anos sem sombra de dúvidas, permanecer por muito tempo ainda, esse peso emocional muito forte de ter perdido alguém que não deveria ter ido (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

Marlo dos Reis, ao falar do sofrimento psicológico que ainda lhe causa desconforto, relembra a tristeza e o desânimo que vivenciou ao perder seu pai, Dionísio dos Reis, para a Covid-19, no final de março de 2021. Ressalta ainda que ele (seu pai) não chegou a ser vacinado, devido ao governo negligentemente atrasar o processo de imunização da população brasileira. Ao relatar essa experiência de perda dolorosa, expressou suas percepções do adoecimento próprio:

A gente conseguiu ser vacinado e mesmo vacinado, eu tive sofrimento físico, e estou com sequelas físicas, eu tive sofrimento psicológico. E estou com consequências ainda desse processo. Então, a minha resposta é positiva sim. Nós adoecemos! Eu adoeci e ainda estou adoecido. Não considero que eu esteja curado, que eu esteja íntegro de novo não! Eu ainda estou quebrado, eu ainda estou machucado, eu sinto isso quase todo dia assim. A lembrança do meu pai e as coisas que vão acontecendo, e que a gente faz essa referência, essa relação com o Covid, e que continuam produzindo sofrimento. Produzindo dor, produzindo tristeza. Um certo desânimo. Desânimo... (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Além de seu pai, Marlo dos Reis perdeu amigos por causa da Covid-19. Carregando o sofrimento pelas perdas, a dor do luto, o docente continuou a arcar com as demandas impostas pelo ensino remoto na sua precarizada e intensificada rotina de trabalho. Foram fardos difíceis de conciliar:

Então quando eu perdi meu pai ficou bem difícil o meu trabalho, por conta do luto e ao mesmo tempo nada parou, eu continuei sendo aluno e continuei dando aula, era o momento em que eu estava cursando o meu doutorado e não tinha feito a solicitação de licença ainda, continuava lecionando. Então eu era aluno em aula remota e era professor também em formato remoto. E o meu trabalho ficou bastante prejudicado no período do luto, no período que eu acho que não passou ainda porque a ausência do meu pai, a tristeza, o sentimento ainda são muito presentes assim, são muito vivenciais (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

O docente Marlo dos Reis comentou que o momento de nossa entrevista foi a primeira vez que tinha reservado um tempo para pensar em como a pandemia do coronavírus tinha interferido na sua vida, no seu trabalho e na sua saúde. No momento em que se disponibilizou a fazer seu relato, acabou se dando conta desse processo de ter que associar a perda do seu pai ao trabalho, ao estudo no curso de doutorado e ao cotidiano familiar. Percebeu o quanto tinha sofrido e como esse período o afetou. Após a entrevista de 2022, disse que ficou recolhido,

triste, calado e, depois de um tempo, desse momento reflexivo, sua família lhe ajudou para que não entrasse ainda mais numa via de adoecimento ou de solidão. E assim, ao conversar com sua esposa e filha, relatou, pela primeira vez, que poderia ter tido depressão, não de forma intensa, em razão de ter continuado com suas rotinas de trabalho. Apontou que precisava de ajuda para começar uma terapia. Por fim, o docente disse que, apesar da dor que sentia, se mantinha otimista em relação ao futuro:

Então mesmo um pouco machucado, assim um pouquinho colhido eu continuo esperançoso. Continuo otimista, sentindo que eu vou conseguir, que eu vou melhorar. Agora que eu já tenho os óculos, eu vou poder estudar um pouco mais e me fortalecendo eu vou continuar cada vez... É cura. É processo de cura. Vai lambendo as feridas, vai lambendo as feridas, elas vão sarando. E lá na frente eu vou tá mais estruturado, mais fortalecido, tanto para concluir o doutorado, como pra retomar o meu trabalho na universidade. Depois eu termino a licença e a gente volta pra sala de aula. Então, tudo isso. Eu me sinto um otimista! Eu creio que amanhã eu vou tá um pouco mais forte do que hoje e que a gente vai encontrar os caminhos, a gente vai construir os caminhos e a gente vai retomar (entrevista com Marlo dos Reis, em 2022).

Débora Mendes, ao comentar o momento pandêmico, disse que este foi gerador de sofrimento, atingindo-lhe psicologicamente, seja pelo isolamento social, seja pela preocupação com familiares que moram longe. Destacou a tristeza por ter perdido seu sogro na pandemia, e que vivenciou o luto muito intensamente com seu companheiro Marlo dos Reis e sua filha.

Os docentes mencionados disseram que o momento pandêmico incidiu sobre sua saúde mental, o que foi agravado pelas pressões próprias à realização do trabalho no ensino remoto. Contraíram Covid-19 os docentes: Débora Mendes, Marlo dos Reis, Galdino de Paula Filho e Kalyne Brito. Eles disseram que não solicitaram afastamento do trabalho, que continuaram suas atividades laborativas, pois sentiram sintomas leves, alguns com febre baixa, cansaço e dores na garganta. Nada que, segundo eles, comprometesse em maior proporção a saúde física. Todos os docentes informaram que foram imunizados contra a Covid-19.

Os docentes Janivan e Melissa informaram que não contraíram a Covid-19. O docente Janivan Suassuna informou que sua saúde e a de seus familiares não foram afetadas na pandemia. Apenas mencionou as demandas do ensino remoto, destacando que não era habituado com o trabalho remoto e que isso provocou nele elevação de nível de ansiedade e de preocupação com o modo como iria desenvolver seu trabalho, como seria sua adaptação. Oliveira (2021, p. 36), neste atinente, afirma:

Os estudos sobre carga de trabalho a compreendem em duas dimensões: física e psíquica. A dimensão física está relacionada aos gestos, às posturas e aos deslocamentos necessários à execução da tarefa. A carga mental é dividida em cognitiva e psíquica, sendo que a primeira refere-se às exigências mentais na

realização do trabalho e pode manifestar-se nas situações em que há necessidade intensa de memorização, atenção, concentração, acuidades visual e auditiva e tomada de decisões.

Os docentes entrevistados relataram sentir cansaço relacionado às pesadas jornadas de trabalho e ao longo tempo que passavam sentados na frente do computador para realizar as atividades de trabalho remoto. Apontaram para condições adversas de trabalho no ambiente residencial e para o tempo maior gasto para aprenderem a utilizar as ferramentas digitais e fazerem os planejamentos de aulas remotas, num processo corrido que gerou sobrecarga de trabalho.

Professora Kalyne disse que essa sobrecarga laboral (um longo período estando sentado na frente do computador) a fez sentir queimações no ombro e dores na coluna, relacionadas à má postura. Para a docente Melissa, o adoecimento físico está relacionado ao excesso de trabalho no ERE, pois começou a sentir dor no nervo ciático por ficar muito tempo sentada, numa jornada de trabalho ampliada pelo ensino remoto. Ela também percebeu a redução na qualidade do sono:

Eu trabalhei muito mais. Impor limites no tempo de trabalho foi um pouco mais difícil então, em função do começo. E tentei... Vi a minha saúde abalada. Era muito trabalho. Muito, muita pesquisa, muita bolsa de qualificação, participação em eventos e tentando entender um pouco melhor dessas metodologias de ensino, e pro ensino remoto, então foi difícil (entrevista com Melissa Sousa Sobrinho, em 2022).

Melissa destaca a dificuldade de se impor limites ao tempo de trabalho. De acordo com Dal Rosso (2008. p. 24), “não é o indivíduo trabalhador quem decide autonomamente suas condições de trabalho e estabelece o grau de empenho pessoal com a atividade”, assim, o docente tem dificuldades em estabelecer limites à intensidade laboral, imposta pelo sistema de ensino regido pelo modo de produção capitalista.

Débora Mendes ressaltou que sofreu com dores nas costas por ficar muito tempo sentada, em frente ao computador, além de desenvolver alergia na garganta por falar muito mais nas atividades de ensino síncronas, em virtude da interação com os estudantes ter diminuído no ensino remoto. Afirma que esses dois problemas de saúde estão ligados diretamente à rotina de trabalho, por falar muito mais e ficar mais tempo sentada em frente ao computador. Marlo dos Reis mencionou que sentiu cansaço, fadiga e que afetiva e psicologicamente não estava “inteiro e motivado”. Outros problemas indicados por ele foram os limites na visão, por ler muito material em PDF (na tela do computador), o que lhe causava dor de cabeça. Professor Galdino disse que não sentiu problemas mais agudos:

De ter ficado esses dois anos em casa, assim, eu sei, deveria ser repouso. Mas... Dormindo pouco, trabalhando muito, muitas horas na frente do computador [inaudível] a gente não se preocupa o que vai ser pra frente. Eu espero... tenho feito exames de rotina. Enfim [inaudível], ganhei peso, ganhei peso. Colesterol [incompreensível 01:10:37], mas espero que fique tudo bem pra frente, mas não ao ponto assim, de ter algum assim... algum sintoma... algum sintoma agudo (entrevista com Galdino de Paula Filho, em 2022).

Por fim, alguns docentes se emocionaram ao falar das dificuldades de ser professor na educação do campo no ensino remoto em tempos de pandemia da Covid-19. Acrescentaram, em seus testemunhos de trabalho na pandemia, a falta que sentiam das aulas no formato presencial, da interação com os educandos e das atividades práticas desenvolvidas na universidade e nos territórios da juventude do campo, das águas e das florestas. Nesse sentido a docente Débora destaca: “Sinto saudade demais de ir pras comunidades, de desenvolver atividades nas escolas do campo, sabe?... É onde eu sinto que a educação, a licenciatura em educação do campo fazia a diferença! De maneira mais... intensa! Agora a gente tá com essas barreiras né! Mas fê no que vira”. Disse que vivenciar a alternância pedagógica sempre foi uma experiência muito importante para compreender as realidades e trazer esse conhecimento para dentro da sala de aula, para pensar as suas práticas pedagógicas. Destaca que o ERE, sem os instrumentos, sem as ferramentas de trabalho, tem sido muito desgastante, porque os professores estavam numa “corda bamba”, tentando se equilibrar de todas as formas possíveis para garantir a oferta de uma educação de qualidade. Disse que ficava contando o tempo para a superação do período pandêmico e do ERE, com a volta para o ensino presencial, com todos os cuidados a vida.

