



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

## O PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – PRÁTICAS EDUCATIVAS EM DIÁLOGO

Isabelle de Luna Alencar Noronha - URCA  
Milena Leite de Figueiredo Ramalho - IJB  
Silvania Lúcia de Araújo Silva - UFPB  
Adriana Maria Simião da Silva- URCA  
Maria Paula Jacinto Cordeiro - URCA

### RESUMO

O painel que ora compomos traz como eixo articulador o Programa de Residência Pedagógica – PRP e as suas práticas educativas. Tal programa foi uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e, aconteceu por meio de três editais subsequentes, nos períodos: 2018-2020; 2020-2022 e 2022-2024. Apresentando-se como um programa de estágio, permitiu o desenvolvimento de práticas de formação inicial e continuada, numa articulação teoria, prática e teoria ressignificada a partir do chão da sala de aula, do ambiente desafiador, cheio de boas perspectivas que é a escola, um dos lugares onde a educação se faz. As três pesquisas apresentadas são qualitativas, e, suas autoras, estão imersas nos processos que pesquisam e descrevem, posto que atuam no/com o PRP. O primeiro artigo reflete a escrita dos relatos de experiências como prática de (auto)formação do residente que, ao fazê-lo, revela os seus conhecimentos de escrita e de leitura no rol do conjunto de conteúdos próprios à docência que foram apreendidos. Concepções que dadas à leitura podem indicar luzes e novas perspectivas de formação inicial e continuada. O segundo artigo leva a refletir sobre a complexidade da formação docente no cenário contemporâneo, a experiência do PRP é relatada a partir do olhar da Coordenação Institucional do mesmo, que, analisa os textos oriundos de relatórios semestrais. O terceiro artigo, em meio a tal complexidade, apresenta o desafio de desenvolver na escola de Educação Básica e na Universidade uma educação antirracista, corporificando os debates anteriores, imprimindo e defendendo uma educação decolonial.

**Palavras-chave:** Programa de Residência Pedagógica, Relatórios, Educação antirracista.

## ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS, A PRÁTICA EDUCATIVA DA ESCRITA NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Isabelle de Luna Alencar Noronha – URCA  
Milena Leite F. Ramalho - IJB

### RESUMO

O artigo aborda o Programa de Residência Pedagógica (PRP) no contexto de promoção dos saberes da docência na formação inicial e continuada. Traz como foco a construção e sistematização da experiência do residente evidenciada no relato de experiência que se configura como uma produção escrita obrigatória entregue ao final da participação do residente no PRP. A inquietação com a temática surge desde a primeira edição do PRP (2018-2020), em que havia a obrigatoriedade de entrega de um Plano de Trabalho e um Relatório de Atividades. Tal ação, foi modificada a partir da segunda edição, com o modelo dado pela CAPES, de forma simplificada, o residente deveria escrever um artigo (relato de experiência), nele, destacar ao menos um aspecto mais relevante e tratá-lo de forma mais aprofundada, no entanto, sempre percebemos que alguns residentes resistem à escrita. Assim perguntamos: Que fatores podem contribuir para a eficácia da escrita dos relatos e quais os dificultam? O que revelam os relatos da vivência no PRP quanto ao campo de conhecimentos da formação docente? A pesquisa é qualitativa, segue os princípios da etnopesquisa crítica formação, que requer “interações” entre os indivíduos, num processo reflexivo e dialógico de construção de conhecimentos. Os relatos investigados foram oriundos dos subprojetos de: História, Geografia, Física, Educação Física, Matemática, Língua Portuguesa, Sociologia, Biologia, Pedagogia, Artes Visuais e Teatro. Os dados revelados produzem sentidos de (auto)formação docente que podem ser percebidos pelas escritas analisadas, preconizam que ler e escrever são ações que devem estar sempre presentes na formação/atuação docente.

**Palavras-chave:** Formação, Escrita, Programa de Residência Pedagógica.

### INTRODUÇÃO

Inicialmente, trazemos o lugar em que o presente texto se situa, a região do Cariri cearense, composta por basicamente 28 municípios ao sul do estado do Ceará, fazendo fronteira com os estados do Piauí, Paraíba e Pernambuco. Tal informação se faz necessária para entendermos a abrangência de atuação da Universidade Regional do Cariri – URCA, IES fundada na década de 1980, cuja origem remonta a década de 1960 com a antiga Faculdade de Filosofia do Crato, que já neste período tinha como o grande foco a formação docente. Tal

reflexão inicial é pertinente para afirmarmos que além de todo o papel acadêmico, cultural, econômico e social que esta Instituição de Ensino Superior (IES) apresenta, o seu grande mote continua a ser a formação docente. A URCA possui 24 cursos de licenciatura, 02 de tecnólogos e 13 de bacharelado, além de vários cursos de pós-graduação: especializações, mestrados profissionalizantes e doutorado. Nesse sentido, grande parte dos professores que atuam na educação básica por todo Cariri foram/são constituídos nesta IES, ou, de alguma forma estão a ela ligados.

A formação docente é um trabalho contínuo, profícuo, dialógico, ético, envolve, portanto, discussões históricas, filosóficas, científicas, políticas, e, aquelas próprias ao ato de ensinar e de aprender com sentido, saberes e fazeres da Didática e das especificidades de cada componente curricular. É preciso nesse processo o desenvolvimento da autoestima de quem se descobre ou redescobre, por meio de estudo e dedicação, na docência. Nesse sentido os programas direcionados à formação docente, que possam fortalecer licenciaturas, ou até promove-las<sup>1</sup>, são considerados importantes para a URCA, mesmo defendendo que, neste âmbito, deveríamos ter políticas mais perenes e eficazes.

Os editais que promovem a abertura de tais programas possibilitam, para além do envolvimento didático e pedagógico, valores orçamentários que em meio a escassez de recursos de várias ordens ajudam, dentre outros fatores, a permanência do(a) aluno(a) na IES e, corroboram para o desenvolvimento de ações formativas práticas na instituição escolar, fortalecendo o diálogo entre a IES e a Escola de Educação Básica. Assim, ao participar de um edital, a IES pauta a sua ação no sentido de acolher a proposta, e, defini-la, vivenciá-la em harmonia com os seus princípios, foi isso que ocorreu com a primeira edição do PRP (2018-2020), que, inicialmente, foi rechaçado por ser considerado um programa invasor, no sentido de exigir, por exemplo, adequações da IES que o implantasse, influenciando nos projetos pedagógicos de seus cursos. Ainda, por ter partido de um governo “golpista” em meio aos processos de resistência pelo “fica PIBID”. Pode-se afirmar que o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), é responsável por modificar o *modus operandi* da IES, foi o primeiro a investir na integração e fortalecimento dos laços entre a universidade e a escola de Educação Básica. Sinteticamente, alunos(as) pibidianos(as) acompanhados(as) por um(a) supervisor(a) na escola e um(a) coordenador(a) da IES, desenvolvem projetos e vivenciam experiências iniciais da docência, o que até então, geralmente, só acontecia na formação inicial,

---

<sup>1</sup> Apenas para citar alguns: a URCA implantou recentemente um curso de licenciatura em Educação Especial por meio do Edital 23/2023 do PARFOR Equidade. Disponível em: [Parfor Equidade — CAPES \(www.gov.br\)](http://www.parfor.gov.br); matém cursos de licenciaturas por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, desde o primeiro edital; já atuou com o Brasil Alfabetizado; com o ProJovem Urbano, o PRODOCÊNCIA, dentre outros.

