

RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE AÇÕES EDUCATIVAS EM TEMPOS DE COVID-19

JEANNE MARIEL BRITO DE MOURA MACIEL

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

ANDRÉIA SANGALLI

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil

RESUMO: Este artigo foi elaborado com o objetivo de expor os desafios na operacionalização do subprojeto Educação do Campo do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), bem como de descrever os caminhos que possibilitaram efetivar essa Política Pública de Formação de Professores nos territórios camponeses e indígenas, localizados no Estado de Mato Grosso do Sul, durante o contexto pandêmico da Covid-19. O PRP do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (PRP-LEDUC) ocorreu entre outubro de 2020 e março de 2022, envolvendo 24 bolsistas da graduação (os residentes), oriundos das habilitações em Ciências Humanas e Ciências da Natureza, três docentes da rede pública de ensino da educação básica (as preceptoras) e duas docentes da UFGD, lotadas na Faculdade Intercultural Indígena (as coordenadoras de área do subprojeto). Para maior compreensão desse processo formativo, a metodologia deste artigo estruturou-se numa perspectiva qualitativa, com a aplicação de questionários semiestruturados aos bolsistas e às preceptoras, servindo de base para a avaliação das dificuldades/avanços no desenvolvimento das ações planejadas. Ainda dentro das técnicas qualitativas, a abordagem dos grupos focais foi utilizada no intuito de compreender as experiências que os participantes vivenciaram no programa, a partir de uma formação acadêmica interdisciplinar e intercultural, realizadas através de atividades remotas, mediadas pelas ferramentas digitais, em quase todo o período de desenvolvimento do PRP, e de atividades presenciais, no último módulo do programa, em que os estudantes se inseriram nas escolas parceiras da Educação Básica por meio da execução da regência.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas do Campo. Educação Intercultural. Territórios Camponeses e Indígenas de MS. Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Com o advento da pandemia gerada pela Covid-19, o cenário que se desenhou nos diversos sistemas educativos em todo o mundo repercutiu em novas articulações e modelos educacionais para garantir a oferta do ensino e, de alguma forma, a aprendizagem. Essa conjuntura se estendeu à formação inicial e continuada, incluindo as políticas de formação de professores – o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica (PRP) –, que já trazem em sua história marcas de contínuas batalhas para sua efetivação e permanência.

Como proposto na Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019a, p. 111), os programas de formação de professores constituem estratégia para a

efetividade do processo de indução e fomento à valorização e à qualificação da formação inicial de professores para educação básica:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP) são iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e a educação superior.

A primeira e a segunda edições do Programa Residência Pedagógica (PRP) foram estabelecidas e regulamentadas respectivamente por meio dos editais CAPES nº 6/2018 e nº 1/2020, os quais estabeleceram as normativas para a seleção de Instituições de Ensino Superior e a implementação do PRP. Em ambos os editais, houve prerrogativas de fortalecimento das licenciaturas apostando no viés da formação inicial de licenciandos e de práticas pedagógicas calcadas nas escolas da educação básica, como é possível verificar nos objetivos do Programa:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores [...]. (BRASIL, 2018, p. 1).

O Art. 15 da Portaria nº 259 prevê o desenvolvimento dos programas por meio da articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as redes de ensino de educação básica para promover “I - a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino; II - o contexto socioeducacional das unidades escolares onde será desenvolvido; III - atividades de socialização das experiências dos participantes dos programas [...]” (BRASIL, 2019a, p. 115).

O novo momento gerado com a situação pandêmica obrigou os gestores a buscarem caminhos alternativos e a estabelecerem adequações metodológicas para possibilitar a continuidade das atividades educativas. Para atender ao contexto, a utilização de ferramentas digitais¹ foi a alternativa possível para garantir não apenas a continuidade das atividades formativas, mas, principalmente, a comunicação e o diálogo reflexivo entre os diversos atores que constituem os subprojetos do PRP. E ao adentrar a realidade de cursos de alternância, como é o caso do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), as ferramentas digitais, embora com funcionamento restrito, foram

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

essenciais para a realização das ações do PRP-LEDUC na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O curso de LEDUC, ofertado pela UFGD, Mato Grosso do Sul, nas áreas de habilitação em Ciências Humanas e da Natureza, iniciou suas atividades no ano de 2014, para atender uma orientação do Ministério da Educação (MEC), no intuito de formar professores para atuarem nas escolas do campo e das águas². A metodologia adotada no curso de licenciatura é a da pedagogia da alternância, a fim de fortalecer o pertencimento e a permanência dos estudantes em seus territórios.

Diante dessa incumbência e, apesar das dificuldades, baliza-se que o curso (seus gestores e educadores) tem feito esforços para atender as demandas das comunidades rurais, seja no “tempo comunidade”, que é quando a universidade vai ao campo por meio de intervenções pedagógicas nas escolas camponesas e em outros espaços formativos localizados nos assentamentos e aldeias, seja no “tempo universidade”, em que os estudantes vivenciam o espaço acadêmico com o propósito de promover uma maior aproximação entre a teoria e a prática na formação dos futuros professores.

O estabelecimento dessas relações, ao considerar a realidade da LEDUC, aponta para a necessidade de partir-se de uma perspectiva de ciência interdisciplinar entre as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, tendo em vista que “a vida concreta dos estudantes em seus mais diversos territórios não é compartimentada, antes está interligada a uma multiplicidade de fatores” (SANGALLI; MACIEL, 2020, p. 144).

Propor escolas do campo, escolas das águas e escolas indígenas requer, ademais, propor uma formação inicial de educadores que tenham a possibilidade de debater questões conceituais e científicas inerentes ao mundo global, regional e local. Nesse viés, a LEDUC preconiza, a partir de sua matriz curricular, ampliar os debates integrando os processos históricos, sociais, filosóficos e geográficos da formação humana às questões agroecológicas e ambientais, vislumbrando a formação de um profissional comprometido com as escolas localizadas no campo e nas águas e com territórios sustentáveis (UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS, 2014, p. 18).

Assim, mesmo que a educação escolar do campo esteja ancorada em uma matriz transformadora e do respeito ao outro e ao seu espaço territorial de vida, ela se operacionaliza dentro de uma cultura “violenta” de reprodução dos interesses de um grupo menor, que detém o poder econômico, e de um “Estado/sociedade capitalista que é fundada em duas grandes leis: a) da exploração do homem-pelo-homem; b) da exploração da natureza” (MACIEL; CAMACHO, 2021, p. 275), e que não reconhecem o meio rural como portador de significados e singularidades. Nessa conjuntura, o PRP-LEDUC primou em desenvolver, mesmo diante das privações impostas pela pandemia de Covid-19, desde março de 2020, atividades pedagógicas que contribuíssem para ampliar ou ressignificar os princípios e saberes da ciência aplicada ao campo.