Melissa, evidenciou que os discentes da LEdoC não tinham garantido o direito à educação do campo de qualidade em Mazagão. A entrevistada viu pessoas que, como ela, lutam com afã:

Elas... por vezes, a gente acaba sendo vencida pelo cansaço. A gente quer lutar, quer brigar, quer um curso melhor. E eu acho que a gente acaba sendo vencido pelo cansaço. Eu queria dizer mais coisas boas sobre a educação do campo no campus Mazagão, eu queria..., mas às vezes é difícil. Cansa! Eita! Que eu até me emocionei...

A docente finalizou dizendo que manter a educação do campo na LEdoC CampMzg nunca foi fácil para os docentes. Desde a implantação do curso, manter o trabalho em meio aos problemas do fazer docente e discente foi muito difícil.

Ao narrarem o desenvolvimento do trabalho nas suas moradias no período pandêmico, da sobrecarga de trabalho, das questões voltadas para as dificuldades no aprendizado do uso das ferramentas tecnológicas e outras situações, sublinharam o sofrimento derivado das condições de trabalho. Apesar disso, os docentes entendem que as dificuldades e os sofrimentos



foram muito maiores para os discentes, pela falta de conectividade, de estrutura mínima de aprendizagem formal nas moradias no interior das comunidades, onde estavam sem computadores, sem livros (pois não havia acesso à biblioteca), e com perda da interação com os colegas e com os professores. Isso afetou de forma substancial a formação e a subjetividade do licenciando da educação do campo. Ao falar disso, Flávio Costa afirma:

Então assim nesse ponto eles sofreram muito mais do que a gente. Então eu tento me colocar um pouco no lugar deles, nesse ponto. Eu acho que essa é a mensagem final que eu gostaria de trazer: é que todo mundo tem que ver mais o lado do aluno, também nesse momento, porque eles sofreram bastante com isso aqui (entrevista com Flávio Costa, em 2022).

Essas vivências da pandemia trouxeram aprendizados novos aos docentes. Professor Janivan disse que passou a enxergar mais as deficiências presentes no trabalho com os discentes, a partir do ensino remoto. Nesse sentido, o docente avaliou como positiva a adaptação ao regime de tarefas que não eram do cotidiano do trabalho presencial. E essas percepções irão orientar o seu retorno ao ensino presencial, para continuar o trabalho da educação do campo com qualidade.

Kalyne destacou que a LEdoC possibilitou a vários estudantes do campo ter formação em curso superior e que muitos estão trabalhando na área de formação em Agronomia e Biologia em suas comunidades, outros estão no mestrado e isso traz felicidade aos docentes. E conclui, mesmo se sentindo limitada pelas condições de trabalho no CampMzg, que sua maior vontade é que o curso cresça e se consolide.

Marlos dos Reis disse ter outro olhar para com os dois anos da pandemia, e que nossa entrevista o fez tomar decisões novas em relação a sua rotina de trabalho. O docente disse ser uma experiência gratificante poder partilhar suas histórias de trabalho e de vida, e que se sentia bem ao dialogar, ressaltando que, na universidade, precisamos dessa dose de humanização, em razão de produzirmos uma ciência fria, “uma ciência sem coração”. Portanto, precisamos produzir ciência com mais humanidade, subjetividade e imersão nas experiências.

Para os docentes entrevistados, manter a identidade da educação do campo na pandemia foi uma luta árdua. Evidenciamos a precariedade das condições de trabalho docente em detrimento das complexidades impostas pelo ensino remoto. Com novas metodologias e práticas pedagógicas em contraste com os princípios da educação do campo. As narrativas colocaram em evidência a continuidade da falta de estrutura mínima para o desenvolvimento do trabalho docente (antes e durante o ERE). O básico de equipamentos custeados pelos próprios docentes não garantia a boa execução das atividades laborativas, além do maior tempo

dedicado ao planejamento e à realização das atividades de ensino, na forma de aulas síncronas e assíncronas. Trata-se de um quadro de *sobretabalho*, com maior exigência de dispêndio da força produtiva dos docentes.

Assim, o trabalho docente remoto elevou a carga horária, invadindo outros tempos que não o do trabalho: noites e madrugadas, assim como finais de semana. Logo, a ampliação da jornada de trabalho no ERE foi maior do que a no ensino presencial. Portanto, há relação entre o desenvolvimento do trabalho docente ERE no período da pandemia, as relações precarizadas e intensificadas de trabalho, o que de outra forma já existia no ensino presencial na LEdoC, em decorrência da falta de estruturas para o trabalho, como equipamentos e laboratórios.

São questões que desafiam os docentes que lutam por uma educação libertadora:

Grande tarefa humanística e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter este poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos (FREIRE, p. 20, 1987).

Nessa tarefa, a categoria docente, assim como toda a classe trabalhadora, deve empenhar-se na busca da igualdade social para os homens e mulheres, a fim de que tenham condições de trabalho e vida dignas e possam “produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana” (FREIRE, 1987, p. 10). Em síntese, essa conquista se realizará na superação do capitalismo, quando se alcançará uma sociedade sem desigualdades sociais e educacionais e contrária a toda forma de opressão e exploração.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apontou os resultados alcançados na investigação acerca do trabalho docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal do Amapá (Unifap) *campus* Mazagão (CampMzg), com análise realizada desde a implantação dessa graduação até o período do Ensino Remoto Emergencial, no contexto da pandemia de Covid-19. O objetivo do estudo consistiu em analisar o trabalho docente na LEdoC do CampMzg, num exame a partir de três categorias: condições de trabalho, precarização e intensificação.

Nesse esforço analítico foi necessário esquadrihar as características próprias das atividades de ensino, pesquisa e extensão em situação de alternância pedagógica na formação de educadores do campo para atuarem nas escolas famílias das comunidades. Certamente, estudar a educação do campo gerou em nós um olhar mais atento às experiências docentes na interação com povos do campo, de rios e florestas.

O estudo contribuiu para a compreensão de questões relevantes do campo da educação. Primeiramente, tratamos do papel do Estado no desenvolvimento das políticas educacionais no contexto neoliberal e das reformas educacionais. Ao analisar esse tema, demos destaque às ações hegemônicas mediadas pelos OMs e pelo Estado, que direcionam as políticas educacionais de acordo com as demandas do sistema capitalista, com destaque para o final do século XX e para o XXI, do governo FHC aos tempos de pandemia da Covid-19. Nossa atenção voltou-se sobretudo ao modo como tais políticas impactaram a educação do campo.

O percurso investigativo levou-nos à contextualização das políticas de educação do campo e da história das LEdoCs, com foco no cenário brasileiro e no CampMzg da Unifap, no estado do Amapá. Destacamos aí a importantíssima participação do Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST), dos movimentos populares, de educadores/as e de estudantes/as. Sujeitos que escrevem a história das políticas educacionais no campo brasileiro com suas lutas pressionando o Estado no sentido de alcançar o pleno direito à reforma agrária, à agricultura camponesa e à educação do campo de qualidade.

Nesse processo, é pertinente lembrarmos que a luta contra a educação rural e o Estado capitalista, nasceu da luta e vontade dos trabalhadores camponeses. Assim, buscamos dar destaque às diversas conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo no seu enfrentamento da agricultura capitalista (e suas formas de exploração do trabalho humano), da destruição da natureza e da privatização da educação pública. Trata-se de uma luta que se

expressa num novo projeto educacional e social no campo, no respeito e valorização das especificidades dos povos do campo.

Percebemos que, mesmo sendo as reformas educacionais em curso alinhadas às necessidades de reprodução do sistema capitalista de metabolismo social, os ganhos educacionais conquistados pelos movimentos sociais de resistência chegaram ao campo, e foram sendo materializados, ainda que tardiamente, nas políticas públicas para a educação do campo e educação, na lenta reforma agrária, no Decreto Presidencial nº 7.352, que institui o Pronera, e outras políticas como o Pronacampo e Procampo. A ampliação e a qualificação da educação básica e superior no campo, a partir do Pronera, sob gestão do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), abre caminhos para a institucionalização dos cursos regulares das LEdoCs no cenário brasileiro e na Amazônia amapaense.

Entendemos que a política educacional do Pronera, do Pronacampo e Procampo para a educação do campo e o trabalho docente na LEdoC CampMzg, trouxe ganhos sociais reais à população campestre, visto que esta não tinha acesso à educação no seu lugar de vivência. No entanto, surgiram várias dificuldades na implantação da LEdoC, desde a contratação de professores e a elaboração de um projeto político pedagógico para atender as especificidades do campo pautadas na formação de professores com referência a pedagogia da alternância.

O estudo do trabalho docente evidenciou condições de trabalho dos professores da LEdoC CampMzg sujeitas a processos de precarização e intensificação, percebidos em dois momentos: o primeiro anterior à pandemia, desde o início do ano 2014, com a implantação do curso regular da LEdoC no CampMzg; e o segundo momento compreendido entre os anos de 2020 e 2022, que irrompe com a manifestação do vírus da Covid-19, que rapidamente leva a OMS decretar surto pandêmico e a população a aderir ao isolamento social para proteger a vida. Com isso, os sistemas de educação tomaram iniciativas para o enfrentamento à pandemia, implantando o Ensino Remoto Emergencial, usado pelas escolas e universidades para realizarem suas atividades pedagógicas.

Assim sendo, é imperativo lembrarmos os primeiros desafios enfrentados pelos docentes da LEdoC após a implementação do curso, no início das atividades no CampMzg a partir do ano de 2014. Procuramos vislumbrar no conjunto das entrevistas as dificuldades de ser docente em uma graduação diferenciada das demais da Unifap, tendo a especificidade da alternância. Explicitamos, com base em documentos e fontes orais, as dificuldades dos docentes para efetivarem as atividades pedagógicas nas dependências do *campus*, que no início apenas contava com a estrutura predial de quatro salas de aulas, banheiros feminino e masculino, oriundos da antiga estrutura do projeto do Procampo do ano de 2010, com apenas em um bloco.

Da construção do curso da LEdoC CampMzg até ao momento da paralisação das atividades acadêmicas presenciais na pandemia, algumas ampliações foram realizadas para atender às reivindicações de docentes, coordenadores, estudantes e da comunidade acadêmica como um todo, por melhores condições de trabalho e formação. Na nossa abordagem, tratamos de dificuldades da efetivação do trabalho correlacionadas à exiguidade e ineficiência dos espaços do *campus*, denotando condições de trabalho docente precarizadas e intensificadas, em razão da falta de laboratórios científicos estruturados, de materiais, insumos e equipamentos. Para além disso, havia o quantitativo baixo de docentes da LEdoC que, no início do curso, era de quatro docentes que acumulavam muitas tarefas, com uma carga horária desgastante.