O PIBID evidenciou na prática que não se pode formar um profissional longe do seu campo de atuação, é na escola que as coisas acontecem, que decisões são tomadas, que o professor aprende a, parafraseando Perrenoud, “agir na urgência e decidir na incerteza”, é a teoria que ilumina a prática, e esta, que reedita a teoria, caso seja necessário.

O PRP, veio com uma proposição para além do PIBID, se apresentou basicamente como um programa de Estágio e poderiam inscrever-se nele alunos(as) que tivessem cursado 50% dos componentes curriculares obrigatórios em cada licenciatura, o que o colocou como um programa complementar ao PIBID<sup>2</sup>, o que pode ser observado no item 2.2. das definições, do edital CAPES 06/2018 e consta nos editais subsequentes:

## **2.2 Das definições**

2.2.1 A residência pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.

2.2.1.1 A residência pedagógica terá o total de 440 horas de atividades distribuídas da seguinte forma: 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.

Assim o PRP foi adotado pela IES em tela, concebido como um programa que em diálogo com o PIBID, poderia de forma mais madura, focar no aprimoramento da docência, tanto na formação inicial, como na formação continuada.

Desde o início das atividades os(as) residentes foram colocados na vivência da dinâmica escolar com a “ambientação”, e, em seguida, com as práticas didáticas, acompanhados pelo(a) professor(a) (preceptor). Imerso na escola, em contato com os componentes curriculares próprios de sua licenciatura por meio dos subprojetos, os residentes foram vivenciando um estágio supervisionado diferente e, ao mesmo tempo participando de ações de formação continuada oferecidas pela IES aos docentes da Educação Básica. Interessante notar que a imersão também se efetivava com ações que promoveram/promovem a interdisciplinaridade, o diálogo entre os subprojetos eram incentivados/materializados por meio do Projeto institucional.

---

<sup>2</sup> Importante salientar os objetivos semelhantes de ambos os programas (PIBID e PRP) e o conturbado contexto histórico em que inicialmente o PRP poderia vir a substituir o PIBID e o fator da luta popular que culminou com a adoção de ambos pela CAPES.

Embora com uma estrutura frágil, em virtude de ser apenas um programa<sup>3</sup>, condicionado a disponibilidade financeira, conf. Portaria Capes 175/2018, a experiência foi positiva para a IES em tela, que teve, dentre outras repercussões, o regulamento do Estágio Curricular obrigatório repensado em sua resolução, o estreitamento de laços com a rede de Educação Básica, o desenvolvimento de ações exitosas na formação continuada, preceptores passaram a fazer pós-graduação nos programas de mestrado profissional que a URCA oferece. A presença dos estagiários (residentes) nas escolas, principalmente nos momentos pandemia e pós-pandemia fizeram diferença no acompanhamento dos estudantes e no apoio aos preceptores(as), inclusive, isso modificou para melhor, a forma de recebimento de estagiários (os não residentes) nas escolas. Por fim, alguns residentes fizeram seleção interna nas escolas-campo e passaram a lecionar com o término do PRP, sendo, que houve aqueles que deixaram a bolsa, para assumir cargo de professor(a).

Em meios há tantos bons resultados, temos, um destaque, para o qual a presente pesquisa se direciona, a exigência de “elaboração de relatório final”, que nas edições posteriores a 2018, foi modificada, transformando-se em um “Relato de Experiência”, ou, pode-se dizer, um artigo, em que o(a) residente narra a sua experiência no PRP, focando em uma temática específica com fundamentação teórico-crítica. Ambas as formas citadas implicam em escrita, que requer habilidades às quais nem sempre o(a) residente se encontra preparado(a).

Na educação de nível superior, onde o foco é a formação profissional, embora, não se exclua de forma alguma a formação cidadã, social e ética, é onde se percebe nitidamente o gap que existe na educação fundamental e de nível médio, no que se refere a questões básicas como dificuldades de interpretação de texto, leitura, redação, matemática básica, raciocínio lógico, entre outros, que dificultam bastante aquilo que deveria ser uma educação mais avançada, tendo em vista que a maioria dos alunos já está no mercado de trabalho e alguns estão buscando sua primeira oportunidade de trabalho. (CARVALHO; CHING, 2016, p. 3)

Um tanto longa, a citação nos coloca exatamente um dos grandes desafios para os estudantes do ensino superior, e, no caso específico do PRP, para os(as) residentes: a construção do “relato de experiência”, exigido ao término do programa. Tal exigência, se configura inclusive com o procedimento de devolução de bolsa, caso o relato não seja entregue. Deste fato já emergem indagações para as quais não temos respostas: caso isso não fosse uma “obrigatoriedade” o relato poderia não ser feito? Ou, a “obrigatoriedade” impacta negativamente no que poderia ser uma ação prazerosa?

---

<sup>3</sup> O PRP foi instituído pela Portaria CAPES 38 de fev./2018 e teve a sua terceira e última edição no Edital CAPES 24/2022.



Independente do PRP os graduandos de uma forma geral devem entregar um “relatório de estágio” ao cursarem o Estágio curricular obrigatório, a voz da experiência das autoras, concorda que isso é feito com uma maior tranquilidade, muito embora, os textos possam demonstrar fragilidades de diversas ordens. Na sociedade do som e da imagem, em que pessoas estão praticamente 24h conectadas, fazer uma leitura mais profunda e reflexiva que ajudaria em escritas melhores fundamentadas requer disponibilidade e desejo de aprender. Também, em tempo, que por vezes, o(a) aluno(a) não dispõe por diversos motivos. Levando em consideração a condição privilegiada que o residente ocupa de “bolsista” e das inúmeras oportunidades de formação que possuem perguntamos por que resistem e/ou não entregam o relato? O que leva o(a) aluno(a) residente a não o escrever?

Defendemos que exigir que alunos(as) escrevam e leiam deve ser uma prática educativa recorrente em toda a vida escolar e que estratégias devem ser criadas para este fim. No caso do PRP é pertinente à sistematização escrita da experiência vivenciada por meio do Relato de Experiência, esta foi uma inovação do programa em relação ao PIBID, e, foi defendida por aqueles que dele fazem parte, com uma crítica à devolução da bolsa, posto que estas atendem a alunos(as) carentes e situações inesperadas sempre podem ocorrer no processo impedindo a entrega do citado relato.