Assim, a elaboração deste artigo objetiva expor os desafios na operacionalização do subprojeto PRP-LEDUC da UFGD, bem como de descrever os caminhos que possibilitaram efetivar essa Política Pública de Formação de Professores nos territórios camponeses e indígenas, localizados no estado de Mato Grosso do Sul, durante o contexto pandêmico da Covid-19.

PERCURSO METODOLÓGICO E LOCUS DA PESQUISA

Este artigo se insere em uma perspectiva de um relato de experiência e, a partir da execução do PRP, busca articular técnicas de pesquisa qualitativa a fim de possibilitar a operacionalização do programa na LEDUC da UFGD. Nesse fito, a metodologia adotada amparou-se na técnica da entrevista aberta, com as preceptoras e os estudantes, sobre o funcionamento do PRP nas escolas em que atuavam, e na aplicação de questionários semiestruturados junto aos estudantes residentes e preceptoras. Seus objetivos foram obter informações mais detalhadas sobre suas experiências no subprojeto LEDUC e compreender o impacto da pandemia no processo formativo e de reprodução social de suas vidas nos diferentes espaços de origem. Tudo isso partiu de uma perspectiva “no âmbito dos métodos qualitativos, isto é, dos métodos de investigação empírica que têm por objetivo abordar a realidade social considerando o ponto de vista dos sujeitos da investigação” (TEIXEIRA; SANTOS; PIMENTA; FACHINETTO, 2016, p. 147).

A escolha por uma abordagem qualitativa deu-se porque é por meio dela que melhor se pode compreender uma determinada realidade ou experiência de grupo e as ações dos sujeitos e suas significações no tecido social. Nesse sentido, além das entrevistas e questionários aplicados aos residentes e preceptoras atuantes no PRP subprojeto LEDUC, foram desenvolvidas ações com o grupo de estudantes as quais visavam, concretamente, coletar informações por meio das conversas e diálogos temáticos, naquilo que se denomina, no âmbito da abordagem qualitativa, de técnica de grupos focais. Como pontuam Teixeira, Santos, Pimenta e Fachinetto (2016, p. 149-150), em uma discussão sobre a execução da técnica, diferentemente das entrevistas em grupo, em um grupo focal:

A interação deve ocorrer entre os participantes e, por essa razão, a elaboração do roteiro de perguntas e atividades, bem como a dinâmica do grupo, devem estimular a discussão e a interação, o que constitui a característica distintiva dessa técnica de pesquisa. A importância da interação entre os participantes não deve ser subestimada. É a partir do que os outros dizem que os membros do grupo são estimulados a refletir sobre suas próprias experiências, recapitular eventos, expressar opiniões e produzir informações que interessam ao pesquisador. Diferentemente das entrevistas face a face, em um grupo focal os participantes passam mais tempo ponderando e debatendo sobre uma questão e vários pontos de vista podem ser alcançados e contrastados ao mesmo tempo. Além disso, o fato de os membros possuírem alguma característica em comum contribui para reforçar o sentimento de pertencimento ou de compartilhamento de algo.

Nesse sentido, o grupo focal revelou-se a escolha ideal para a coleta de dados sobre as experiências que os 24 residentes do subprojeto LEDUC vivenciaram, visto ser um grupo coeso, de integração longa – 18 meses de duração – e que possuía uma problemática em comum: a atuação nas escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul. Seguindo essa perspectiva, em todos os encontros mensais, as formações e os

debates advindos delas amparavam-se sobre um tema gerador focado em um problema experienciado pelas escolas em que os membros do grupo atuavam: os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos cursos e a representação do território camponês e indígena presente neles; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores para as escolas do campo; a gestão das escolas do campo e a infraestrutura dos estabelecimentos de ensino; o funcionamento das escolas em tempos da Covid-19; a formação interdisciplinar e as escolas do campo; e o impacto da pandemia na aprendizagem e na reprodução social dos sujeitos do campo.

A partir da interação que se desenvolvia nas formações com os estudantes, foi possível articular teoria e prática e, dessa forma, delimitar as experiências que obtiveram no período de execução do PRP. Conforme pontuado no decorrer do artigo, todas as reuniões foram realizadas de forma virtual e mediadas pelas plataformas de “salas virtuais”, como o Google Meet.

Diante do exposto, o manuscrito estruturou-se na análise das atividades desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Educação do Campo, o qual envolveu diretamente um grupo de 24 estudantes da Licenciatura em Educação do Campo – Habilitações em Ciências Humanas e Ciências da Natureza (designados como residentes), três docentes que atuam em escolas de Educação Básica localizadas em territórios camponeses e indígenas (designadas preceptoras) e duas docentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo, lotadas na Faculdade Intercultural Indígena (designadas coordenadoras de área do subprojeto).

Considerando que o PRP-LEDUC é interdisciplinar por essência, porque envolve estudantes-licenciandos e preceptores de duas áreas de formação (Ciências da Natureza e Ciências Humanas), propôs-se a articulação e a integração através de formação teórica/prática por temáticas norteadoras estabelecidas a partir das demandas locais, envolvendo suas dimensões culturais, sociais, políticas, econômicas e psicológicas. Conhecer as realidades territoriais e as trajetórias de vida dos estudantes é subsídio fundamental e preconizado em diversas correntes teóricas que discutem a aprendizagem escolar

Assim, em decorrência de o curso atender aos povos camponeses e indígenas de Mato Grosso do Sul, as significações do território, da cultura, das singularidades do campo/aldeia, bem como do capital simbólico que essas famílias dispõem (BOURDIEU, 1996), são elementos centrais e demandam toda lógica da organização pedagógica, cujo objeto principal é formar educadores e educadoras com enraizamento no campo. Dessa forma, as atividades do PRP-LEDUC são integradas ao Currículo de Referência para as escolas de Mato Grosso do Sul e aos princípios norteadores da Base Nacional Comum Curricular.

Inicialmente, a inserção e ambientação dos residentes foi mediada pelas professoras orientadoras da IES e pelas professoras preceptoras das escolas parceiras a partir de um diálogo com os gestores escolares, estabelecendo, a partir disso, uma proposta de ação para o licenciando participante do programa. Durante o período de desenvolvimento do PRP-LEDUC, a ambientação dos bolsistas foi mediada pelas professoras preceptoras e, além disso, foram realizadas reuniões periódicas entre orientadoras, preceptoras, bolsistas residentes e demais gestores das unidades escolares. A participação das preceptoras foi fulcral nesse processo formativo, por exercerem o elo entre a formação inicial e continuada e por terem elementos práticos e reais sobre o contexto escolar que vivenciam, o qual passaria a ser o local da práxis

pedagógica dos residentes do PRP. Faz-se necessário considerar que a formação das preceptoras (Geografia, História e Biologia) respaldou a proposta de formação interdisciplinar do subprojeto LEDUC.