Destacamos, que as condições de trabalho dos docentes da LEdoC foram mais afetadas com a nova e complexa condição imposta pela pandemia do coronavírus de 2020 a 2022. Isto implicou no desenvolvimento de atividades de ensino remotas emergenciais nos espaços residenciais dos docentes, de forma inesperada, obrigando-os a adaptarem o trabalho nos ambientes da casa. Em razão disso, dedicaram-se a conhecer os modos de utilização das ferramentas tecnológicas, o que lhes demandava longas e exaustivas jornadas de trabalho, sem esquecer do esforço para adequarem o planejamento e os materiais pedagógicos ao ensino remoto. Esse processo era efetuado em um curto tempo.

Analisar o trabalho docente a partir do Materialismo Histórico e Dialético nos permitiu entender a sua estrutura e dinâmica, em especial na educação do campo. Procuramos tratar do debate basilar da categoria trabalho, entendendo esta como fundamental para nossa interpretação de mundo. Procuramos evidenciar as mediações do trabalho na sociedade capitalista, as contradições na mudança do seu sentido e sua inter-relação com as formas de acumulação capitalista. Além da classe docente, em nossa abordagem, explicitamos discussões referentes à classe trabalhadora em geral. Classe que sofreu com os impactos do capitalismo pandêmico. Neste cenário, o trabalho e a vida foram reconfigurados com a nova morfologia do trabalho na sua ressignificação ao sistema de metabolismo antissocial, mais destrutivo. Nesse sistema, além do contingente alarmante de mortos todos os dias, aumentava a devastação de desempregados, informais, intermitentes, trabalhadores da nova era da servidão da uberização e, outras formas perversas de exploração da força de trabalho, reduzindo-os a meras mercadorias.

Buscamos evidenciar, à luz da bibliografia especializada, o processo devastador de emergência de novas formas de exploração do trabalho, os impactos que os diversos setores da sociedade, da educação, da economia e da saúde sofreram. Destacamos que os projetos hegemônicos, na mediação com os OIs e o Estado, delimitaram estratégias e ações para as

políticas educacionais a partir da organização de uma agenda global para a educação, fomentando a educação mercadológica e as parcerias público-privadas. Sublinhamos que a reconfiguração do capital enseja as reformas da educação no preparo de trabalhadores (mão de obra técnica) para atender ao mercado. Assim, as reformas da educação, no bojo das políticas neoliberais no governo FHC, foram acirradas na gestão de Temer e no governo de extrema direita de Bolsonaro e vêm atingindo o setor educacional e a classe-que-vive-do-trabalho.

Nosso estudo, com base nas entrevistas com docentes, evidencia que as condições de trabalho tanto no espaço da LEdoC quanto nas moradias dos professores não foram favoráveis para ensino, pesquisa e extensão de qualidade, em razão de haver aí infraestrutura mínima, com destaque para a falta de equipamentos e laboratórios estruturados para a execução das atividades laborativas nas áreas da Agronomia, Biologia e da Pedagogia. Demonstramos que as mudanças no trabalho docente, provocadas pelo momento pandêmico, intensificaram e precarizaram as condições laborais. Os docentes apresentaram diversas dificuldades de adaptação do trabalho nas residências, interferindo na organicidade docente. Os professores relataram as estratégias adotadas para aprenderem a utilizar as ferramentas tecnológicas, uma vez que não tiveram eficiente apoio institucional, com uma formação prévia para ministrarem aulas remotas, pois somente após o início do ERE os cursos de capacitação foram ofertados pela Unifap, e de forma não satisfatória. A maior parte dos docentes apresentou dificuldades para aprender a lidar com as ferramentas tecnológicas no ambiente virtual.

Os docentes a maioria narraram a falta de alguns equipamentos para otimizar as aulas síncronas e assíncronas. Alguns tiveram custos com o pacote de internet e o conjunto dos professores teve gastos majorados com o consumo de energia elétrica. Ao seguirem o modelo de aulas com as atividades remotas, expuseram as condições da infraestrutura mínima de suas residências, sofrendo com a precarização do trabalho em um espaço não preparado para o ERE. Essa nova realidade de ensino remoto gerou a perda na aprendizagem dos estudantes, que, nas áreas rurais, foram os mais prejudicados. Os estudantes do campo tinham o mínimo de acesso às ferramentas e equipamentos tecnológicos. Muitos estudantes tiveram que abandonar o curso por não terem acesso aos equipamentos, às ferramentas, e principalmente à internet em suas comunidades, em razão da falta de energia elétrica, um dos grandes entraves para se garantir a educação do campo e a alternância pedagógica tanto no tempo universidade e no tempo comunidade no sistema remoto. Nesse sentido, para muitos estudantes, o ERE impediu o acesso a uma educação de qualidade.

Ao abordarmos a perspectiva pedagógica da alternância, apontamos já eram sentidos entraves, no ensino presencial, para a execução das práticas pedagógicas no tempo comunidade,

que ocorriam por meio de projetos integradores nos territórios das comunidades dos educandos, mas não de maneira satisfatória. Ao passo que na pandemia da Covid-19 e com o isolamento social, não houve a vivência da alternância na Amazônia amapaense. O maior prejuízo para a LEdoC, o trabalho docente e a formação, foi a inviabilização da alternância pedagógica.

Na análise das condições de trabalho ficou evidente que os docentes da LEdoC, durante a pandemia e o ERE, foram expostos a um trabalho mais intenso e mais precarizado realizado em comparação com o ensino presencial. O volume de trabalho aumentou com as novas demandas de atividades de ensino: ocorreu a ampliação do tempo de trabalho para além da carga horária regular, desdobrando-se no período da noite, nas madrugadas e nos finais de semana. Assim, não houve direito à desconexão das atividades de trabalho remoto, implicando na naturalização do tempo voltado quase totalmente ao labor. Isto afetou na conciliação das atividades do cotidiano doméstico, no cuidado pessoal e familiar, gerando a sobrecarga nas atividades de trabalho com mínimas condições.

A partir da pesquisa realizada foi possível validar a hipótese de que o trabalho docente, ao ser desenvolvido no contexto de pandemia do novo coronavírus, teve suas condições afetadas, o que significou novas formas de precarização e intensificação do trabalho e da vida. Com base nas entrevistas dos professores foi possível atestar que as condições de trabalho foram profundamente afetadas pelo acúmulo de atividades, que gerou a sobrecarga no ensino remoto, atingindo negativamente as condições de saúde física e psicológica. Em resposta ao problema apresentado evidenciamos que, no período pandêmico e de ensino remoto, o trabalho docente foi reconfigurado por condições e formas mais precárias e intensificadas do trabalho, aprofundando desigualdades sociais e educacionais.

Compreendemos que a pesquisa possui limitações, em parte decorrentes de sua realização na pandemia. Isso impôs obstáculos, com o ensino remoto trazendo desafios para finalização do estudo. Ora, a experiência de realizar pesquisa acadêmica remota diante de uma catástrofe mundial, com tantas mazelas acontecendo, com amigos e familiares morrendo, pessoas queridas adoecendo, a fome e a miséria tomando conta da população mais carente, o orçamento familiar sendo afetado com a crise econômica, e ao mesmo tempo tentando rever objetivos em decorrência do isolamento social, com certeza foi uma tarefa exaustiva, conturbada, que me afetou psicológica e fisicamente.

Porém, o momento também foi de resiliência para continuar com a pesquisa e concluí-la, que exigiu de mim um esforço maior nesse período pandêmico, pois ser pesquisadora remota impactou o desenvolvimento do estudo, feito com condições mínimas de acesso aos materiais de estudo, sem as idas à biblioteca da universidade, sem o contato presencial com os professores

entrevistados etc. Enquanto pesquisadores, construímos a pesquisa envolvidos com os sujeitos históricos, em meio aos novos desafios da vida pessoal e acadêmica. Além disso, a resistência também era contra os ataques: à autonomia da universidade, aos cortes nas pesquisas das universidades e à ciência. Em suma, contra as políticas autoritárias e negacionistas do governo de Bolsonaro.

Outro obstáculo era concernente à não materialização das entrevistas de história oral com todos os docentes do Colegiado da LEdoC, formado por 13 docentes efetivos contactados no período de 2021-2022. Destes, apenas 07 se disponibilizaram a fornecer seus relatos.

Além do mais, o estudo do ensino remoto na pandemia segue sendo objeto de muitas discussões. Os debates passam pela transformação do ERE numa “oportunidade”, segundo a ótica dos OIs (o ensino remoto passa de “emergencial” a “estratégico”) e pelo complexo exame da expansão de EaD nas universidades federais, um solo fértil no laboratório da exploração do capital na educação. Mas, o modo como o ERE, os drásticos cortes no orçamento do ensino superior e a precarização das condições do trabalho docente afetam as comunidades e a educação do campo ainda é um tema pouquíssimo estudado. Nesse sentido, nossa pesquisa contribui para se compreender o que as transformações no trabalho docente aí ocorridas têm em comum ou não com o que se observa nas áreas urbanas.

A partir de nossas inferências, indicamos a necessidade da criação de políticas públicas educacionais voltadas para a valorização do trabalho docente e a uma formação discente que respeite as vivências, em ensino presencial, no tempo universidade e no tempo comunidade. Nesse sentido, é necessário o fomento para garantir a realização do trabalho e da educação de qualidade, com ampliação de espaços de ensino e pesquisa que possibilitem aos docentes desenvolverem suas atividades com qualidade. Uma infraestrutura laboral que permita a construção pedagógica da educação do campo e transcenda o espaço da universidade na correlação pluridisciplinar com o campo, objetivando formar egressos que transformem suas realidades através de seu trabalho educativo e de sua atuação cidadã.

Assim, esperamos que este estudo possa contribuir para posteriores discussões e análises sobre as condições de trabalho docente na educação do campo, promovendo também reflexões sobre o alcance das conquistas dos povos do campo na democratização da educação superior, assim como no enfrentamento aos ataques concernentes a expansão da proposta de educação remota e contra o projeto de universidade sem formação humana, que precariza o ensino, a pesquisa e a extensão e conseqüentemente o trabalho docente.