## **METODOLOGIA**

Parte-se da compreensão de que relatar o experienciado por escrito é uma prática educativa que produz um processo de (auto)formação, pois, a escrita proporciona maior reflexão, e, no caso do relato de experiência, exige ainda fundamentação teórica, o que torna esse processo ainda mais bem vivenciado no sentido da práxis. Pode-se dizer que esta escrita em especial se constitui numa escrita de si, porque aborda a identidade de quem a escreve e os saberes e fazeres próprios do estágio vivenciado por meio do PRP. É uma escrita individual e é também coletiva, o texto parte do contexto escolar e universitário, é orientado/corrigido pelo(a) preceptor(a) e docente-orientador(a). Ao entregar seu relato de experiência, o(a) residente deve publicizá-lo em um termo de autorização de uso para a IES e à CAPES, se torna, portanto, um texto a partir do qual pesquisas podem ser construídas, especialmente em busca de novas perspectivas no campo da formação docente.

Nesse sentido é que a presente análise se efetivou nos textos, nos citados relatos de experiência, de residentes da edição do período 2022-2024, fizeram. Foram selecionados, de forma aleatória, 11 relatos, um de cada subprojeto, a partir das seguintes indagações: Que fatores podem contribuir para a eficácia da escrita dos relatos e quais os dificultam? O que revelam os

relatos quanto a vivência no PRP no campo de conhecimentos da formação docente? À primeira indagação buscou ser respondida em diálogo com os participantes do PRP.

De acordo com a concepção teórico-metodológica escolhida, a etnopesquisa crítica formação, “requer não apenas uma oposição ao positivismo, mas uma possibilidade de construção do foco da pesquisa a partir da relação entre pesquisador/objeto/contexto por meio das interações e negociações entre os envolvidos” (FERREIRA; BRITO, 2015, p. 313) assim, as pesquisadoras estão imersas no contexto da pesquisa. As indagações propostas são provenientes da imersão neste contexto, do diálogo com os seus participantes. Faz-se inicialmente, uma abordagem geral da escrita no Ensino Superior, especificamente no PRP, e, a seguir, com leitura dos relatos de experiências, se busca entender o quão significativo foi este programa para os(as) residentes e quais aspectos da (auto)formação são evidenciados em suas falas escritas.

Para tanto, toma-se por norte a percepção da docência como “campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos” de acordo com Pimenta e Lima (2017, p.88): conteúdo das diversas áreas do saber e do ensino; conteúdos didáticos-pedagógicos; conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos e aqueles relacionados à explicitação do sentido da existência humana.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Quanto as dificuldades dos(as) residentes com relação ao processo de escrita, foi observando tal fenômeno por diversos primas, e é possível afirmar que isso não é igual em todos os cursos de licenciatura (subprojetos), alguns apresentam maior desenvoltura (aqueles cuja leitura é mais vivenciada, a exemplo: Língua Portuguesa), outros, maiores dificuldades (aqueles que tem um direcionamento mais prático, Teatro, Artes Visuais).

De uma maneira geral, compreende-se que ler e escrever são partes de um mesmo processo que precisam ser continuamente retroalimentados. Nesse sentido, estratégias foram criadas por alguns cursos e apresentaram bons resultados, por exemplo, pedir um relato de experiência a cada semestre; incentivar a participação dos(as) residentes em congressos com a apresentação de trabalhos; A obrigatoriedade de participação com publicação nos encontros interdisciplinares promovidos pela Coordenação Institucional do PRP, leituras discutidas em grupos de estudos; organização de Saraus Literários interdisciplinares nas escolas campo. Ao longo do programa, Encontros Interdisciplinares focaram, dentre outros aspectos, no desenvolvimento de “conteúdos didáticos-pedagógicos” e os “conteúdos pedagógicos mais amplos” entendendo que a leitura pode humanizar no sentido de trazer a discussão temáticas

próprias de prazer, encantamentos e dor, emoções que fazem parte do dia-a-dia da docência. De forma geral, tais ações, lograram êxito em relação ao desenvolvimento da escrita pelos(as) residentes. Nesta última e podemos afirmar, mais madura edição, o processo fluiu de forma mais leve neste aspecto.

Para uma melhor visualização destacamos em um quadro (QUADRO 1) os textos selecionados. Importante dizer que embora o PRP tenha uma organização de 18 meses, há rotatividade entre os residentes que podem ou não cumprir todo o período; a quantidade de páginas é um termômetro de escrita, pode significar a capacidade de síntese ou a dificuldade de sistematização da escrita; a utilização de fotografias nos relatos é livre, mas se acontece, pode indicar afeição a tarefa em desenvolvimento; o conteúdo, busca os quatro grandes conjuntos de “campos de conhecimento” anteriormente identificados.

QUADRO 01 – RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Tempo do Residente no PRP	Subprojeto	Quantidade de páginas do Relato	Utilização de recursos fotográficos	Conjunto de conteúdos evidenciados conf. Pimenta e Lima (op cit)	Percepções da escrita
18 meses	Geografia	07	sim	todos	Traz significativos recortes de experiências em (auto)formação.
04 meses	Pedagogia	08	não	todos	Embora traga todos os saberes algumas frases são pouco objetivas. Ainda assim, apresenta um ganho (auto)formativo seguro com a experiência da partilha.
12 meses	Artes Visuais	18	sim	todos	Bem estruturado. Um relato detalhado, com reflexão crítica, e, posicionamentos firmes.
12 meses	Sociologia	09	não	todos	Segue as normas, traz bastantes relatos de situações vivenciadas em sala de aula refletidas à luz de teorias críticas.



12 meses	Teatro	10	não	todos	Pouco afeito as normas, traz reflexões significativas quanto ao estágio curricular e o PRP e, quanto a presença de Teatro nas Escolas de EB.
15 meses	Biologia	10	não	-Conteúdos de área do saber;  - Conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos	Numa situação pouco comum, é interessante notar a forma como o/a autor(a) se coloca ausente do texto, como se estivesse analisando o PRP por fora do processo, ainda assim, apresenta elementos contundentes com os processos formativos em caráter inicial e formação continuada.
18	História	06	não	todos	De forma sucinta foca nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto abordando os encontros interdisciplinares, é descritivo, mas percebe-se o envolvimento do(a) autor(a) no texto.
18	Educação Física	04	não	Conteúdos de área do saber; - Conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos	Uma abordagem geral, e, pouco detalhista, mas percebe-se o envolvimento do(a) autor(a) no texto.
12	Língua Portuguesa	09	sim	todos	Abordagem ampla, detalhada em que o(a) narradora se coloca no texto e reflete a experiência.

18	Matemática	11	sim	todos	Abordagem ampla, detalhada em que o(a) narradora se coloca no texto e reflete a experiência.
13	Física	06	não	todos	Pouco detalhe, porém, refletiu aspectos importantes da escola e da IES.

Fonte: elaboração própria.

Com relação aos textos selecionados é importante dizer que, ao todo foram escritos no PRP 2022-2024 mais de 165 relatos, a ideia de fazer uma seleção aleatória, foi perceber dentro de uma pequena amostra, as dificuldades aparentes de escrita e o que os relatos abordam. Importante, deixar evidente que essa amostra não é um retrato da totalidade, posto que acompanhamos esse processo desde 2018 e temos ótimas escritas, excelentes relatos.

A ideia é que outras pesquisas possam ser geradas, para que algo em torno de mais de 400 relatos possam ser (re)visitados, afinal, um texto nasce com o objetivo de leitura.