Contudo, destaca-se que, com a suspensão das aulas presenciais em decorrência da necessidade de isolamento social para conter os avanços da Covid-19, desde o início das atividades do PRP, a utilização de ferramentas digitais foi a maneira possível para garantir a continuidade de atividades formativas, de comunicação e diálogo reflexivo entre os diversos atores que constituem os subprojetos do PRP. O propósito foi o de ampliar o desenvolvimento de capacidades e os conhecimentos fundamentais no exercício docente.

Os espaços territoriais (assentamentos e aldeias) e educacionais (escolas do campo e indígenas) abrangidos pelo PRP incluem o Assentamento Eldorado II, no município de Sidrolândia; o Assentamento Itamarati, no município de Ponta Porã; os Assentamentos Padroeira do Brasil e Uirapuru, no município de Nioaque; o Assentamento Santa Mônica, no município de Terenos; os Assentamentos Taquaral e Tamarineiro II, no município de Corumbá; as Terras Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá nas Aldeias Amambai e Jaguari, no município de Amambai; Aldeia Jaguapiru, no município de Dourados; Aldeia Rancho Jacaré, no município de Laguna Carapã; e territórios urbanos (oriundos dos municípios de Ladário e Terenos), todos localizados no estado de Mato Grosso do Sul. Para apresentar a extensão de abrangência do subprojeto, na Figura 1 são destacados os municípios nos quais estão localizadas as escolas camponesas, indígenas e/ou urbanas parceiras do PRP-LEDUC.

Dada a dimensão territorial do estado, a dispersão dos bolsistas por todas as suas regiões e a normatização do programa pela CAPES, que só permite haver três preceptoras oficialmente vinculadas a cada subprojeto, a participação efetiva de professoras da educação básica que exerceram o papel de preceptoras do PRP-LEDUC ocorreu apenas em três escolas, sendo duas do campo e uma indígena. São elas, respectivamente, a Escola Municipal Rural Integral Eutrópia Gomes Pedroso, localizada no Assentamento Tamarineiro I, na zona rural do município de Corumbá (MS), que no ano de 2022 atendeu 171 alunos nas modalidades Pré-escola, EF I (1º ao 5º anos) e EF II (6º ao 9º anos), com funcionamento em período integral (das 7h às 15h); a Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva, localizada no Grupo 9, Assentamento Itamarati I, Município de Ponta Porã (MS), que atendeu 316 alunos no ensino regular, nas modalidades Ensino Fundamental e Ensino Médio; e a Escola Estadual Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa, localizada na Aldeia Amambai, Município de Amambai (MS), que oferta a modalidade Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) aos seus 284 alunos matriculados.

A despeito de o subprojeto não possuir preceptoras designadas nos demais municípios de onde provém os licenciandos (sinalizados na Figura 1), para integrá-los, o PRP-LEDUC estabeleceu parceria com as escolas da educação básica dessas localidades através da cooperação de gestores e professores/orientadores voluntários.

RESULTADOS E REFLEXÕES

Ações pedagógicas formativas

A partir do contexto macro, estabelecido pela diversidade espacial de onde provém os licenciandos, entende-se que a formação de professores para atuação em escolas do campo e indígenas requer um aprofundamento na dimensão teórica que articule a inter-relação entre os saberes e as áreas de conhecimento, e garanta um processo de ensino intimamente vinculado ao concreto da vida e das transformações ambientais que envolvem esses multiterritórios (SANGALLI; MACIEL, 2020).

Assim, a primeira etapa de atividades do PRP-UFGD foi considerada de caráter formativo, envolveu todos os seus subprojetos, e foi realizada através de *lives* com temáticas diversas: A formação de professores e o exercício efetivo da profissão; Tecnologias Educacionais; Segurança biológica nas escolas: é possível um retorno seguro?; Metodologias ativas de ensino; Desafios do ensino remoto; Desafios da gestão escolar em tempos de pandemia; e Decolonialidade e Educação Diferenciada.

Na segunda etapa do programa, as atividades foram individualizadas (em cada subprojeto), com atividades de planejamento e continuidade das atividades formativas. O estudo dos documentos regimentais da escola (Projeto Pedagógico-Curricular, Matriz Curricular e outros documentos internos) foram realizados pelo licenciando, bem como diálogos com os diversos atores responsáveis pela gestão pedagógica escolar, para que o bolsista tivesse a ambientação e inserção no contexto local.

Concretamente, o foco da formação abrangeu dois eixos. O primeiro eixo formativo estruturou-se nas discussões sobre "Território e soberania alimentar na formação de professores para as escolas do campo e indígenas" e configurou-se a partir da importância das relações do homem com os recursos ambientais, mais evidenciadas em espaços em que o contato com a natureza é uma prática cotidiana e de sobrevivência. Esse é o caso dos territórios camponeses e indígenas que têm na agricultura familiar a principal fonte de renda e de subsistência. Proporcionar temas escolares aplicados às práticas de lida nos lotes contribuiu para dar significado às aprendizagens escolares e promover ações, necessárias no cenário atual, de conservação e preservação dos ambientes naturais tão carentes. Nesse eixo, a formação aprofundou os saberes sobre a implantação de bancos de sementes crioulas como alternativa para a segurança ou soberania alimentar; a importância da Agroecologia na soberania alimentar; a Agricultura Familiar e suas práticas possíveis para garantir a soberania alimentar em territórios camponeses; e o Impacto dos agrotóxicos na agrobiodiversidade e saúde pública.

O segundo eixo formativo foi intitulado "A formação pedagógica para escolas em territórios camponeses e indígenas. Nele foram abordados temas diversificados, atendendo às demandas emergentes nas escolas camponesas e indígenas, tais como: competências emocionais na escola e a educação em territórios camponeses e indígenas; a interculturalidade em escolas camponesas e indígenas; educação por projetos, as metodologias ativas na sala de aula e as tecnologias educacionais; a

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

efetivação da BNCC nas escolas do campo e indígena; e a gestão escolar em contexto de escolas do campo e indígena.

Para ambos os eixos de formação, o intuito estava em aprofundar os conteúdos escolares, dinamizar os processos de ensino e garantir a abordagem de temas diversificados, como proposto no Art. 14 da Portaria nº 259, que aponta objetivos educacionais da residência pedagógica, dentre os quais:

- I - estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;
- II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem dos licenciandos [...] (BRASIL, 2019, p. 3).