Portanto, o momento é de luta e resistência na defesa dos direitos conquistados e que estão sob ataques daqueles que estão comprometidos com o sistema de metabolismo antissocial



do capital. Por isso apontamos para a necessidade da organização da classe trabalhadora e dos sindicatos na implantação de um novo projeto social para a superação desse sistema. Em suma, esse é o nosso objetivo final, o alcance da liberdade humana, para que as condições de vida, de trabalho, tornem-se a expressão democrática de uma sociedade sem desigualdades educacionais e sociais, tanto no campo quanto na cidade.

## FONTES

### ENTREVISTAS

BRITO, Kalyne Sonale Arruda de. Entrevista para a dissertação de mestrado “**Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) campus da Unifap em Mazagão: impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2019 e 2021**”. [2022]. Entrevistadora: Vanessa Lima dos Santos Assunção. Macapá, AP, 2022. 1 entrevista realizada pelo *google Meet* com duração 1h. 26min. 34seg.

COSTA, Flávio da Silva. Entrevista para a dissertação de mestrado “**Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) campus da Unifap em Mazagão: impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2019 e 2021**”. [2022]. Entrevistadora: Vanessa Lima dos Santos Assunção. Macapá, AP, 2022. 1 entrevista realizada pelo *google Meet* com duração 2h. 1min 6seg.

MENDES, Débora Mates. Entrevista para a dissertação de mestrado “**Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) campus da Unifap em Mazagão: impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2019 e 2021**”. [2022]. Entrevistadora: Vanessa Lima dos Santos Assunção. Macapá, AP, 2022. 1 entrevista realizada pelo *google Meet* com duração 2h. 41min. 44seg.

PAULA FILHO, Galdino Xavier de. Entrevista para a dissertação de mestrado “**Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) campus da Unifap em Mazagão: impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2019 e 2021**”. [2022]. Entrevistadora: Vanessa Lima dos Santos Assunção. Macapá, AP, 2022. 1 entrevista realizada pelo *google Meet* com duração 01h.16m 11seg.

REIS, Marlo dos. Entrevista para a dissertação de mestrado “**Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) campus da Unifap em Mazagão: impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2019 e 2021**”. [2022]. Entrevistadora: Vanessa Lima dos Santos Assunção. Macapá, AP, 2022. 2 entrevistas realizadas pelo *gogle meet* com duração total de 04h. 31min. 39seg.

SOUSA SOBRINHO, Melissa. Entrevista para a dissertação de mestrado “**Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) campus da Unifap em Mazagão: impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2019 e 2021**”. [2022]. Entrevistadora: Vanessa Lima dos Santos Assunção. Macapá, AP, 2022. 1 entrevista realizada pelo *google Meet* com duração 1h. 54min. 44seg.

SUASSUNA, Janivan Fernandes. Entrevista para a dissertação de mestrado “**Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) campus da Unifap em Mazagão: impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), nos anos de 2019 e 2021**”. [2022]. Entrevistadora: Vanessa Lima dos Santos Assunção. Macapá, AP, 2022. 1 entrevista realizada pelo *google Meet* com duração 1h. 26min. 34seg.

## DOCUMENTOS OFICIAIS

BRASIL, Lei n. 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **D.O.U.**, pág. nº 7, Brasília, DF, 21 de junho de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 103, DE 12 DE NOVEMBRO DE 2019**. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 6498/2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para tornar clara a possibilidade de adoção da "Pedagogia da Alternância" nas escolas do campo. Brasília, DF, 17 nov. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2117380>.

BRASIL. Congresso/Senado. EC n. 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 dez. de 2016. Disponível em: Acesso em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **DOU**. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 13 março de 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 22 de fev. de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 mar. 2021.  
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **D.O.U., p. 1 EDIÇÃO EXTRA**, Brasília, DF, 26 de Junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **DOU** de 14.7.2017, Brasília, DF, 14 de jul. 2017. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.htm). Acesso em: 06 Jun. 2021.

BRASIL. LEI Nº 12.772, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **D.O.U. P. 1 EDIÇÃO EXTRA**, Brasília, DF, 31 de março de 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm).

BRASIL. LEI Nº 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. **D.O.U, pág. nº1, Brasília**, DF, 6 fev. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113979.htm). Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. LEI Nº 14.048, DE 24 DE AGOSTO DE 2020. Dispõe sobre medidas emergenciais de amparo aos agricultores familiares do Brasil para mitigar os impactos socioeconômicos da Covid-19; altera as Leis n. 13.340, de 28 de setembro de 2016, e 13.606, de 9 de janeiro de 2018; e dá outras providências (Lei Assis Carvalho). **D.O.U, pág. nº 6, Brasília**, DF, 25 ago. de 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114048.htm).

BRASIL. Medida provisória nº 934, de 01 de abril do ano 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 nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília 01 de abril de 2020. **D.O.U, pág. nº 1, Brasília**, DF, 1 abr. 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm). Acesso em: 16 dez. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo: marcos normativos**/Secretaria de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. 96 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto Legislativo nº 6, DE 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. **Diário Oficial da União**, Senado Federal, em 20 de março de 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/dlg6-2020.htm#:~:text=DECRETO%20LEGISLATIVO%20N%C2%BA%206%2C%20DE,18%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm#:~:text=DECRETO%20LEGISLATIVO%20N%C2%BA%206%2C%20DE,18%20de%20mar%C3%A7o%20de%202020).

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECAD. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital\\_procampo\\_20092.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/edital_procampo_20092.pdf). Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital nº 2, de 23 de abril de 2008**. Chamada pública para seleção de projetos de instituições públicas de ensino superior para o Procampo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital\\_procampo.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_procampo.pdf). Acesso em: 03 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer nº 5/2020 do CNE. Do Conselho Nacional de Educação (CNE), para a reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **D.O.U.** de 1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Brasília, DF. Ministério da Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-ppc005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.071, de 20 de novembro de 2015**. Regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2015]. Disponível em: [http://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlpublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=POE&num-ato00001071&seq\\_ato=000&sgl\\_orgao=MEC](http://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlpublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POE&num-ato00001071&seq_ato=000&sgl_orgao=MEC). Acesso em: 21 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **DOU**, Seção 1, páginas 87-90, Brasília, DF, 10 fev. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Resolução CNE/CEB nº 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Publicada no Diário Oficial da União, de 29/4/2008, Seção 1, p. 25-26. *In* BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. p. 53-56.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006. Assunto: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). *In* BRASIL, Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: SECADI, 2012. p. 39-49.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo: marcos normativos**. – Brasília: SECADI, 2012. 96 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U de 18/03/2020, pág. n° 39. Brasília, DF Ministério da Educação, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 16 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Covid19 Painel coronavírus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 03 de fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é a Covid-19**. MEC, Brasília, 8 abr. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 13 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). **DOU**, Brasília, DF, 12 mar. 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm). Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 20 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial União**, Seção 1, Página 7, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

OMS, Organização Mundial da Saúde; OPAS, Organização Pan-Americana de Saúde. **Global Excess deaths associated with the Covid-19 pandemic**. 10 May 2022. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/questions-and-answers/item/global-excess-deaths-associated-with-the-COVID-19-pandemic>. Acesso em: 24 de fev. de 2023.

OMS, Organização Mundial da Saúde; OPAS, Organização Pan-Americana de Saúde. **Histórico da pandemia de Covid-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

OPAS, Organização Pan-Americana de Saúde; OMS, Organização Mundial da Saúde. **Vacinas administradas por região global segundo OPAS e OMS, atualizado em 24 de fevereiro de 2023**. Disponível: [https://ais.org/imm/IM\\_DosisAdmin-Vacunacion-es.asp](https://ais.org/imm/IM_DosisAdmin-Vacunacion-es.asp). Acesso em: 27 fev. 2023.

UNICEF BRASIL, Fundo das Nações Unidas para a Infância Brasil; Cenpec Centro de Estudos e Pesquisas em Educação e Ações Comunitárias. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação**. Abril, 2021.

Unicef e parceiros. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 30 de jun. de 2022.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Resolução nº 05, de 19 de fevereiro de 2021.** Regulamenta, Ad Referendum, a reativação do Ano Letivo de 2020, em caráter excepcional, e do Calendário 2020.1, 2020.2 e 2021.1. Conselho Universitário (CONSU). Macapá, AP, 2021. Disponível em: <https://www2.unifap.br/administracao/files/2021/03/RESOLU%C3%87%C3%83O-CONSU-N%C2%BA-5-2021.pdf>.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Resolução nº 08, de 25 de fevereiro de 2022.** Aprova, ad referendum, Calendário Acadêmico excepcional da UNIFAP, referente aos semestres letivos 2021.2, 2022.1 e 2022. Conselho Universitário (CONSU). Macapá, AP, 2022. Disponível em: <https://www2.unifap.br/administracao/files/2022/02/Resoluc%cc%a7a%cc%83o-8.2022-25.02.2022-CA-2021.2-2022.1-2022.2-apv-AD-REFERENDUM.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2022.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Resolução nº 14, de 7 de outubro de 2020.** Regulamenta o ensino remoto no âmbito da UNIFAP, em caráter excepcional, e do calendário acadêmico suplementar (CAS). Conselho Universitário (CONSU). Macapá, AP, 7 out. 2020. Disponível em: <http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2020/10/Res.14.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Resolução nº 7 de 30 de março de 2020.** Suspende ad referendum o calendário 2020 e as atividades administrativas, por tempo indeterminado. Conselho Universitário (CONSU). Macapá, AP, 30 mar. 2020. Disponível em: <http://www.unifap.br/wp-content/uploads/2020/03/7-suspende-atividades-tempo-indeterminado.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2021.

UNIFAP. Universidade Federal do Amapá. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza com ênfase em Agronomia e em Biologia.** Mazagão, AP, 2017. Disponível em: <https://www2.unifap.br/educacaodocampo/files/2021/03/PROJETO-POL%c3%8dTICO-PEDAG%c3%93GICO-LECAGBIO.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2021.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DO SENADO. **Apagão elétrico no Amapá mobiliza bancada de senadores do estado**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/11/05/apagao-eletrico-no-amapa-mobiliza-bancada-de-senadores>. Acesso em: 02 dez. 2022.