De uma forma geral todos os textos analisados se configuram como processos de (auto)formação. Chama a atenção no Quadro 01 a ausência de fotografias em quase todos os relatos de experiência, além de deixar o texto mais bonito, as imagens tem o poder de evidenciar o que as palavras não dizem e são sempre incentivadas nos encontros dos subprojetos e naqueles interdisciplinares com todos os subprojetos.

Os textos (todos) fazem referência aos contextos escolares em que as experiências se concretizaram, tal como enfatiza um dos relatos: “O convívio na escola muda totalmente a percepção a respeito de como é o ensino na prática.” (residente). São fundamentados em leituras provenientes de grupos de estudos e refletem a docência bem como a estrutura e/ou a falta dela quanto a: espaços; recursos didáticos; horários, laboratórios, dentre outros, tal como consta no seguinte relato: “o professor deve estar sempre usando estratégias para tornar a aula mais produtiva”(residente). São evidenciados nos relatos: o conteúdo das aulas, os encontros vivenciados no PRP, os saberes didáticos, e, especialmente, a explicitação do sentido da existência humana, que entendemos também, com o descobrir-se professor e como a capacidade de empatia, tal como afirma o seguinte recorte: “docentes também vivem para transformar a vida dos alunos e foi, pois, esse sentimento de transformação que a Residência conseguiu extrair nos mais puros sentimentos de confirmação” (residente).

Quanto ao texto em que o(a) narrador(a) não se coloca no contexto da ação, não significa que não o tenha desenvolvido/experenciado o PRP, pode evidenciar apenas uma dificuldade

Por fim consideramos colocar mais esse recorte em que o(a) residente afirma: “Considero que este Programa veio como forma de encorajar tanto os discentes em formação, como também professores que já exercem sua profissão, a continuar acreditando no processo educativo.” O processo educativo para seguir bem o seu curso precisa de professores bem formados e em continua formação, a experiência do PRP escrita em tantos relatos pelo Brasil a fora pode indicar caminhos nessa direção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização escrita de uma experiência tão rica, foi fundamental para potencializar os saberes adquiridos, o ato de escrever é uma aprendizagem contínua, está correlacionado ao ato de ler. Fatores como a falta de hábito e o pouco tempo a ser dedicado para tais atividades podem dificultar essas ações no nível superior. No caso específico do PRP, a “obrigatoriedade” da escrita do Relato de Experiência, é o fator determinante da ação, e assim, estratégias foram criadas ao longo do percurso dando sentido a esta prática tal como leituras, escrita de artigos e de resumos para apresentação em eventos científicos, dentre outros.

No Programa de Residência Pedagógica, os escritos deixam ler sobre desafios e conquistas, compartilhamento de saberes pedagógicos, técnicos, políticos, amizades, enfim, refletem a formação por dentro do processo, no momento da ação. Parafraseando Pimenta e Lima (2017) refletem conteúdos didáticos-pedagógicos e aqueles ligados ao saberes pedagógicos mais amplos, bem como aqueles relacionados à explicitação do sentido da existência humana, que dados à leitura podem proliferar em novas descobertas.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, F. F. O.; CHING, H. Y. (ORGS). **Práticas de Ensino-Aprendizagem no Ensino Superior**, Experiências em Sala de Aula. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre, Artmed, 2001

FERREIRA, M. C. A.; BRITO, T. T. R. O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação. In: **Práxis Educacional**, V. 11, nº 20, P. 311-332, Vitória da Conquista, set/Dez/2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8 ed. Rev. Atual.Ampl. São Paulo: Cortez, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível



Superior. PORTARIA CAPES Nº 38, de 28 de Fevereiro de 2018, PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA. Disponível em: [semesp-legislacao-portaria-capes-38-de-28de-fevereiro-de-2018.pdf](#)

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. EDITAL CAPES nº 06/2018. Disponível em: [EDITAL RESIDENCIA PEDAGÓGICA retificado-PUBLICAÇÃO 06-03 \(www.gov.br\)](#)

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. EDITAL CAPES nº 24/2022. Disponível em: [05092022 Edital 1794069 SEI CAPES 1793630 Edital24 22.pdf \(www.gov.br\)](#)

## O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA POLÍTICA PÚBLICA AFIRMATIVA PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFPB

Silvânia Lúcia de Araújo Silva - UFPB

### RESUMO

A realidade ora enfrentada pelos processos educativos escolares no Brasil tem sido chancelada por práticas que sinalizam sobre um tipo de professor diferente do habitual. Suas práticas, métodos e metodologias têm, continuamente, sido postas a prova, sob a égide de interesses educativos procedentes de mobilizações culturais e sociais em disputa, de desafios econômicos, de conjunturas locais, permeadas por conflitantes embates políticos. Em tempo, o objetivo desse texto é refletir sobre o lugar da Residência Pedagógica, enquanto Programa institucional de política pública para a formação de professores, sob a perspectiva da Coordenação Institucional. A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, cuja coleta de dados se deu a partir de observações realizadas junto aos Núcleos participantes no Programa na Universidade Federal da Paraíba e os Relatórios Semestrais desenvolvidos por docentes e discentes participantes. Como resultado, constatou-se a capilaridade do Programa que, para além da docência, conduz o estudante de licenciatura ao conhecimento da realidade escolar, permitindo-lhe confiança para, em seu exercício profissional, buscar uma educação pública de qualidade.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Docência, Formação de Professores.

### CONTEXTO INTRODUTÓRIO

Hoje, a história dos processos educativos tem a responsabilidade de gerir saberes e competências que venham efetivamente disponibilizar o conhecimento necessário para as pessoas em tempos digitais. Mais do que sempre, somos conduzidos a firmar novas parcerias epistemológicas dentro da pedagogia contemporânea, parcerias que busquem formar o indivíduo em sua integralidade. De fato, os dias atuais urgem por pedagogias educacionais que se construam no *ethos* da sala de aula, uma vez que é neste ambiente que teoria e prática se coadunam em prol do conhecimento. Entretanto, questionamo-nos: que tipo de professor tem sido formado para atender às novas demandas que interpenetram na educação contemporânea? Ao longo da história da educação, observamos que o número de tendências pedagógicas tem se expandido grandemente. São teorias que se constroem e se corporificam paralelamente ao que se impõe nos currículos dos cursos de formação para professores. Fundamentando tais perspectivas, até a década de 1980, reflexões teóricas, conceituais e propositivas continuavam crescendo no âmbito da educação. Todavia, esse crescimento acontecia sem conexão alguma com as ações cotidianas desenvolvidas nas instituições, nos espaços em que os processos



aconteciam e, portanto, não havia relações entre tais práticas e os estudos que avançavam, pois, estavam desligadas, não se percebia interesse em seu estudo, em sua análise ou estabelecimento das relações aí interpostas: teoria e prática.

Desde a década de 1990, entretanto, firmou-se na área educacional a tendência de focalizar os processos práticos e seus contextos, de examinar as referências bibliográficas, de buscar, utilizando-se de vários caminhos, a efetivação de processos que visassem à melhoria do desempenho dos profissionais da educação. Esta foi uma década que testemunhou muitas mudanças nos processos educativos e serviu como divisor de águas para tendências, metodologias, práticas e, conseqüentemente, a construção de várias pedagogias: da afetividade, da autonomia, do oprimido, da esperança, das relações, da inclusão etc. Enfim, pedagogias que, ao serem gestadas, apresentam como foco principal uma possibilidade de mudança em determinado campo da educação.