A formação continuou ocorrendo exclusivamente através de *lives* realizadas por meio da plataforma digital (Google Meet), tendo o WhatsApp como apoio fundamental para a articulação com os palestrantes e na comunicação com os bolsistas, para a divulgação dos endereços de acesso às *lives*. Em todo esse período, o WhatsApp passou a ser um recurso digital imprescindível para a continuidade das atividades educacionais, tanto do curso (disciplinas curriculares) como para o PRP-LEDUC, mesmo com o enfrentamento de falta de sinal de internet nos territórios camponeses e indígenas. Como descrito por Pestana e Kassar (2021, p. 29),

[...] a pandemia trouxe uma acirrada disputa entre a concentração e a desatenção, dentro de um cenário domiciliar totalmente diferente de uma sala de aula. Uns no quarto, com mesa e computador, outros na cama com o celular do responsável, alguns no quintal junto à trilha sonora de qualquer ambiente urbano, e muitos ausentes, sem a possibilidade de acesso, conjunturas que aumentam a distância entre oportunidades, possibilidades e impossibilidades dos diferentes grupos sociais.

A última etapa do PRP-LEDUC, referente à regência, foi desenvolvida a partir de outubro de 2021. Com a retomada progressiva das atividades presenciais ao longo do segundo semestre de 2021, quando o retorno das atividades escolares públicas inicialmente ocorreu no formato híbrido, em parte presencial e em parte remoto, os licenciandos bolsistas, seguindo protocolos de segurança, tiveram oportunidade de vivenciar as dinâmicas educacionais no chão das escolas e experimentar a vida docente com as restrições e desafios impostos pela Covid-19.

Para prosseguir com essa etapa, foi aplicado um cronograma de ações voltadas à regência em sala de aula, cujos projetos de ensino, sequências didáticas e planos de aula foram elaborados sob a orientação das preceptoras. Nesse ponto, as ações de ensino partiram do Eixo Terra, Vida e Trabalho (TVT). As escolas do campo devem ter “a organização curricular pautada na participação e diálogo com a comunidade escolar [...] e os conteúdos escolares redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo” (MATO GROSSO DO SUL, 2011. p. 14). Assim, elas terão:

Art. 4º [...] na sua Proposta Pedagógica os eixos temáticos: TERRA-VIDA-TRABALHO e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham a enriquecer a formação dos educandos, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 15, grifo nosso).

Para as escolas indígenas participantes, foram eleitos temas específicos para a elaboração das aulas a partir das singularidades de cada escola, com foco nas disciplinas que promovem abordagem interdisciplinar e intercultural. Há que se destacar, que um dos temas mais enfatizados pelos licenciandos bolsistas indígenas foi a educação especial, como exposto por uma licencianda residente Guarani-Kaiowá:

A participação no Programa Residência Pedagógica modificou completamente as minhas escolhas profissionais. Agora vislumbro um futuro como educadora de alunos do AEE (Atendimento Educacional Especializado), trabalhando coletivamente junto com as famílias e com os demais funcionários a importância da educação especial nas escolas indígenas, buscando a melhor forma de ensinar, interagir e respeitar as individualidades dos alunos com deficiência. (RESIDENTE CN1, 2022).

Quanto ao desenvolvimento das atividades formativas, considera-se que foi possível proporcionar através de suas dinâmicas de execução, a formação inicial aos licenciandos e a possibilidade de:

[...] apoiar a formação continuada de professores da educação básica e o desenvolvimento de material didático no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para [...] o desenvolvimento de projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas (p.18) e [...] promover iniciativas de formação continuada para professores da educação básica, com relação a temas voltados ao desenvolvimento sustentável. (IPEA, 2019, p. 19).

Estabeleceu-se ainda conexões com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), na qual é preconizado, em seu Art. 8º, que os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos, entre outros:

II - o compromisso com as metodologias inovadoras e com outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas em uma abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, dos processos investigativos e criativos, do exercício do

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas. (BRASIL, 2019b, p. 5).

Diante dos extensos debates realizados nessa rodada formativa, evidencia-se que o PRP-LEDUC corroborou o necessário diálogo apontado no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (IPEA, 2019, p. 5). Assim, por meio das dinâmicas de execução das atividades realizadas no âmbito do PRP-LEDUC, tornou-se possível promover formação inicial aos licenciandos e formação continuada para professores da educação básica e da instituição de ensino superior, relacionando temas voltados às práticas escolares.

Como propõe Arroyo (2007, p. 167), a centralidade da formação de professores para escolas em territórios específicos está no conhecimento em profundidade de

[...] questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios [...]. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos [...]. Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar.

Ressalta-se ainda que promover essa rodada de estudo trouxe formação e informação ao considerar que os temas estão diretamente relacionados entre si e com a trajetória de vida de todos os participantes do PRP-LEDUC.

Os residentes, as realidades vivenciadas e os reflexos da pandemia

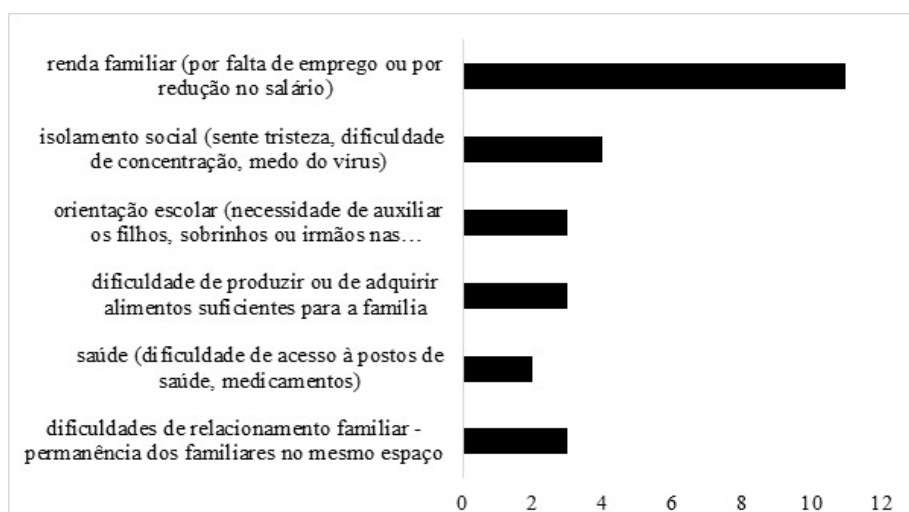
Os licenciandos que constituem o grupo de residentes PRP-LEDUC representam uma classe jovem que batalha para alcançar a formação profissional, mas que precisa trabalhar para o sustento ao mesmo tempo em que se dedica aos estudos. Muitos dos residentes se ocupam com os trabalhos produtivos do lote; alguns têm emprego fixo, outros, emprego temporário, mas todos dependem do trabalho diário para complementar a renda mensal de suas casas.