ALBERTI, Verena. Fontes orais: Histórias dentro da História. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008, p. 155-202.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto Alves. **Trabalho e subjetividade**. O metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMAPÁ. **Prefeitura de Macapá decreta estado de calamidade pública no município e estende horários em postos de combustíveis**. Macapá, AP, publicado em 6 de novembro de 2020. Disponível em: <https://macapa.ap.gov.br/prefeitura-de-macapa-decreta-estado-de-calamidade-publica-no-municipio-e-estende-horarios-em-postos-de-combustiveis/>.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11 ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Capitalismo pandêmico**. 1. ed. São Paulo: Boitempo. p. 152. 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Licenciatura em educação do campo. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (orgs.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel. Educação e Exclusão da Cidadania. *In*: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel, NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 7 ed. São Paulo, Cortez: 1999.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social**: fundamentos e história. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BIANCHETTI, Roberto Geraldo. **O modelo neoliberal e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

BM, Grupo Banco Mundial. **Covid-19**: impacto en la educación y respuesta de política pública. Covid19 Education Summaryesp. PDF. Maio de 2020. Disponível em: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2022.

BOSCO, Estevão; IGREJA, Rebecca Lemos; VALLADARES, Laura. **A América Latina frente ao governo da Covid-19: desigualdades crises e resistências**. Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, 2022. [livro eletrônico] -- (Coleção de estudos globais) PDF.

BOTTOMORE, Tom (ed.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete (org.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.7, n.1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 02 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CEP, Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Assunto: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, 2 fev. 2021. Disponível em: [http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio\\_Circular\\_2\\_24fev2021.pdf](http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf). Acesso em: 10 dez. 2021.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORDEIRO, Georgina N. K.; REIS, Neila da Silva; HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**. v. 24, n. 85, p. 115-125, 2011.

COSTA, Heliadora Georgete Pereira da. **Políticas públicas de educação**: um estudo sobre os programas federais de educação para o campo no Amapá. 2016. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Amapá. Amapá. 2016.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de. **Formação em alternância nas Amazôniaas**: a Licenciatura em Educação do Campo/Unifap-Ap e as interfaces com a educação-trabalho-território. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA). Belém, 2021.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo; Boitempo, 2018.

DUARTE, Adriana. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. *In*: DUARTE, Adriana; OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia Azevedo. (orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

FERREIRA, Carlos Serrano. Pauperização e alienação do trabalho docente: contradições e perspectivas para o movimento dos trabalhadores de educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 3, n. 1, p. 62-71, fev. 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa uma guia para iniciantes**. Tradução: May da Lopes. Porto Alegre. 2013.

FONEC. 5º Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC]. (2018, junho). **Carta-Manifesto 20 anos da Educação do Campo e Pronera**. Brasília, DF. Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie\\_Educacao\\_do\\_Campo\\_Ebook-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf).

FONEC. 6º Fórum Nacional de Educação do Campo [FONEC]. (2019, abril). **Documento Final**. Reunião Nacional Ampliada Fóruns, Comitês e Articulações de Educação do Campo. Disponível em: Brasília, DF. <https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Carta-de-2019.pdf>.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, Bernadete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

GUEDES, Camila Guimarães *et al.* **Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronera**. – Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018. Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA\\_16.04.2021.-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf). Acesso em: 22 fev. 2021.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza. Educação do campo: primeiras aproximações. **Roteiro**, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v34n02/v34n02a02.pdf>. Acesso em: 3 jun.2020.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/ 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/pqNtQNWnT6B98Lgipc5YsHq/?format=pdf&lang=pt>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. Versão 4.6.2. Mazagão. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/mazagao/panorama>. [Rio de Janeiro]: IBGE, [2017]. Acesso em: 5 jun. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua – Com taxa de 11,1%, desemprego fica estável no primeiro trimestre**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/33544-com-taxa-de-11-1-desemprego-fica-estavel-no-primeiro-trimestre>. Acesso em: 30 jan. 2023.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **População do Estado do Amapá**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/panorama>. Acesso em: 5 jun. 2021.

**IMPACTOS DA COVID 19 NA VIDA DE ESTUDANTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NO AMAPÁ**. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (8 min. 28 segs.). Publicado pelo Canal Jurema. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GEBjL\\_pO\\_f0&t=10s](https://www.youtube.com/watch?v=GEBjL_pO_f0&t=10s). Acesso em: 14 mar. 2022.

INSTITUTO BUTANATAN. **Portal do Butantan**, Disponível em: [https://Sequenciamento de variantes da Covid-19 permite frear pandemia e produzir novas vacinas - Instituto Butantan](https://Sequenciamento%20de%20variantes%20da%20Covid-19%20permite%20frear%20pandemia%20e%20produzir%20novas%20vacinas%20-%20Instituto%20Butantan). Acesso: 02 jan. 2023.

JESSOP, Bob. O Estado. In: SAAD FILHO, Alfredo (orgs.). **Dicionário de economia política marxista**. São Paulo: Expressão Popular, 2020, p. 244-254.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY & MEDICINE, Coronavirus Resource Center. **Covid-19 Dashboard By the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns**

**Hopkins University (JHU).** Last Updated at 23/02/2023. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 23 de fev. de 2023.

KRAWCZYK, Nora Rut; VIEIRA, Vera Lucia. **A reforma educacional na América Latina nos anos de 1990:** uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã: 2008. pp.47-73.

MAGALHÃES, Jonas (org.). **Trabalho docente sob fogo cruzado.** – 1. ed. – Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021.

MARX, K. **O Capital.** Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MARX, Karl. **História, natureza, trabalho e educação.** São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política. Vol. I, Livro Primeiro: o processo de produção do capital, Tomo 1. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MARX, Karl. **O Capital:** crítica da economia política: Livro 1: o processo de produção do capital. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã:** crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, O. C. A Agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. **Revista Linhas,** Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, 2021. DOI: 10.5965/1984723822492021187. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20679>. Acesso em: 16 mai. 2023.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educar em revista,** Curitiba, Brasil, n. especial, p. 141-160, 2010.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A reforma da educação superior e o trabalho docente. **Anais do VI Seminário da Redestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente.** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: [http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/trabalhos/eixo\\_tematico\\_1/a\\_reforma\\_da\\_educ\\_superior.pdf](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/a_reforma_da_educ_superior.pdf).

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Trabalho docente na educação superior. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

MELLO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Importância do Tripé Movimentos Sociais - Instituições de Ensino – INCRA. *In:* GUEDES, Camila Guimarães *et al.* **Memória dos 20 anos da educação do campo e do Pronera.** – Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018. p. 22-35.

Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA\\_16.04.2021.-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf). Acesso em: 22 fev. 2021.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Francisco Raul Cornejo *et al.* 2. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINAYO, Mária Cecília de Souza; COSTA, António Pedro. Fundamentos teóricos das técnicas de Investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, 40, 139-153. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Licenciatura em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do Trabalho Docente Interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, vol. 38, n. 140, p. 587-609, jul.:set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sciarttext&pid=s0101-7330201700030058&Ing=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Licenciatura em Educação do Campo Verbete-Dicionário da Educação do Campo. *In: Caderno do Seminário Nacional da Licenciatura em Educação do Campo*, Belém, Pará, 2014, p. 9-14.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da; MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: [http://www.ufgrs.br/edu\\_realidade](http://www.ufgrs.br/edu_realidade). Acesso em: 3. mar. 2021.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **O que todo cidadão precisa saber sobre o comunismo**. São Paulo: Global, 1986.

NEVES, Lúcia M. W.; MARTINS, André Silva. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. *In: Lúcia M. W. (org.). Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010. p. 23-38.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente e a defesa da escola pública: fragilidades evidenciadas pela pandemia. **Revista USP**, n. 127, p. 27-40, outubro/novembro/dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180037/166654>. Acesso em: 07 de jun. de 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Condições de trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no Brasil pós-pandêmico: qual o destino dos recursos públicos? **Revista Retratos da Escola**, v. 15, n. 33, p. 713-732, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v15i33.1362>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; PEREIRA JUNIOR, Edmilson Antonio. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v14i30.1212>. Acesso em: 07 de jun. de 2022.

OLIVEIRA, Maria Teresa; BARÃO, Gilcilene. Trabalho e Formação Docente no Contexto do desmonte da Educação Pública no Brasil. **RTPS – Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 463-482, 11 dez. 2020.

OLIVEIRA, Valter Lúcio; RIBEIRO, Ana Maria Motta; LOBÃO, Ronaldo. Introdução: a gestão caótica do coronavírus como *modus operandi* do governo Bolsonaro. *In*: Idem (orgs.) **O Brasil que arde e a boiada que passa**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

PEREIRA, M. J. A.; CAMARGO, A. M. M. **O neoliberalismo e a privatização da educação**: formação de professores e a relação entre as parcerias público-privadas. *Interação*, Goiânia, n. 45, vol. 2, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/6114>

PERONI, Vera Maria V.; LIMA, Paula Valim; KADER, Carolina R. (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Rio Grande do Sul: Oikos, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 352. SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA Júnior, João dos Reis. **O trabalho intensificado nas federais**: pós-graduação e produtivismo acadêmico. 2. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v.4, n. 11, p.21-38, mai./ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Reformas de Ensino, modernização administrada. *In*: SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 15-44.

SHIROMA, Eneida Oto; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1.ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2014. p. 21-45.

SILVA, André Luiz B. da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, vol. 20, p. 1-24, 2020.  
SOUSA, Romier *et al.* **Educação do campo na Amazônia**: a experiência histórica das Escolas Famílias do Estado do Amapá. Belém: Instituto Internacional de Educação do Brasil – IEB, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, Vozes. 2009.

TAVARES, Maria Tereza Goudard; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo (org.). **Lições da pandemia**: movimentos sociais e lutas por direitos no Brasil. -1 ed. – Rio de Janeiro: NAU Editora, 2021. 294 p.; il.; fotografias 16x23 cm. E-book: 6 Mb, PDF.

TUMOLO, Paulo Sergio, FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. **Trabalho Necessário**, ano 6, n. 6, 2008. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4636/4272>. Acesso em: 18 jun. 2021.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM DOCENTES DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO (LEDOC) / UNIFAP/ MAZAGÃO

### Procedimentos iniciais e leitura do termo de consentimento de entrevista:

- Preparar para iniciar gravação.
- Iniciar a gravação. Com uma espécie de “cabeçalho” da entrevista, informando: data, o nome do entrevistado e a pesquisa no qual a entrevista se insere.
- Agradecer pela disponibilidade em receber o professor.
- Explicar as informações contidas no *termo de consentimento de entrevista*.
- Apresentar, de forma breve, os objetivos da pesquisa.
- Solicitar a assinatura do *termo de consentimento de entrevista*.
- Entregar uma via assinada pelo pesquisador para o entrevistado. (Será enviado para o e-mail do entrevistado).

### QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES DA LEdoC:

**Observação:** Os textos em itálico se referem aos objetivos de cada questão.

As questões foram distribuídas em eixos temáticos: **1)** Perfil docente **2)** Estrutura física e equipada **3)** Condições de trabalho, precarização, intensificação e ensino remoto emergencial na pandemia da Covid-19 **4)** Tempo de trabalho **5)** Uso das tecnologias digitais e ensino remoto **6)** Saúde docente.

#### PERFIL DOCENTE

- 1 – Apresentação do professor (a) e qual motivação para conceder a entrevista?
- 2 – Professor (a) descreva o seu percurso formativo e ingresso na LEdoC?
- 3 – Como avalia a contribuição do percurso formativo para atuar na LEdoC?

*Questão sobre percurso formativo, ano que iniciou na LEdoC, tempo de trabalho e outros.*

#### ESTRUTURA FÍSICA E EQUIPADA

- 4 – Como o professor (a) avalia as condições de trabalho no conjunto da estrutura física/equipamentos (sala de aula, laboratórios, biblioteca, sala de direção, sala da secretaria, sala de professores, da coordenação pedagógica, copa, refeitório, banheiros, espaço para descanso e outros) e acessibilidade que o curso da LEdoC possui e necessita para realização do trabalho?



*O objetivo é entender com o trabalho é realizado no campus Mazagão no modelo presencial a partir da estrutura física composta por equipamentos, mobiliários, laboratórios, biblioteca e etc.*

**5** – Quais mudanças na dinâmica do trabalho e no espaço físico de ensino (no local de realização das aulas/espaço de trabalho) ocorreram com o ERE?

*Entender o que mudou na dinâmica do espaço físico da realização do trabalho com o ERE. Se o ritmo de trabalho é o mesmo. Se houve uma compressão do tempo de trabalho ao desenvolver o conteúdo programático. Se há intensificação do tempo de trabalho.*

**6** – Para o professor (a) qual o custo da manutenção do trabalho na realização do ERE? Custo econômico na aquisição de equipamentos, sinal de internet, energia elétrica e outros?

*Transferência do custo do trabalho ao professor.*

### **CONDIÇÕES DE TRABALHO, PRECARIZAÇÃO, INTENSIFICAÇÃO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19**

**7** – Quais mudanças substanciais no ensino e aprendizagem o professor (a) identifica na realização do ERE no contexto pandêmico?

*Entender as mudanças no ensino e aprendizagem realizada no trabalho do ensino remoto, considerando que o professor atua em outro espaço como se dá o deslocamento, e as condições no ambiente em meio ao barulho, privacidade, outros.*

**8** – A metodologia de ensino da LEDOC é diferenciada de outros cursos de licenciatura que existem na academia, como o professor (a) trabalha com a metodologia didático pedagógica da alternância?

*O objetivo desta questão é entender o papel do docente ao executar à prática pedagógica, pela proposta da pedagogia da alternância.*

**9** – O contexto da pandemia da covid-19 e adoção do ensino remoto, são questões do nosso tempo e que de fato colocaram na berlinda problemas antigos do trabalho docente, mais também trouxeram desafios novos, o docente pode evidenciar os principais?

*Evidenciar os principais desafios para o trabalho docente no contexto pandêmico.*

**10** – O trabalho docente na LEDOC a partir do ERE se intensificou com a substituição das atividades presenciais pelo estabelecimento da dinâmica de atividade assíncronas e síncronas? Como foi a adaptação do professor (a) ao trabalho no ERE ao desenvolve essa dinâmica?

*O objetivo é entender se a substituição do modelo de aula presenciais por aulas remotas (forma de atividade pedagógica síncrona ou assíncrona), – usada na pandemia da Covid-19, impactou o processo de ensino-aprendizagem.*

**11** – O professor (a) tem realizado atividades de ensino, pesquisa e extensão ou administrativas no período pandêmico, o tempo cotidiano tem suprido às demandas do exercício do trabalho na LEDOC?

*Saber as principais atividades e demandas do exercício docente.*

**12** – Em relação à dimensão pedagógica e adequação curricular do curso, enquanto, organização por áreas de conhecimentos, previstas para a docência multidisciplinar - Ciências Agrárias (Agronomia) e Ciências da Natureza (Biologia), como está sendo realizado a interdisciplinaridade no ERE?

*O objetivo desta questão é compreender como estão sendo atendidas as demandas dos docentes habilitados por área, a constituição das atividades teórico-práticas, assim como, o estágio curricular supervisionado de 3 núcleos (I - Núcleo de estudos de formação geral, II - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação Profissional e III - Núcleo de estudos integradores).*

**13** – Quais as ponderações do professor (a) a respeito da volta do ensino presencial, uma vez que, os casos de covid-19 no final de 2021 com a flexibilização das medidas de isolamento social e no começo de 2022 tem aumentado?

*Opinião do professor em relação ao retorno das aulas presenciais na LEDOC, no período do aumento de casos na pandemia.*

### **TEMPO DE TRABALHO**

**14** – Considerando o tempo de trabalho no período do ensino remoto emergencial, quantas horas em média por dia o professor (a) tem trabalhado?

*O objetivo é compreender como isso tem impactado no cotidiano do professor.*

**15** – O professor (a) considera que houve um aumento da carga horária de trabalho e quantidade de trabalho no ERE?

*Trabalho no exercício docente das aulas remotas e extraclasse (orientações, demandas administrativas da LEDOC.).*

**16** - Ocorre ampliação da realização do trabalho do professor (a) por meio das demandas dos aplicativos de mensagens WhatsApp, Outlook, entre outros, fora do tempo de trabalho realizado no ERE?

*Pelo fato do trabalho estar sendo realizado em casa saber se o professor tem trabalhado muito além, do proposto pela carga horária do curso.*

**17** – Como o professor (a) organiza e concilia sua rotina de trabalho e de casa nesse período da pandemia da Covid-19, houve uma sobrecarga de trabalho?

*Entender as dificuldades do docente em conciliar trabalho pedagógico com trabalho doméstico.*

### **USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO REMOTO**

**18** – Durante o desenvolvimento das atividades de trabalho no ensino remoto, o professor (a) já possuía recursos tecnológicos para ministrar suas aulas, onde elas são realizadas, o espaço de trabalho sofreu alguma adaptação?

*Nesta questão e saber dos docentes se possuíam recursos tecnológicos como: notebook, computadores, smartphone, tablete, wi-fe, ou adquiriram esses equipamentos tecnológicos*

*para realizarem seu trabalho. Quais adaptações também foram realizadas ao novo espaço (doméstico).*

**19** – Em relação ao uso das plataformas digitais (Google meet, Zoom etc.) para as atividades de aula remota o professor teve dificuldades em manuseá-las, quais metodologias de ensino são adotadas pelo professor (a) no modelo de aulas remotas?

*Nesse item o objetivo é entender as dificuldades do professor em manusear as plataformas digitais e saber das principais metodologias de ensino desenvolvidas no ERE.*

**20** – O professor (a) considera que o ERE aumentou as desigualdades entre professores e alunos, que não dispõem de recursos tecnológicos e material pedagógico?

*Questão relacionada tanto se os professores e alunos dispõem de condições materiais/recursos tecnológicos (notebook, computadores, smartphone, tablete, wi-fe) e se houve material pedagógico de apoio para preparação e discussão do assunto sobre pandemia e protocolos de isolamento social.*

**21** – Qual sua avaliação em relação se a Unifap forneceu recursos tecnológicos ou criou plataformas de suporte institucional, houve apoio pedagógico para realização das aulas remotas, ou a realização de cursos para utilização das ferramentas tecnológicas pelos docentes da LEDOC?

*Entender o posicionamento da universidade referente aos pontos elencados.*

**22** – Como a universidade do ponto de vista do professor (a), poderia auxiliar com os custos econômicos para realização do ERE em relação as despesas com recursos tecnológicos, internet, energia elétrica e adaptações no espaço de trabalho?

*Para compra de material tecnológico (notebook, ajuda de custo com internet, energia, mobiliário/escolar ou de escritório).*

**23** – Com relação a valorização docente: bolsas e diferenças salariais no contexto pandêmico, a universidade apresentou atuação nesses pontos?

*Entender se a universidade se mobilizou para fomentar essas valorizações.*

## **SAÚDE DOCENTE.**

**24** – Relate, se o período pandêmico em algum momento afetou sua saúde e de seus familiares?

*Como à pandemia impactou a saúde física e emocional dos docentes e familiares. Obter relato dos docentes se houve as sensações/sentimentos a exemplo da: preocupação, desânimo, medo, irritação, ansiedade. Doenças: Covid-19, depressão, ansiedade etc.*

**25** - Com que frequência você pediu afastamento do trabalho?

*Afastamento por estar doente ou um familiar.*

**26** – Há relação entre o adoecimento com o trabalho do professor (a) no período pandêmico e do ERE? Existe fatores que contribuíram afetando sua saúde?

**CONSIDERAÇÕES FINAIS:**

- Perguntar ao entrevistado se há alguma informação adicional que gostaria de acrescentar em relação aos assuntos abordados durante a entrevista.
- Perguntar se o entrevistado ficou com alguma dúvida.

**FINALIZAÇÃO E AGRADECIMENTO:**

- Salientar que os resultados da pesquisa estarão à disposição, sempre que necessário rever deverá entrar em contato com a pesquisadora.
- Agradecer a disponibilidade do entrevistado em fornecer as informações e finalizar entrevista.

**APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

(Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O (a) professor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa referente à dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), intitulada “**Trabalho docente na licenciatura em educação do campo (LEDOC), *campus da Unifap em Mazagão***: impactos da pandemia da Covid-19 e do ensino remoto emergencial (ERE), entre os anos de 2019 e 2021, desenvolvida por Vanessa Lima dos Santos Assunção, sob orientação do docente Dr. Sidney da Silva Lobato. O objetivo da pesquisa é analisar o trabalho docente na LEdoC, por meio de registro e relato das experiências dos docentes, para entender os efeitos da pandemia da Covid-19, do ensino remoto emergencial – ERE nas condições de trabalho dos professores.

O (a) professor (a) pode contribuir com a realização desse estudo se disponibilizando a participar de entrevistas de história oral de forma voluntária, previamente agendada na modalidade on-line pelo google meet, com gravação audiovisual. Evidencio que sua participação é fundamental para alcançar o objetivo da pesquisa. Destaco que sua contribuição criará saberes que servirão de parâmetro para avaliar e compreender os impactos do contexto pandêmico e do ensino remoto nas atividades laborais dos docentes da educação do campo.