A ânsia por transformar a educação resultou numa busca incessante por melhorias na oferta dos cursos de formação de professores, uma vez que muito passou a ser exigido desse profissional, sob alegação de que sua responsabilidade é inegável na preparação do jovem a fim de que esse possa atender as demandas de mercado, continuamente renovadas, e enfrentar o futuro com confiança. Evidencia-se o reconhecimento do papel do professor como agente de mudança, assim como das transformações prementes nas variadas áreas educacionais em que atua.

É nesta direção que o Programa Residência Pedagógica (PRP) busca, na interface com os Estágios Supervisionados, uma prática mais profícua do/a aluno/a das licenciaturas no universo escolar. A priori, enquanto política pública federal na área da formação docente, seu objetivo se respalda na possibilidade de, através da regência de sala de aula e intervenção pedagógica, entre outras atividades de caráter pedagógico, o aperfeiçoamento dos Estágios Supervisionados que compõem o PPC do curso, oportunizando aos Residentes a vivência e a prática da regência em sala de aula, com intervenção pedagógica planejada. Tal objetivo propõe a condução do futuro profissional em educação a uma reflexão sobre que tipo de “ser humano” ele está querendo formar.

No caso da Universidade Federal da Paraíba, o PRP aconteceu em suas três edições, entre 2018 e 2024, atuando nos quatro campi da instituição com mais de 20 (vinte) licenciaturas envolvidas que, através de projetos individuais, coletivos ou multidisciplinares, conseguiu envolver, nos três momentos, cerca de 1.000 (um mil) estudantes de graduação. Dado esse que justifica nossa escolha pela temática, uma vez que participamos desses momentos, atuando diretamente com os residentes e professores envolvidos, através, na última edição, da Coordenação Institucional.

Isto posto, o objetivo desse texto é refletir sobre o lugar da Residência Pedagógica, enquanto Programa de política pública para a formação de professores, sob a perspectiva da Coordenação Institucional. Metodologicamente, a abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, cuja coleta de dados se deu a partir de observações realizadas junto aos Núcleos participantes no Programa na Universidade Federal da Paraíba e os Relatórios Semestrais desenvolvidos por docentes e discentes participantes, respaldadas por textos produzidos em outros momentos sobre o PRP.

Outrossim, esperamos que nossas reflexões contribuam para o diálogo permanente desta política pública como espaço de fortalecimento para a formação docente, uma vez que sua extinção é uma grande perda para toda a comunidade acadêmica. Em especial, porque a realidade ora enfrentada pelos processos educativos escolares no Brasil tem sido chancelada por práticas que sinalizam sobre um tipo de professor diferente do habitual. Suas práticas, métodos e metodologias têm, continuamente, sido postas a prova, sob a égide de interesses educativos procedentes de mobilizações culturais e sociais em disputa, de desafios econômicos, de conjunturas locais, permeadas por conflitantes embates políticos. E, nesse movimento, o PRP geria o melhor da formação do licenciando.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI nos permite, dentro da compreensão empreendida nessa pesquisa, a conclamação por uma educação que possa contribuir efetivamente para o desenvolvimento total da pessoa (espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade). Todo o ser humano, como “ser inacabado” (Freire, 2002) que é, deve ser preparado, deve passar pela educação escolarizada para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes situações e circunstâncias da vida.

Os desafios encontrados na formação de professores no Brasil não é uma questão da era contemporânea. A formação de professores se revela, historicamente, como uma ação de resistência que, em meio aos encontros e desencontros formativos da profissão, entende-se que educar é sobretudo um ato de resiliência. Nesse sentido, visando o aprimoramento dos cursos de licenciatura e com intuito de melhorar, cada vez mais, a formação docente, políticas públicas do Governo Federal têm criado programas nacionais, desenvolvidos para uma política de formação docente que garanta a autonomia do profissional em educação.

Para situar o leitor sobre a temática abordada, destaca-se brevemente sobre aspectos legais da formação de professores em nosso país e o Programa Residência Pedagógica, enquanto política pública. O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96) define que é necessário ser portador/a de diploma de nível superior em licenciatura plena para o exercício legal da profissão de Magistério na Educação Básica brasileira (Brasil, 1996). Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação, publicada em dezembro de 2019, em seu Art. 2º, “a formação docente pressupõe o desenvolvimento das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais, tendo com perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral”. Dessa forma, com o intuito de contribuir, aprimorar e intensificar a vertente prática dos cursos de licenciatura, surge o Programa Residência Pedagógica (PRP), promovendo a entrada de estudantes licenciandos a partir da metade do curso nas escolas e salas de aula de Educação Básica.

O Residência Pedagógica, diferentemente dos estágios curriculares obrigatório, principalmente, no que se refere ao vínculo construído com a instituição na qual o licenciando está inserido e com a própria profissão. O Programa possibilitava e viabilizava ao estudante de graduação práticas, contextos e situações do dia-a-dia escolar, do fazer pedagógico, aos quais, muitas vezes, não é possível vivenciar nos estágios. Isto porque, de acordo com a CAPES (2018) a imersão tem duração de 18 (dezoito) meses e, nesse ínterim, o/a estudante deve participar de todas as atividades da escola que lhe forem atribuídas, estando incluído na dinâmica cotidiana da escola e sendo acompanhado pelo orientador docente (professor da IES) e pelo preceptor (professor da instituição da educação básica).

Todo o tempo dedicado à Residência Pedagógica, os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas através da atuação, do contato com a profissão, reflete a construção da identidade profissional, que se dá por meio de um processo contínuo, de maneira que o professor em formação associa suas práticas, vivências, relações com o meio, e sua visão de mundo à sua profissionalização. Logo, trata-se de um “processo de construção do sujeito historicamente situado” (Pimenta, 1999), o que nos permite reconhecer a importância do Programa na inserção dos licenciandos em contextos reais da prática docente, dos desafios profissionais e da dinâmica pedagógica do ambiente educacional, justificando, assim, nosso interesse pela pesquisa ora anunciada.

Sabendo que a profissão docente possui caráter desafiador, há de se refletir o quão é importante que as instituições de formação possibilitem aos licenciandos o contato com o ambiente de trabalho, daí a importância dos estágios e de Programas como o Residência Pedagógica para o desenvolvimento de habilidades das quais só a prática pedagógica, o

Neste sentido, a formação deve estar bem articulada com os campos de atuação para que os futuros profissionais tenham consciência do ser professor, favorecendo a construção de sua identidade profissional, que se constrói a partir da significação social da profissão, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, construindo novas teorias. E, ainda, pelo significado que cada professor, atribui à atividade docente partindo de seu próprio modo de se situar no mundo (Pimenta, 1999).

## **UMA METODOLOGIA ACADÊMICA**

Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória e de natureza descritiva. Optamos pela pesquisa qualitativa porque ela tem a capacidade de responder a questões de cunho muito particulares, ocupando-se de uma realidade cujos dados não podem ou não devem ser quantificados. Sendo muito utilizada na área das Ciências Humanas e Sociais, essas pesquisas “[...] podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais [...]” (Richardson, 2012, p. 80).