Do total de 24 bolsistas residentes, 37% atuam como funcionários públicos, sendo a maioria contratados. Quanto ao rendimento mensal, 50% deles não tem renda fixa; 37% recebem de 1 a 2 salários mensais e 13%, mais de 2 salários. Esses números demonstram a importância das políticas públicas em educação, principalmente aquelas voltadas ao aprimoramento formativo e ao auxílio para a permanência dos licenciandos em seus cursos, especialmente nos cursos em alternância em que o público atendido apresenta vulnerabilidade socioeconômica.

Devido ao fato de que a formação PRP 2020-2022 ocorreu durante o período pandêmico, a situação de vulnerabilidade socioeconômica e em saúde acabou por ser

ampliada. Mesmo nesse cenário de grandes dificuldades, apenas 45% das famílias dos bolsistas tiveram acesso ao auxílio governamental de R\$250,00. As demais famílias tiveram que se manter nesse período da forma que foi possível. Por essa razão, 71% dos bolsistas afirmaram estar em situação de vulnerabilidade. Os aspectos que contribuíram sobremaneira para essa situação são apresentados na Figura 2.

Figura 2 – Maiores Dificuldades Vivenciadas pelo Residente e sua Família Durante a Pandemia por Covid-19.



Fonte: Elaborada pelas autoras (2022).

Diante dos desafios evidenciados na Figura 2, tem-se maior conhecimento sobre a proporção do impacto da Covid-19 na vida dos licenciandos residentes e que reflete a situação vivenciada em suas comunidades, reiterando a proposição de Guimarães, Catão, Martinuci, Pugliesi e Matsumoto (2020, p. 120):

[...] a difusão espacial da Covid-19 não se trata de um problema de saúde pública nos mesmos moldes que outras pandemias trouxeram, mas de um desafio a ser enfrentado cada vez mais relevante no mundo globalizado em que vivemos. Assim, alteraram-se as escalas da vida e da economia, ampliaram-se os cruzamentos impostos por um mundo mais complexo, e por isso se torna necessário transformar nosso olhar para novos problemas.

Apesar das atividades do PRP-LEDUC terem sido realizadas de forma remota desde o início, os licenciandos bolsistas afirmam que participar do Programa contribuiu para facilitar o desenvolvimento das atividades propostas nas diversas disciplinas do curso de Educação do Campo, bem como para ampliar a formação teórico-prática sobre a atuação como educador, mas reconhecem que as dificuldades do ensino remoto estão

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

presentes: “Sim, acredito que estou participando e contribuindo para essa troca de conhecimentos. É um momento difícil para todos, mas em conjunto vamos superar e desenvolver novas formas de transmitir o conhecimento” (RESIDENTE CH1, 2022).

Sim, através dessa triste experiência que é viver numa pandemia, pude ver como os moradores do campo depende muito da cidade para vender seus produtos e assim sobreviver. Pude ver a dificuldade dos estudantes em desenvolver as atividades em casa, pois, indo na escola, outros professores relataram como tem sido dificultoso entregar as atividades para os estudantes e depois pegar de volta. Me vejo com grande dificuldade em desenvolver minhas atividades, imagina uma criança que não tem auxílio dos pais para desenvolver suas atividades. (RESIDENTE CH2, 2022).

“Sim pois me auxilia a ter melhor entendimento nas necessidades escolares e como trabalhar dinâmicas diferentes com os futuros alunos” (RESIDENTE CH3, 2022). “Sim, ajuda no nosso aprendizado e nos leva a um vínculo com os estudos para não ficar por muito tempo sem conteúdo” (RESIDENTE CN2, 2022).

Mesmo diante da limitação econômica e das situações de insegurança ampliadas pela pandemia, a continuidade das atividades do Programa foi de suma importância para contribuir intelectual e financeiramente com os residentes. Mesmo com as dificuldades de acesso à internet, os residentes participaram ativamente das atividades formativas e das atividades de regência na última fase do Programa.

As preceptoras também teceram análises positivas sobre a participação no Programa e, ao mesmo tempo, fizeram um desabafo em função dos desafios impostos pelas atividades não presenciais:

O Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), começou de uma maneira bem diferenciada, com as lives para contribuir com nossa formação, já que não foi possível fazer o estágio presencial. Mas as lives abordaram temas atuais e que permeiam a Educação, principalmente sobre a nova Base Nacional Curricular (BNCC) que trouxe grandes mudanças na nossa maneira de ensinar e de planejar as aulas. [...] assistindo as Lives pude perceber que o professor não transmite só o conhecimento, mas deve levar seu aluno a ser crítico, questionador, das mudanças que acontecem com a educação e a maneira de ensinar. Devemos levar nossos alunos a serem capazes de apresentar soluções para os problemas, o professor é apenas um mediador. (PRECEPTORA 1, 2022).

Tivemos a oportunidade também de participar de debates muito fundamentais como as lives que nos trouxe questões reflexivas sobre o que é ser professor, de buscar a coerência em tudo aquilo que planejamos, de observar o perfil do público, principalmente ao problema que estamos percebendo com a pandemia. “Devemos pensar no perfil daquele sujeito para o qual estamos planejando a nossa aula”, esta frase marcou bastante, pois é a realidade a qual precisamos todos os dias refletir, qual o perfil do meu educando? O que eu planejo ele vai conseguir executar? Na verdade, não somente meu educando, mas eu como professora, tenho todas as

ferramentas necessárias? As habilidades? Preciso me atualizar? Questões fundamentais a quais precisamos sempre nos indagar, refletir, e se preciso for, mudar. Assim, diante de tantos temas importantes podemos com certeza dizer que todas as lives de formação foram significativas, não experienciamos uma live mais importante do que a outra, todas tiveram sua notoriedade. E como em vários momentos foi evidenciado nas formações uma ferramenta importante é a internet, que ainda inacessível a alguns, e de baixa qualidade a outros, como para mim, que moro em um Assentamento e que a maior dificuldade encontrada até o presente foi a internet de má qualidade disponível a nós da região. (PRECEPTORA 2, 2022).