Informo que a participação nesta pesquisa não apresenta riscos para sua integridade física, contudo, poderá ocasionar desconfortos relacionados a questões de ordem emocional, tristeza, cansaço, podendo haver riscos também em função das limitações do ambiente virtual na realização das entrevistas como: interrupção da conexão por falhas do sistema do ambiente virtual, baixa qualidade audiovisual (imagens e sons), interferências externas decorrentes de barulhos, sons ao entorno do espaço da realização da entrevista, o que pode ocasionar estresses e desânimo.

Ressalto, que esta pesquisa não tem fins lucrativos e que as informações geradas serão exclusivamente destinadas à produção e divulgação científica na área da Educação, e será divulgada no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Unifap (internet) para que pesquisadores e público em geral tenham acesso aos resultados. Os dados coletados com total sigilo e confidencialidade.

Serão criadas duas vias originais do presente termo, uma será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a (o) professor (a) entrevistado. Os dados gerados na pesquisa ficarão arquivados no PPGED-Unifap. Sua identidade será tratada de acordo com o

estabelecido pelas legislações brasileiras – destaque as Resoluções nº 510/16 e nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde. No artigo 9º desta última, lê-se: “*São direitos dos participantes: V – decidir se sua identidade será divulgada e quais são, dentre as informações que forneceu, as que podem ser tratadas de forma pública*”.

O (a) professor (a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (96) 99137-1549 e (96) 3346 - 8518. O entrevistado também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805. Desde já agradecemos!

Eu \_\_\_\_\_ declaro que, após ter sido esclarecido pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada “**Trabalho docente na licenciatura em educação do campo (LEDOC), campus da Unifap em Mazagão: impactos da pandemia da Covid-19 e do ensino remoto emergencial (ERE), nos anos de 2019 e 2021**”.

Macapá-AP, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Pesquisadora – Vanessa Lima dos Santos Assunção  
Universidade Federal do Amapá/PPGED.  
Cel: (96) 99137-1549  
e-mail: [vanessa\\_santos\\_a@hotmail.com](mailto:vanessa_santos_a@hotmail.com)

---

Orientador – Dr. Sidney Lobato da Silva  
Universidade Federal do Amapá/ PPGED.  
Cel: (96) 98812-6746  
e-mail: [lobato.sidney@yahoo.com.br](mailto:lobato.sidney@yahoo.com.br)

---

Assinatura do participante da pesquisa

Nº telefônico do participante da pesquisa:

Testemunha nº1: \_\_\_\_\_

Testemunha nº2: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C - UNIVERSIDADES QUE OFERTAM A LEDOC

### PROCAMPO –

Nº	UF	SIGLA	UNIVERSIDADES	VAGAS OFERTADAS	CURSISTAS MATRICULADOS	TURMA
01	AL	UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas	60	-	01
02	AP	UNIFAP	Universidade Federal do Amapá-UNIFAP	110	110	02
03	BA	UFBA	Universidade Federal da Bahia	60	60	01
04	BA	UNEB	Universidade do Estado da Bahia	110	-	02
05	CE	URCA	Universidade Regional do Cariri	60	60	01
06	CE	UECE	Universidade do Estado do Ceará	60	-	01
07	DF	UNB	Fundação Universidade de Brasília	180	180	03
08	ES	UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	60	-	01
09	MA	IFMA	Instituto Federal do Maranhão	60	60	01
10	MA	UFMA	Universidade Federal do Maranhão	120	120	02
11	MG	UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais	108	108	02
12	MG	UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri	60	60	01
13	MG	UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros	120	-	02
14	PA	UFPA	Universidade Federal do Pará	60	-	01
15	PA	IFPA	Instituto Federal do Pará	960	360	16
16	PB	UFCG	Universidade Federal de Campina Grande	50	50	01
17	PE	AEDE	Autarquia Educacional de Salgueiro	60	-	01
18	PE	AESA	Autarquia Educacional de Ensino Superior de Arco Verde	60	-	01
19	PE	AESET	Autarquia Educacional Serra Talhada	60	-	01
20	PE	CESVASF	Autarquia Educacional Belemita	60	60	01
21	PE		Autarquia Educacional de Afogados da Ingazeira	60		01

22	PE	AEDA	Autarquia Educacional do Araripe	60		01
23	PE	UPE	Universidade de Pernambuco-	60	-	01
24	PI	UFPI	Universidade Federal do Piauí	120	120	02
25	PR	UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	60	-	01
26	PR	UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	60	60	01
27	PR	UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná	60	60	01
28	RJ	FAETEC	FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro	60	-	01
29	RO	UNIR	Universidade Federal de Rondônia	60	-	02
30	RR	UFRR	Universidade Federal de Roraima	60	-	01
31	SC	UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	100	100	02
32	SE	UFS	Universidade Federal de Sergipe	60	50	01
33	SP	UNITAU	Universidade de Taubaté	60		
<b>33</b>			<b>TOTAL PROCAMPO</b>	<b>3358</b>	<b>1.618</b>	<b>56</b>

Obs.: as universidades que tem mais de uma turma, tem número de diferenciado de vagas ofertadas e número de matriculados porque nem todas iniciaram a segunda turma. Para as universidades que aparecem somente vagas ofertadas até setembro estarão com os cursos iniciado. A segunda turma também tem previsão de início para setembro de 2010.



**ANEXO A – OFÍCIO À COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA  
EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDOC N° 2404/ 2022 –CCPGE (11.02.28.06.27)**

23/03/2022 13:37

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?idDoc=788362](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=788362)


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**OFICIO N° 2404 / 2022 - CCPGE (11.02.28.06.27)**

**N° do Protocolo: 23125.006761/2022-43**

**Macapá-AP, 23 de Março de 2022**

À Coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LEdoC

Professora Elizabeth Machado Barbosa

Assunto: Encaminha aluna do Mestrado em Educação-PPGED/UNIFAP, para coleta de dados

Prezada Coordenadora,

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculado nesta IFES, **Vanessa Lima dos Santos Assunção**, n. de Matrícula 2020100992, da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e orientanda do Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado, intitulada: "Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), campus da Unifap em Mazagão : impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (ERE), entre os anos de 2019 e 2021". Diante ao exposto, solicitamos a colaboração de Vossa Senhoria, na coleta de dados e acesso às informações necessárias para realizar levantamento que irão subsidiar à pesquisa, tais como: número de docentes, de coordenadores pedagógicos, de alunos, além de acesso ao Projeto Político e Pedagógico do Curso, resoluções/documentos referentes a estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial, no período da pandemia de Covid-19, bem como da realização de entrevistas semiestruturadas de história oral com os docentes do curso.

Desde já agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

*(Assinado digitalmente em 23/03/2022 13:34)*  
**IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA**  
*SECRETARIA*  
*Matricula: 1686570*

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?idDoc=788362](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=788362)

1/2

23/03/2022 13:37

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?idDoc=788362](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=788362)

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.unifap.br/documentos/> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: **c8186e76b5**

**ANEXO B – INFORMAÇÕES GERAIS Nº 5/2022 – CAMPMZG (11.02.25.19)  
EM RESPOSTA AO OFÍCIO Nº 2404/2022-CCPGE (11.02.28.06.27)**

26/04/22, 15:28

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?Imprimir=true&IdDoc=798095](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?Imprimir=true&IdDoc=798095)


**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**INFORMAÇÕES GERAIS Nº 5 / 2022 - CAMPMZG (11.02.25.19)**

**Nº do Protocolo: 23125.010096/2022-14**

**Macapá-AP, 26 de Abril de 2022**

Prezada discente,

Em resposta ao OFÍCIO Nº 2404 / 2022 - CCPGE (11.02.28.06.27) Nº do Protocolo: 23125.006761/2022-43 de 23 de Março de 2022.

Informamos que a solicitação da Mestranda Vanessa Lima dos Santos Assunção, n. de Matrícula 2020100992, foi aprovada pelo Colegiado do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia.

Estamos a disposição para auxiliar na coleta de dados e acesso as informações necessárias para subsidiar à pesquisa de campo.

Segue as informações solicitadas no Ofício nº 2404/2022.

**1. Número de docentes;**

O Curso Educação do Campo - Ciências Agrárias e Biologia é composto por 14 docentes.

**2. Números de coordenadores pedagógicos;**

O curso é composto por 1 Coordenador de curso e seu vice, no momento não há núcleo pedagógico.

O curso é composto por 14 docentes, 1 Assistente Administrativo e 1 Pedagogo/Área

**3. Números de alunos;**

Encontramos 236 alunos com vínculo no curso, considerando o período de 2019 a 2021 enviamos as seguintes informações;

Em 2019.1 tínhamos 161 alunos matriculados (aula presencial)

Em 2019.2 tínhamos 107 alunos matriculados (aula presencial)

Em 2020.1 tínhamos 114 alunos matriculados (aula remota)

Em 2020.2 tínhamos 102 alunos matriculados (aula remota)

Em 2020.3 tínhamos 106 alunos matriculados (aula remota)

Em 2021.1 tínhamos 93 alunos matriculados (aula remota)

Em 2021.2 temos 91 alunos matriculados (aula semipresencial)

**4. Acesso ao Projeto Político e Pedagógico do Curso;**

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?Imprimir=true&IdDoc=798095](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?Imprimir=true&IdDoc=798095)

1/3

26/04/22, 15:28

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=798095](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=798095)

O Projeto Político Pedagógico do curso pode ser consultado através do link <https://www2.unifap.br/educacaodocampo/normas/>

5. Resoluções/documentos referentes a estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial, no período da pandemia de Covid-19;

Esta coordenação de curso, considerou as RESOLUÇÃO N. 014/2020-CONSU, RESOLUÇÃO Nº 5/2021 - CONSU e a RESOLUÇÃO N. 8/2022 - CONSU (em anexo)

6. Realização de entrevistas semiestruturadas de história oral com os docentes do curso.

Em relação as entrevistas, solicitamos que a discente entre em contato com os sujeitos da pesquisa.