Para tal propositura científica, contamos com os documentos do PRP disponíveis para a Coordenação Institucional da UFPB, bem como as observações realizadas durante visitas técnicas presenciais aos Núcleos e reuniões com os Docentes Orientadores de cada Núcleo. Assim, os caminhos traçados para o alcance de nossos objetivos se deram através de estudos bibliográficos e análises documentais. De acordo com Gil (2008), os procedimentos que envolvem a pesquisa bibliográfica, concentram-se, especialmente, em material já elaborado, particularmente constituído de livros e artigos científicos.

Considerando que “Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo” (Gil, 2008, p. 50), foram utilizadas fontes que abordam o tema em questão, relacionados à formação de professores, respaldando-se em autores como Nóvoa, Pimenta e Freire. Ainda, em documentos oficiais relacionados ao Programa Residência Pedagógica, assim como foram desenvolvidas análises dos relatórios e dos planos de atividades dos residentes participantes do Programa.

Portanto, os caminhos metodológicos foram organizados por etapas, de maneira que, primeiramente, realizamos uma busca e o levantamento de documentos oficiais, como editais, resoluções, entre outros; em seguida, fizemos o estudo bibliográfico e o fichamento de obras

## **CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA UFPB: RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Desde a aprovação e implantação do Programa Residência Pedagógica (PRP) na Universidade Federal da Paraíba, embora fosse um Programa “novo”, fizeram-se notórias suas significativas contribuições para uma formação contextualizada dos futuros profissionais da educação, pois, sua estrutura e requisitos se enquadram na relação teoria e prática, sob o viés da ação-reflexão-ação, possibilitando que os graduandos participantes estejam fixados no chão da escola. Tal natureza, desenvolve nesse/a estudante habilidades e competências das quais apenas a práxis pedagógica e a experiência a partir das vivências e da realidade da sala de aula é possível permitir.

As edições do PRP, desenvolvida entre 2018 e 2024, configura-se com um total de mais de 400 (quatrocentos) horas de atividades, distribuídas em 03 (três) semestres, cada um perfazendo, uma composição de 135 (cento e trinta e cinco) horas, no mínimo. Essa estrutura semestral possibilitava mais oportunidades aos estudantes interessados em participar, visto que permite o ingresso de discentes com o Programa em andamento, possibilitando substituição de vaga em caso de desistências ou conclusão de curso.

Nóvoa (2017), entre outros autores, tem defendido o espaço da escola como um importante locus de formação docente, isto porque possibilita uma tríade privilegiada de compartilhamento de conhecimentos e experiências no que diz respeito a conexão entre os estudantes dos cursos de licenciatura, os professores da educação básica e os professores universitários, permitindo, dessa maneira, a ampliação dos horizontes formativos, a percepção crítica e aguçada da formação e da profissão.

### **Estrutura do Programa Residência Pedagógica e Atividades desenvolvidas pela Coordenação Institucional**

As atividades do Programa ocorreram por etapas que vão desde a formação dos licenciandos com os docentes da Universidade e professores da Educação Básica ao primeiro contato com a escola campo, sua atuação em sala de aula, finalizando com a socialização das experiências vivenciadas ao longo de seu desenvolvimento. Essas etapas iniciavam a partir do



período destinado à formação para o Programa Residência Pedagógica, com o acompanhamento do/a Docente Orientador/a (professor/a da instituição de ensino superior), cuja atividade pressupunha apresentar o Programa e a finalidade de inserir os participantes no seu contexto formativo, assim como permitir a associação do PRP com os estágios supervisionados do curso,

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares, o estágio não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, [...] possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e os saberes das práticas ocorra durante todo o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão (Pimenta e Lima, 2006, p. 21).

Neste sentido, tais experiências prepararam os licenciandos para estarem dentro das escolas, vivenciando sua realidade. Afinal, “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática” (Freire, 1991, p. 58). Portanto, sem que haja o engessamento de quaisquer das partes, Freire (1996) reafirma que a reflexão e a prática devem estar tão articuladas, de maneira que a teoria seja tão concreta quanto a prática e que, embora necessitemos do distanciamento para reflexão, esta, nos permita ficar cada vez mais imersos no fazer.

Os encontros iniciais entre residentes e preceptores e as interações com os conteúdos da formação possibilitaram a criação de vínculos entre os sujeitos envolvidos, bem como o compartilhamento de conhecimentos de forma a valorizar os diferentes saberes, estabelecendo, dessa forma, um exercício de presença no mundo, compreendendo que “não é possível estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo” (Freire, 2000, p. 57).

Destarte, podemos entender a abrangência do Programa como algo que atendia não só a formação inicial, mas como uma ponte que abrangia a formação continuada, tendo em vista que os encontros de formação não se limitavam aos licenciandos, mas, estendiam-se também aos preceptores e outros professores envolvidos.

Em paralelo com as formações teóricas que aconteciam ao longo de todo o percurso do Programa, os residentes desenvolviam as etapas referentes à estrutura do PRP: *Ambientação na escola-campo*, com o objetivo de se familiarizar com o ambiente para que possam compreender a dinâmica da escola, conhecer os profissionais e o público atendido; *Observações participativas*, momento imprescindível para posterior atuação prática, auxiliando a práxis do docente titular, criando vínculos afetivos com os estudantes e analisando os processos educativos que envolvem o ensino e a aprendizagem, no que tange às possibilidades e às dificuldades para o sucesso do processo. Então, orientados e supervisionados pela preceptora e

pela docente orientadora podem fazer o planejamento das atividades de intervenção para que finalmente possam desenvolver de forma efetiva a regência em sala de aula. Importa ressaltar que a coordenação institucional (CI) desenvolveu as seguintes ações:

a) Na preparação para iniciar as atividades na escola, foram realizados encontros e reuniões planejando as ações juntamente aos docentes orientadores dos diferentes subprojetos/núcleos que integraram o projeto institucional;

b) Uma articulação institucional junto às escolas visando o acompanhamento e participação nas atividades preparatórias para inserção nas escolas campo, realizadas nos subprojetos/núcleos;

c) Reuniões trimestrais com os envolvidos em cada subprojeto e núcleo para discussões sobre a consecução das ações propostas;

d) Foram realizadas orientações sistemáticas quanto a operacionalização do programa,

visitas às escolas-campo com o acompanhamento das atividades desenvolvidas por preceptores e residentes. A CI acompanhou o planejamento e participação de todos os residentes em eventos acadêmicos de formação docente, no âmbito da UFPB, com apresentação de trabalhos. Foi realizado o Seminário Integrado do Programa Residência Pedagógica em âmbito institucional, com palestras, mesa-redonda e apresentações culturais e científicas. Tais apresentações foram protagonizadas pelos próprios residentes, socializando com estudantes da graduação e da pósgraduação as atividades desenvolvidas nos subprojetos, abordando assuntos pertinentes à formação inicial e continuada de professores, assim como a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implementação do Novo Ensino Médio e sobre as condições e contextos das escolas;

e) Reuniões com residentes e preceptores, visando dar apoio às atividades e reafirmar a

articulação do PRP com a Educação Básica;

f) Orientação na construção dos Relatórios semestrais elaborados pelos residentes e preceptores. Além disso, um diálogo permanente com os orientadores dos Núcleos a respeito da situação dos residentes e preceptores, evidenciando possíveis problemas e dificuldades encontradas para a consecução das atividades;

g) Relatório Final dos Docentes Orientadores sobre as atividades desenvolvidas no programa, com avaliações e possíveis sugestões para as próximas edições;

h) Análise dos Relatórios de docentes orientadores, residentes e preceptores visando identificar os indicadores gerados na operacionalização do PRP. Estes indicadores subsidiarão as futuras atividades no âmbito da formação docente inicial e continuada na UFPB.