É importante pontuar que as atividades propostas no PRP-LEDUC foram planejadas e avaliadas continuamente em função das incertezas sobre o retorno das atividades presenciais. Em uma determinada avaliação, os residentes foram questionados sobre como analisavam os impactos da pandemia. Ela teria contribuído de alguma maneira para promover aprendizagens profissionais, pessoais, de relacionamento e de cuidado com o “outro”? Que posturas/attitudes foram, são e serão necessárias para continuarmos vivendo nesse “novo normal”? Diante das indagações, explicitaram-se algumas ponderações:

Não estávamos preparados para uma crise sanitária promovida pelo vírus, tampouco adaptados a nova atitudes e hábitos. Mas, acredito que a Educação deve sim estar apta a novos métodos e técnicas. A nova postura a ser tomada é em primeiro lugar reconhecer que nunca voltaremos ao normal tão rápido e sobretudo, respeitar as medidas sanitária e de afastamento mesmo após a vacina. Contudo, o melhor remédio é a prevenção. (RESIDENTE CH1, 2022).

Tudo que eu mais desejo é que as pessoas não se acomodem e rejeitem esse "novo normal". As pessoas querem e tem direito à vacina, nossas forças mobilizadoras deviam estar voltadas a pressionar o governo para garantir isso... pois espero que quando isso acontecer seja o suficiente para que as pessoas voltem a socializar, a relação virtual jamais substituirá a relação orgânica na vida real. A luta do povo, a educação popular acontece na rua e para lá ela precisa voltar. Que as redes regressem ao seu lugar de ferramenta humana e não modo de vida. A história nos mostrará como sobreviver, como nos reinventar, mas ela precisa ser contada por nós e não pela mídia. (RESIDENTE CN3, 2022).

Sim, foram e estão sendo diversos aprendizados que estamos adquirindo, tanto com o profissional, quanto com a vida pessoal, em relacionamentos e principalmente de cuidado com os outros. A postura e as atitudes agora mais que nunca e de cuidado consigo próprio e com os outros ao nosso redor, não deixando se perder na mente a nossa responsabilidade com a vida de todos de um modo geral, não somente com quem nos rodeia. Pois somos seres mutáveis, ou seja, um dia estamos bem, no outro estamos passando

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

por situações de vulnerabilidade tanto na saúde, quanto em outras situações. (RESIDENTE CN4, 2022).

O Impacto da Pandemia vem causando diversos problemas graves nos territórios indígenas e não indígenas. Pois também grande problema que estamos enfrentando aqui na aldeia são fake news contra as vacinas que estão chegando para os povos indígenas. Devido a isso muitos indígenas não se vacinaram ainda. Pois ainda precisamos conscientizar os parentes indígenas que a vacina é muito importante. Aqui na aldeia enfrentamos muito a falta de água, então não conseguimos a se cuidar totalmente como deveríamos. Também a situação de muita vulnerabilidade de cada família. Mas com tudo isto estamos no isolamento e precisamos muito de prevenção. Sem contar também que diversos indígenas saíam em busca de alimentos nas cidades também saem para trabalhar. Os profissionais da saúde estão nos ajudando como pode, mas com a falta de equipamentos também ficou complicado atender 100% dos casos em posto de saúde e hospital da Missão Kaiowa, hospital Universitário. Conscientizar a população a se cuidar e que a doença não está de brincadeira. Vidas em primeiro lugar por isso e muito bom ter o cuidado. (RESIDENTE CH4, 2022).

Tivemos que nos readaptar nesse “Novo mundo”. De alguma maneira tivemos que se readaptar e aprender a lidar com o mundo virtual, mas sabemos que nem todos tiveram essa oportunidade. Para alguns foi aprendizado, para outros está sendo impossível continuar os estudos sem um recurso adequado, como por exemplo, nas aldeias o sinal da internet é péssimo, e muitos alunos optam por desistir. (RESIDENTE CH5, 2022).

Diante da situação vivenciada nas diversas esferas educacionais brasileiras e internacionais, das manifestações de residentes e preceptoras do PRP-LEDUC, e tendo como ponto de partida as experiências e adaptações para fazer o ensino escolar acontecer durante a pandemia, esperamos que surjam novas possibilidades intervencionistas, seja através das escolas ou de outros espaços formativos, e um currículo mais assertivo e ativo que capacite para pensar, questionar e confrontar as novas realidades que se apresentam diariamente no caminho da educação para a vida.

OS PARADIGMAS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM CONTEXTO INTERCULTURAL INDÍGENA E CAMPONÊS

A Educação do Campo, enquanto parte de uma nova proposição educativa, surge como oposição ao sistema dominante e uniformizador de uma educação balizada e preconizada por valores urbanos e que em nada dialoga com as especificidades locais (CALDART, 2012). Assim, fruto da conquista dos povos do campo em conjunto com os movimentos sociais que os representam, a Educação do Campo insere-se naquilo que podemos denominar de uma nova perspectiva educativa, vinculada a uma práxis ancorada na materialidade da vida do campo:

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a

intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos. E sua contribuição original pode vir exatamente de ter de pensar estes vínculos a partir de uma realidade específica: a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma Agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e a desigualdade social que lhe corresponde. Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. (CALDART, 2012, p. 263).

Assim, a Educação do Campo insere-se numa perspectiva de superação da educação acritica, que não vislumbra a vinculação ao território como parte do processo de aprendizagem. Portanto, de uma certa forma, desde o seu surgimento enquanto área de saber distinto, a Educação do Campo rompe alguns paradigmas estabelecidos e sedimenta as novas bases de uma educação feita por sujeitos do campo e no campo. Esse novo fazer, como aponta Arroyo (2006, p. 112), deve incorporar os saberes advindos dos povos do campo, num processo de construção do saber em conjunto:

Há tensões de paradigmas de conhecimento e de formas de pensar o real. Não só reconhecer que o povo também sabe, tem cultura e saberes. Incorporemos isso aos currículos. A década de 60 incorporou essa incorporação. Mas parece que é pouco. Hoje teríamos que levar essas pesquisas mais fundo. Ir mais dentro das grandes tensões sobre a construção de saberes, sobre paradigmas da construção dos saberes, saberes legítimos e ilegítimos. Paradigmas legítimos e ilegítimos. Produtores legítimos e ilegítimos de saberes.

Por isso compreendemos que o paradigma da construção de professores em Educação do Campo, é uma formação inicial e continuada que contemple a diversidade dos territórios em que atua, devendo passar pela comunidade e pela valorização dos saberes locais. Especificamente no caso da LEDUC da UFGD, o paradigma inclui o diálogo com as comunidades indígenas, já que, na atual conjuntura, mais de 50% dos seus estudantes são das etnias Guarani, Kaiowá e Terena, oriundos de todo o estado de Mato Grosso do Sul³. Isso ocorre porque “esses povos vivem predominantemente na região Sul de Mato Grosso do Sul, principalmente na região de fronteira com o Paraguai, com uma população de aproximadamente 40 mil pessoas” (URQUIZA, 2022).