Encaminhamos os e-mails abaixo:

NOME	E-MAIL
1. ALDER DE SOUSA DIAS	<a href="mailto:alder.dias@unifap.br">alder.dias@unifap.br</a>
2. DANIEL SOUSA DOS SANTOS	<a href="mailto:dsansousa@gmail.com">dsansousa@gmail.com</a>
3. DEBORA MATE MENDES	<a href="mailto:bedamate@hotmail.com">bedamate@hotmail.com</a>
4. DEMOSTHENES ARABUTAN TRAVASSOS DA SILVA	<a href="mailto:demozootec@hotmail.com">demozootec@hotmail.com</a>
5. ELIZABETH MACHADO BARBOSA	<a href="mailto:liza_barbosa@hotmail.com">liza_barbosa@hotmail.com</a>
6. FLAVIANA GONÇALVES DA SILVA*	<a href="mailto:flavianagoncalves.16@hotmail.com">flavianagoncalves.16@hotmail.com</a>
7. FLAVIO DA SILVA COSTA	<a href="mailto:flaviocosta@unifap.br">flaviocosta@unifap.br</a>
8. GALDINO XAVIER DE PAULA FILHO	<a href="mailto:galdinoxpf@gmail.com">galdinoxpf@gmail.com</a>
9. JANIVAN FERNANDES SUASSUNA	<a href="mailto:janiivan-suassuna@unifap.br">janiivan-suassuna@unifap.br</a>
10. KALYNE SONALE ARRUDA DE BRITO	<a href="mailto:kalyne.brito@unifap.br">kalyne.brito@unifap.br</a>
11. LAILSON DO NASCIMENTO LEMOS	<a href="mailto:l.n.lemos@hotmail.com">l.n.lemos@hotmail.com</a>
12. MARLO DOS REIS**	<a href="mailto:marloreis@hotmail.com">marloreis@hotmail.com</a>
13. MELLISSA SOUSA SOBRINHO	<a href="mailto:mellissasobrinho@unifap.br">mellissasobrinho@unifap.br</a>
14. RICARDO MARCELO DOS ANJOS FERREIRA	<a href="mailto:triato.ricardo@hotmail.com">triato.ricardo@hotmail.com</a>

\*A docente tomou posse no cargo na data do dia 22/03/2022

\*\* O docente está afastado para cursar Doutorado.

Cordialmente,

26/04/22, 15:28

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=798095](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=798095)

*(Assinado digitalmente em 26/04/2022 15:27)*

**SUZANE AMADOR PIRES**

*PEDAGOGO-AREA*

*Matricula: 3065941*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.unifap.br/documentos/> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: **2ada2f221a**

**ANEXO C – OFÍCIO À COODENAÇÃO DA LEDOC CAMPMZG PARA  
AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS) DA  
INFRAESTRUTURA INTERNA E EXTERNA DO CAMPUS -Nº 3005 / 2022 -  
CCPGE (11.02.28.06.27)**

23/11/2022 09:44

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?idDoc=864705](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=864705)

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**OFICIO Nº 3005 / 2022 - CCPGE (11.02.28.06.27)**

**Nº do Protocolo: 23125.030511/2022-60**

**Macapá-AP, 23 de Novembro de 2022.**

Ao diretor do Curso de Licenciatura em Educação do Campo - LedoC CAMPMZG  
**Professor Demóstenes Arabutan Travassos da Silva**

Assunto: Encaminha aluna do Mestrado em Educação-PPGED/UNIFAP, para coleta de dados

Prezado Diretor,

A Coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), no uso de suas atribuições legais, vem através deste, apresentar a mestranda regularmente matriculado nesta IFES, Vanessa Lima dos Santos Assunção, n. de Matrícula 2020100992, da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e orientanda do Prof. Dr. Sidney da Silva Lobato, para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado, intitulada: “Trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) do estado do Amapá, no período da pandemia de Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (2020-2022)”. Diante ao exposto, solicitamos a colaboração de Vossa Senhoria, na coleta de dados e acesso às informações necessárias para realizar levantamento que irão subsidiar à pesquisa, como: autorização para registrar imagens (fotos) da infraestrutura interna e externa do campus. Desde já agradecemos a colaboração e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

*(Assinado digitalmente em 23/11/2022 09:44)*

ILMA DE ANDRADE BARLETA

*COORDENADOR*

*Matrícula: 2010780*

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sipac.unifap.br/documentos/> informando seu número, ano, tipo, data de emissão e o código de verificação: **420f2003d2**

[https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento\\_visualizacao.jsf?idDoc=864705](https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?idDoc=864705)

1/1

## ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO AO CONSELHO DE ÉTICA -CEP APROVADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Trabalho Docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), campus da Unifap em Mazagão-AP: impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial (2019-2021).

**Pesquisador:** VANESSA LIMA DOS SANTOS ASSUNCAO **Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58174322.4.0000.0003

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.443.905

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa versa sobre o trabalho docente, na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Campus localizado no município de Mazagão (sul do estado do Amapá). O problema de investigação parte da seguinte pergunta: como o trabalho docente se apresenta no curso da LEdoC, a partir dos impactos da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial? O objetivo geral é analisar os impactos das políticas educacionais nas condições de trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), construídas no período da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial no período de 2019 a 2021. Nos objetivos específicos, propõem-se: analisar os direcionamentos das políticas educacionais para o trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo, no contexto do modelo neoliberal e das reformas do Estado; b) descrever as condições de trabalho docente no período da pandemia de Covid-19 e do ERE, a partir dos seguintes

aspectos: estrutura física, tempo de trabalho, custo da realização do ERE para os docentes, características pedagógicas (adequação curricular e ensino aprendizagem), adoecimento docente e; c) entender o posicionamento e os desafios dos docentes frente as novas formas de precarização e intensificação das condições de trabalho e das políticas educacionais geradas no período da pandemia de Covid-19 e do ERE.

Metodologicamente

o estudo apresenta pesquisa qualitativa, com base nas teorizações sobre trabalho no materialismo

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

**UF:** AP **Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br





histórico dialético (MARX; ENGELS, 2007). Utilizar-se-á às técnicas de interpretação de dados à análise de conteúdo, conforme Maria Franco (2005) e Laurence Bardin (1977), e a entrevista de história oral (ALBERTI, 2008), para a geração de dados a serem analisados. Serão 13 entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam n LEDOC, para entender por meio dos relatos de suas experiências como a pandemia da covid19 impactou as condições de trabalho. Vamos utilizar também investigação documental baseada em: 1) legislação educacional do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), de apoio técnico e financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR) — Lei n. 12.695; 2) Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza com ênfase em agronomia e em biologia (UNIFAP, 2017) e; 3) Resolução n. 14/2020- CONSU/UNIFAP, que regulamenta o ensino remoto na UNIFAP. Tais fontes serão analisadas à luz das seguintes categorias: condições, precarização e intensificação de trabalho.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

Analisar os impactos das políticas educacionais nas condições de trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), construídas no período da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial no período de 2019 a 2021.

##### **Objetivo Secundário:**

- a) Analisar os direcionamentos das políticas educacionais para o trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo, no contexto do modelo neoliberal e das reformas do Estado;
- b) Descrever as condições de trabalho docente no período da pandemia de Covid-19 e do ERE, a partir dos seguintes aspectos: estrutura física, tempo de trabalho, custo da realização do ERE para os docentes, características pedagógicas (adequação curricular e ensino-aprendizagem), adoecimento docente e;
- c) Entender os desafios para os docentes frente as novas formas de precarização e intensificação das condições de trabalho e das políticas educacionais geradas no período da pandemia de Covid-19 e do ERE.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os possíveis riscos estão classificados em uma probabilidade muito pequena. Para análise ética com base nos métodos e procedimentos de entrevistas com os docentes da LEDOC, à realização não envolverá intervenções ao corpo físico, porém, poderá ocasionar desconfortos relacionados às questões de ordem

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

**UF:** AP **Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805

**Fax:** (96)4009-2804

**E-mail:** cep@unifap.br



Continuação do Parecer 5.443.905

emocional, tristeza ou o professor sentir cansaço com a realização das entrevistas. Além dos riscos mencionados da participação do professor na pesquisa, também

Página 02 de

existir riscos em função das limitações do ambiente virtual na realização das entrevistas como: interrupção da conexão por falhas do sistema do ambiente virtual, baixa qualidade audiovisual (imagens e sons), interferências externas decorrentes de barulhos, sons ao entorno do espaço da realização da entrevista, o que pode ocasionar estresse e desânimo.

**Benefícios:**

Os benefícios à sociedade se darão pela coleta e geração de informações da pesquisa, que serão destinadas à produção e divulgação científica na área da Educação, e publicadas no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá - Unifap (internet), para que pesquisadores e público em geral tenham acesso aos resultados, sendo que, a contribuição dos docentes da LEdoC por meio de seus relatos e experiências no exercício do trabalho, os dados gerados nas entrevistas servirão como parâmetro na criação de saberes para avaliar e compreender os impactos do contexto pandêmico e do ensino remoto emergencial nas atividades laborais dos docentes da educação do campo no Amapá.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa relevante e exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre os impactos das políticas educacionais nas condições de trabalho docente na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), construídas no período da pandemia da Covid-19 e do Ensino Remoto Emergencial no período de 2019 a 2021.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

No protocolo da pesquisa, constam todos os documentos exigidos pela Resolução CNS n. 466/12 e 510/2016.

Inseriu Carta/Termo de Anuência solicitada.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero  
**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280  
**UF:** AP **Município:** MACAPÁ  
**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO  
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 5.443.905

Projeto sem pendências. Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P	18/05/2022		Aceito

Página 03 de

Básicas do Projeto	ETO_1911824.pdf	11:04:50		Aceito
Outros	APROVADA_PESQUISA_NA_LEDOC_VANESSA_LIMA.pdf	18/05/2022 11:02:28	VANESSA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	CONVITE_PROFESSORES_LEDOC.pdf	05/04/2022 13:16:52	VANESSA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Outros	OFICIO_VANESSA_PESQUISA_DE_CAMPO.pdf	05/04/2022 13:10:28	VANESSA LIMA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_PLATAFORMA_BRASIL_CEP_UNIFAP.docx	04/04/2022 18:51:46	VANESSA LIMA DOS SANTOS ASSUNCAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_TCLE_PROFESSORES_LEDOC.docx	04/04/2022 18:45:38	VANESSA LIMA DOS SANTOS ASSUNCAO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Vanessa.pdf	04/04/2022 18:43:14	VANESSA LIMA DOS SANTOS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MACAPA, 01 de Junho de 2022

**Assinado por:  
Cecília Maria Chaves Brito Bastos  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

**Bairro:** Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

**UF:** AP **Município:** MACAPA

**Telefone:** (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br