Atividades que, afinal, corroboraram para uma formação integral do profissional, unindo suas vivências e experiências práticas à teoria. Isso porque, obviamente, quando se fala em educação não é possível pensar teoria e prática como ações dissociadas, uma vez que a práxis pedagógica é, como o próprio nome nos indica, a junção teoria e prática e a reflexão de uma sobre a outra. E, nesse sentido, o Residência Pedagógica reafirma isso enquanto ação educativa formativa.

### **Entre os desafios e as possibilidades: o olhar da Coordenação Institucional sobre o PRP**

Os participantes do Programa estão lá (na escola) para serem professores, isso significa dizer que eles terão acesso não só ao que diz respeito a formações ou construção de planos de aulas, estão imersos na dinâmica escolar, que é fluida, é viva, é conflituosa em determinados momentos, cuja dinâmica é tão previsível quanto imprevisível.

Estar no chão da escola, absorvendo as dificuldades reais, pode gerar questões que colocam o profissional em posição de conflito interno. Pois, estar numa sala de aula exige que o profissional tenha habilidade de lidar consigo e com o outro, que tenha capacidade de se reinventar quando algo não sair como planejado, que esteja conectado ao organismo vivo que é a escola. “A profissão docente é uma prática social, ou seja, como tantas outras, é uma forma de se intervir na realidade social” (Pimenta e Lima, 2006 p. 11) e, com efeito, essa intervenção necessita ser consciente. Por isso, a importância de conhecer tanto as teorias da educação quanto os sujeitos aos quais nos referimos, a responsabilidade do educar, dentro da escola, passa por todos os âmbitos do ser, o profissional não estará lá apenas para lecionar uma aula sobre determinado assunto, ele terá que ser ouvinte, observador, prestativo, afetivo.

Dentro de uma sala de aula, o professor desempenhará o papel de muitos outros profissionais, e isso daria margem ao tal “choque de realidade” que tanto ouvimos falar, daí os discursos que surgem no meio acadêmico por parte dos licenciandos, que a teoria e a prática não convergem uma com a outra. Na verdade, o que “falta” é apenas o contato com o ambiente profissional e o conhecimento da realidade do meio escolar, contato este que, por meio da Residência Pedagógica, torna-se mais real. Dessa forma, o Programa tomava caráter de “ponte” entre a universidade e a escola, trazendo, por assim dizer, veracidade e qualidade para a formação de professores.

Na medida em que o Programa favorecia a imersão contínua e aprofundada na realidade escolar, por meio dos professores e dos estudantes da academia, ele busca ainda a inclusão da comunidade daquela localidade onde está inserida a escola e, nesse sentido, o Programa apresenta um caráter de “engajamento”, visando o benefício do desenvolvimento intelectual de

todos os envolvidos, em especial no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, no que se refere às metodologias educacionais escolares, buscando novas possibilidades para um aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sempre que falamos de formação de professores, não podemos deixar de pensar na importante necessidade da articulação teoria e prática, pois, essa articulação torna-se imprescindível para o futuro profissional. De fato, o contato com a profissão, com o meio e os conhecimentos necessários para se tornar professor não se limitam e, tampouco, devem se limitar ao ambiente da instituição de ensino superior, pois, a formação que acontece distante da escola pode deixar inúmeras lacunas, afinal, é preciso estar envolvido nos processos educativos e é parte essencial da formação inicial de professores o contato com o chão da escola, com a dinâmica escolar, com os mecanismos de articulação do fazer pedagógico. Visando cumprir com uma formação de qualidade e contextualizada, surge o Programa Residência Pedagógica.

A qualidade formativa do Residência Pedagógica se concentrou, ao longo de suas três edições, no tempo de atuação e de interação dos envolvidos, visto que, com a imersão, o residente tem a oportunidade de estar 18 (dezoito) meses contínuos vinculados com a escola que o recebe. Nesse período, ele tem inúmeras possibilidades para experienciar a práxis pedagógica, seja por meio de observações, formação específica ou atuação prática, o que importa é que, participando do Programa, os professores em formação tinham contato com o fazer pedagógico, desenvolvendo habilidades e competências que só a prática pedagógica possibilita, além de aumentar sua criticidade com relação aos processos educativos.

Podemos, assim, afirmar que, o Programa gerou contribuições significativas para os licenciandos em formação da Universidade Federal da Paraíba, tornando-se um diferencial curricular, no sentido prático, crítico e social, bem como no sentido de uma formação realmente integral, em que o licenciando residente adquiriu uma visão ampliada da profissão e, por conseguinte, dos aspectos que a envolvem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 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), 2019.

Edital CAPES nº 6/2018 - **Residência Pedagógica**. Edital CAPES nº 01/2020 disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-resid-c3-aanciapedag-c3-b3gica-pdf>. acesso em: 04 nov. 2021

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, p. 140 2008.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. In: Cadernos de Pesquisa, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.



## PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA DA URCA

Adriana Maria Simião da Silva - URCA

Maria Paula Jacinto Cordeiro - URCA

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no Subprojeto de Sociologia do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Regional do Cariri (URCA) nas escolas-campo que participaram da experiência. O processo de investigação foi articulado às atividades da prática de ensino, nesse sentido, o estudo é resultado de pesquisa-formação (auto)biográfica e teve como diretriz prioritária desenvolver habilidades e competências docentes voltadas para a educação antirracista, temática do subprojeto de Residência Pedagógica em Sociologia (RPS) da URCA. O relato apresenta as ações formativas voltadas para a educação antirracista em estreita ligação com prática docente da Sociologia no ensino médio e discute a estruturação da educação antirracista no ambiente escolar a partir da problematização do racismo enquanto uma construção histórico-político-cultural. Essa experiência formativa evidenciou a necessidade de se trabalhar com práticas educativas multiculturais na universidade e na escola, que contribuam com uma educação voltada para a desconstrução do racismo para além de uma temática transversal, e assim possibilite a efetivação de ações educativas emancipatórias e transformadoras.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas. Educação antirracista. Residência pedagógica.