Dada a configuração socioterritorial da região atendida, pode-se dizer que o Programa Residência Pedagógica da LEDUC da UFGD fundamentou-se na perspectiva intercultural, por envolver uma diversidade de etnias de povos indígenas com línguas e formações sociais diferenciadas, e interdisciplinar, por abarcar as áreas de formação da

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

Natureza e Humanas. Nesse sentido, raça, etnia, classe, território e gênero entrelaçaram-se e deram a tônica das ações desenvolvidas nas escolas do campo e indígena, tudo em uma matriz de debate advinda da Educação do Campo e de sua agenda de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das inúmeras dificuldades vivenciadas durante esses dois anos de Pandemia da Covid-19, em que a educação escolar teve que se reinventar através do desenvolvimento de atividades remotas, o Programa Residência Pedagógica Educação do Campo foi, sem dúvidas, o elo que possibilitou a comunicação e a formação contínua entre os licenciandos participantes do programa. Também permitiu a construção de redes de solidariedade entre os participantes no enfrentamento de experiências negativas (adoecimentos, desempregos, perdas, medos) e nos desafios vencidos ao longo desse período.

Os temas abordados pelo PRP-LEDUC, resumidamente pontuados neste artigo, são de grande relevância e revelam uma relação direta e cotidiana com a vida, em qualquer que seja o território, e com a educação, seja formal ou não formal. Por essa razão, avaliamos que, apesar de todas as limitações, o curso atingiu o objetivo maior de promover conhecimentos, reflexões e ressignificar saberes.

Mas estejamos atentos nesse período entre o antes, o durante e o quase pós-Covid-19, no território das escolas e demais espaços de educação formal, com especial dedicação às escolas e ao alunado do campo e das águas. Castigados por um longo período deficitário de aprendizagens, faz-se fulcral “pensar reconfigurações na educação e refletir sobre as possibilidades e limites para isso, tanto no âmbito da educação básica, considerando seus diversos níveis de ensino, como no âmbito da educação superior, com seus diferenciais institucionais e curriculares” (GATTI, 2020, p. 29).

Enseja-se um novo modo de lidar nas escolas com o ensino e a educação das novas gerações que aí estarão inseridas. Deixar velhos hábitos, buscar novos sentidos para a educação escolar e novos caminhos. Mudar horizontes e não reproduzir mais do mesmo e lamentar perdas em relação a um modelo escolar que pede por mudanças: um modelo com visões apenas imediatistas e competitivas. É a oportunidade que se espera possa ser utilizada para dar novos formatos e significado à educação na escola básica não só nessa transição da pandemia para a volta às escolas, mas para o futuro. (GATTI, 2020, p. 37).

Pensando que esse futuro começa agora, reiteramos a necessidade de ampliar os horizontes das Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores por meio de programas e cursos que atendam às demandas específicas de todos os territórios que constituem a grande extensão geográfica do Brasil.

Em respeito às mais de 660 mil vidas de brasileiros ceifadas pela Covid-19 até 5 de março de 2022, é urgente e necessário que todos possamos escolher novos caminhos para a educação, pois ela nos conduzirá a novas escolhas em todos os âmbitos da vida.

PEDAGOGICAL RESIDENCE IN COUNTRYSIDE EDUCATION: REFLECTIONS ON EDUCATIONAL ACTIONS IN COVID-19 TIMES

ABSTRACT: This article was elaborated with the objective of exposing the challenges in the operationalization of the subproject education of the field of the Pedagogical Residence Program (PRP) of the Federal University of Grande Dourados (UFGD), as well as to describe about the paths that made it possible to effect this public training policy of teachers in the peasant and indigenous territories located in the state of Mato Grosso do Sul during the pandemic context by Covid-19. The PRP Leduc took place between October 2020 and March 2022, involving 24 undergraduate scholarships (the residents), coming from the qualifications in Humanities and Nature Sciences, three teachers from the public schools of Basic Education (the preceptors) and two Teachers at UFGD, crowded at the Indigenous Intercultural College (the Subproject Area Coordinators). For a greater understanding of this formative process, the methodology of this article has been structured in a qualitative perspective with the application of semi -structured questionnaires to scholars and preceptors, serving as the basis for the evaluation of difficulties/advances in the development of planned actions. Still within the qualitative techniques, the focus groups approach was used in order to understand the experiences that the participants experienced in the program, from an interdisciplinary and intercultural academic training, carried out through remote activities, mediated by digital tools in almost the entire period of development of the PRP, and by face-to-face activities, in the last module of the program, in which students were inserted in the partner schools of basic education through the Teaching in the classroom.

KEYWORDS: Rural Schools. Intercultural Education. Peasant and Indigenous Territories of MS. Pedagogical Residency Program.

RESIDENCIA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO: REFLEXIONES SOBRE LAS ACCIONES EDUCATIVAS EN TIEMPOS DE COVID-19

RESUMEN: Este artículo fue elaborado con el objetivo de exponer los desafíos en la operacionalización de la educación en subproyectos del campo del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) de la Universidad Federal de Grande Dourados (UFGD), así como para describir los caminos que se realizan. Es posible efectuar esta política de capacitación pública de los maestros en los territorios campesinos e indígenas ubicados en el estado de Mato Grosso do Sul durante el contexto pandémico por Covid-19. El PRP LEDUC tuvo lugar entre octubre de 2020 y marzo de 2022, que involucró 24 becas de pregrado (los residentes), provenientes de las calificaciones en humanidades y ciencias de la naturaleza, tres maestros de las escuelas públicas de educación básica (los preceptores) y dos maestros en UFGD, Amplios en el Colegio Intercultural Indígena (los coordinadores del área de subproject). Para una mayor comprensión de este proceso formativo, la metodología de este artículo se ha estructurado en una perspectiva cualitativa con la aplicación de cuestionarios semiestructurados a académicos y preceptores, que sirve como base para la evaluación de dificultades/avances en el desarrollo de planificados comportamiento.

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

También dentro de las técnicas cualitativas, el abordaje de los grupos focales fue utilizado para comprender las experiencias que los participantes experimentaron en el programa, a partir de una formación académica interdisciplinaria e intercultural, realizadas a través de actividades remotas, mediadas por las herramientas digitales en casi todo el período de desarrollo del PRP, y por las actividades presenciales, en el último módulo del programa, en que los estudiantes se insertaron en las escuelas asociadas de la Educación Básica a través de la ejecución de la regencia.

PALABRAS CLAVE: Escuelas de Campo. Educación Intercultural. Territorios Campesinos e Indígenas del MS. Programa de Residencia Pedagógica.

NOTAS

1 - As ferramentas digitais utilizadas foram: YouTube, Google Meet, E-mail e WhatsApp. O YouTube e o Google Meet tornaram-se fundamentais para a realização das formações pedagógicas; já o WhatsApp e o E-mail mostraram-se relevantes para o contato diário, entrega das atividades, organização das ações e planejamento estratégico do programa.

2 - Escola das águas são as unidades de ensino vinculadas à Rede Municipal de Corumbá que estão situadas em regiões do Pantanal de difícil acesso e sujeitas ao fluxo do rio Paraguai e de seus afluentes. A denominação escolas das águas é uma classificação informal utilizada pela administração local desde 1997, com o intuito de diferenciá-las das escolas do campo em “terra firme”. Não só o ciclo das águas, com suas cheias e vazantes, influenciam a vida escolar nessa região. Dificuldades logísticas, sobretudo para questões técnicas, administrativas e pedagógicas, contribuem para seu isolamento (NOZU; KASSAR, 2020, p. 4).

3 - Esse dado é baseado nos relatórios anuais emitidos pela secretaria acadêmica da Faculdade Intercultural Indígena da UFGD e revela uma transformação do componente populacional dos estudantes do curso, em que nas primeiras turmas, em 2013 e 2014, havia 60 vagas para o ingresso anual para cada Habilitação, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, mas não houve registro de estudantes indígenas. Contudo, a partir de 2015, houve redução do número de vagas anuais (30 para cada habilitação) e modificações na composição das turmas de tal forma que, no ano de 2022, houve apenas o ingresso de 3 estudantes camponeses na turma de Ciências da Natureza e 6 estudantes camponeses na turma de Ciências Humanas. As demais vagas foram ocupadas por estudantes indígenas das etnias Guarani, Kaiowá e Terena.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital CAPES 6/2018**. Dispõe sobre a Residência Pedagógica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em:

<<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ed. 245, 2019a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de 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). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CALDART, R. S. Educação do Campo. //r: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTO, G. (ed.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 100, p. 29-41, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/7M6bwtNMyv7BqzDfKHFqxhf/?lang=pt>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

GUIMARÃES, R. B.; CATÃO, R. de C.; MARTINUCI, O. da S.; PLUGIESI, E. A.; MATSUMOTO, P. S. S. O raciocínio geográfico e as chaves de leitura da Covid-19 no território brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 119-139, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/173374>>. Acesso em: 24 fev. 2022.

IPEA. **Cadernos ODS 4**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

MACIEL, J. M. B. de M.; CAMACHO, R. S. Entrevista: Educação do Campo e a produção de conhecimento: avanços, conquistas e desafios com Mônica Castagna Molina. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 1, n. 1, p. 270-280, 2020. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/13322/7211>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

MAPAS BLOG. [s./], 2015. Disponível em: <<https://mapasblog.blogspot.com/2011/12/mapas-do-mato-grosso-do-sul.html>>. Acesso em: 28 abr. 2022.

Inter-Ação, Goiânia, v.47, n.2, p. 523-545, maio/ago. 2022. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v47i2.72171>>.

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.501 de 2011. Dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul**: Campo Grande, ano 33, n. 8096, p. 15-21, 22 dez. 2011. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO8096_26_12_2011>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. /r/ MOLINA, M. C. (org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-14.

NOZU, W. C. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização de crianças e adolescentes pantaneiros em tempos de COVID-19. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16193>>. Acesso em: 24 maio 2022.

PESTANA, M. M. da C.; KASSAR, M. de C. M. (2021). Educação em contexto de pandemia: breves reflexões. **Revista Interdisciplinar em Educação e Territorialidade**, Dourados, v. 2, n. 2, p. 22-37, 2021. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/riet/article/view/14561/7957>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

PRECEPTORA 1. **Avaliação escrita/oral realizada pela professora de Educação Básica que atuou como preceptora em uma das escolas parceiras do PRP-LEDUC**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

PRECEPTORA 2. **Avaliação escrita/oral realizada pela professora de Educação Básica que atuou como preceptora em uma das escolas parceiras do PRP-LEDUC**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH1. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH2. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH3. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH4. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas**. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CH5. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências Humanas.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CN1. **Avaliação escrita/oral do residente do PRP do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CN2. **Avaliação escrita/oral do residente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CN3. **Avaliação escrita/oral do residente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

RESIDENTE CN4. **Avaliação escrita/oral do residente do curso de Licenciatura em Educação do Campo – habilitação em Ciências da Natureza.** Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2022.

SANGALLI, A.; MACIEL, J. B. de M. Interfaces entre o ensino de ciências e a sociologia ambiental na formação de educadores do campo. **Revista Insignare Scientia**, Chapecó, v. 3, n. 4, p. 124-148, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11811/7539>>. Acesso em: 25 fev. 2022.

TEIXEIRA, A. N.; SANTOS, J. V. T. dos; PIMENTA, M. de M.; FACHINETTO, R. F. Grupos focais e análise qualitativa em equipe com o uso do Nvivo: aplicações a partir de uma pesquisa com mulheres policiais. In: ROBERTT, P.; RECH, C. M.; LISDERO, P.; FACHINETTO, R. F. (org.). **Metodologia em Ciências Sociais hoje: práticas, abordagens e experiências de investigação.** Jundiá: Paco Editorial, 2016. v. 2. p. 1-147.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico Curricular.** Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza e em Ciências Humanas. Dourados. 107 f. 2014.

URQUIZA, A. H. A. **Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul:** Alguns aspectos Antropológicos. Campo Grande: Arquivo do Museu das Culturas Dom Bosco. 2022. Disponível em: <<http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriald=23>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

JEANNE MARIEL BRITO DE MOURA MACIEL: Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (2016), Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande (2011-2013) e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade

MACIEL, J. M. B. de M.; SANGALLI, A.

Federal Rural de Pernambuco (2009). Atualmente é professora Adjunta I da Universidade Federal da Grande Dourados, na graduação de Licenciatura em Educação do Campo. Docente do Mestrado Educação e Territorialidade - PPGET/UFGD.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3795-8605>

E-mail: jeannemoura@ufgd.edu.br

ANDRÉIA SANGALLI: Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2000), mestrado (2003) em Agronomia- Produção Vegetal pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e doutorado (2008) em Agronomia-Produção Vegetal pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente Associada na Universidade Federal da Grande Dourados, atua no curso de Licenciatura em Educação do Campo e no Programa de Pós-graduação em Educação e Territorialidade-PPGET/UFGD.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2297-4282>

E-mail: andreiasangalli@ufgd.edu.br

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).