### INTRODUÇÃO

As primeiras décadas do século XXI têm sido marcadas por políticas públicas voltadas para promover a qualidade na educação no Brasil, a valorização da profissão docente e a reformulação dos processos educativos. Destacam-se neste cenário os programas federais dedicados à formação inicial de professores, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Nesse painel apresentamos os resultados da pesquisa-formação que realizamos no decorrer das atividades formativas da Residência Pedagógica em Sociologia da Universidade Regional do Cariri (URCA), mais especificamente a versão que ocorreu entre novembro de 2022 a abril de 2024, que teve como foco central a temática da educação antirracista em articulação com o ensino de Sociologia na educação básica.

A proposta consiste num relato de experiência das práticas educativas vivenciadas na universidade e nas três escolas-campo que participaram do projeto, descreve o processo da pesquisa-formação a partir da abordagem (auto)biográfica (Josso, 2010), Delory-Momberger

A análise é fundamentada na concepção do olhar sociológico da escola (Canário, 2005), na perspectiva da didática multicultural (Candau, 2008) e da didática sensível (D'Ávila, 2022), na teoria de Paulo Freire sobre a prática docente (1996) e a importância da problematização e dialogicidade no ato educativo (2005). Dialogamos ainda com os autores que discutem a educação antirracista: Almeida (2020), hooks (2017), Ribeiro (2019), Sousa et al. (2022). Além da dimensão didático-pedagógica, trabalhamos com os princípios que norteiam o ensino de sociologia na educação básica (OCN'S, 2006), com a BNCC- Ensino Médio (2018) em articulação com os fundamentos epistemológicos e metodológicos da educação antirracista. Esse referencial teórico ancorou as práticas educativas e de pesquisa do subprojeto RPS nos aspectos pedagógicos, epistemológicos e políticos.

Organizamos nossa exposição em três partes: Descrição da metodologia da pesquisa-formação (auto)biográfica que embasou epistemologicamente e metodologicamente a ação e o processo investigativo. Depois, nos detemos na apresentação do Programa Residência Pedagógica em Sociologia da URCA articulado à noção de experiência, para refletir modos de compreender e ressignificar os sentidos atribuídos às práticas de formação e de ensino. Em seguida, relatamos as práticas empreendidas com a educação antirracista nas escolas-campo, finalizando com a análise do vivido e refletido no âmbito dessa experiência.

## **METODOLOGIA**

Este estudo fundamenta-se na pesquisa-formação ancorada na abordagem (auto)biográfica, cujos princípios norteadores ampliam e engajam os conhecimentos produzidos no âmbito da formação a partir das experiências vividas e refletidas nos contextos da prática, implicando na aprendizagem experiencial (Josso, 2010). Esse tipo de pesquisa manifesta especificidades que se baseiam na pesquisa-ação e na pesquisa colaborativa. Tem como intuito principal trabalhar com narrativas de sujeitos em formação, constituídas de flexibilidade biográfica, que implica, na prática, em outros modos de implementar a prática docente em espaços educativos, aprofundando a relação entre o agir e o pensar, que implica numa contínua consciência do educador (inclusive em formação) em cada espaço que ocupa e em cada experiência vivenciada na ação docente. Também num sentido de engajamento, a formação se desenvolve em contínuo compromisso com a transformação e melhoria de contextos socioeducativos, pois se configura como uma proposta contra hegemônica de formação e de produção de saberes científicos e profissionalizantes.

Para tanto, utilizamos as informações e os dados produzidos nas atividades de relato sobre os aspectos formativos fomentados nas práticas de ensino experienciadas nas escolas-campo, assim como nas narrativas acerca do processo vivido, registradas nos diários formativos e nos relatórios elaborados pelos sujeitos que participaram dessa experiência. A partir desse conjunto de informações exploramos os conhecimentos advindos da experiência formativa e os sentidos atribuídos à prática docente circunscritas a temática da educação antirracista em articulação aos conteúdos de Sociologia para o ensino médio.

A pesquisa se configura como qualitativa do tipo descritiva-explicativa, a partir de fontes bibliográficas que fundamentaram a RP Sociologia; fontes documentais focadas nos documentos oficiais da escola (Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar) e materiais produzidos na pesquisa colaborativa, empreendida no ambiente escolar visando a construção do diagnóstico da escola.

Esse instrumental de pesquisa e formação é um dispositivo de registo que segue a perspectiva das narrativas docentes, evidenciando uma escrita de si, construída a partir da reflexão do vivido. De acordo com Delory-Momberger (2016), o diário conserva e amplia a consciência do/a pesquisador/a, ao passo em que toma forma no decorrer da escrita, retomando a subjetividade e considerando as particularidades e os impactos das situações do campo.

Conforme Olinda (2010) no livro “Artes do Fazer: trajetórias de vida e formação”, o trabalho com narrativas se constitui como um instrumental de ensino, de aprendizagem e de autoformação (apropriação por cada um do seu próprio poder de formação), caracterizado pelos seguintes aspectos teórico-metodológicos: a) Todos os espaços/tempo de interação humana são formadores; b) O aprendente é o centro da formação; c) A potência narrativa – ao narrar o sujeito toma consciência de suas escolhas, das ancoragens, dos seus referenciais e das aprendizagens desenvolvidas; d) As narrativas geram projetos de vida, pessoais e profissionais; e) Para compreender o processo formativo do outro é necessário, antes, compreender o seu próprio processo; f) Valorização da experiência como via de construção de aprendizados experienciais e existenciais; g) Convite à reflexividade crítica das experiências vividas; h) Potencial transformador – a consciência reflexiva sobre nossas experiências e sobre nosso processo formativo nos permite alterar ideias cristalizadas, superar o modelo escolarizado de formação, abrindo-nos a inovação em diferentes planos: pessoais, sociais e profissionais.

Diante desses aspectos consideramos a pesquisa-formação (auto)biográfica um dispositivo da aprendizagem experiencial na iniciação à docência, delineada a partir da investigação-ação-formação. A RP Sociologia da URCA empreendeu o trabalho com a aprendizagem experiencial configurada em três aspectos: escrita e conhecimento de si,

## REFERENCIAL TEÓRICO

Não é possível, no contexto atual brasileiro, pensar em educação sem discutir o acesso desigual ao conhecimento a partir de um viés pós-colonial, considerando as características estruturais de nossa sociedade. Apesar de termos uma legislação que torna obrigatório o ensino de cultura africana, afrobrasileira e indígena no Brasil, Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e Lei 11.645 (BRASIL, 2008), para a educação básica, carecemos de discussão sobre a questão racial de forma extensiva nas escolas, no sentido de promover uma autêntica aproximação dos estudantes com temas que fazem parte de seus cotidianos. Isso implica não só no reconhecimento do verdadeiro lugar do povo negro e dos povos originários nas raízes do Brasil, mas também na valorização cultural e combate a toda forma de discriminação, de forma que todos os estudantes se sintam representados e incluídos no ambiente escolar.

A legislação estabelece que os conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e indígena devem ser ministrados de forma transversal, em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras. Ao nos aproximarmos das escolas, contudo, percebemos que não basta uma discussão localizada no Dia da Consciência Negra - como comumente acontece - e algumas escassas referências ao longo do ano, quando são tratados temas específicos, como o período colonial no Brasil.

Trazer uma discussão sobre educação antirracista, implica em libertação de consciências, desenvolvimento de criticidade e justiça diante do dado concreto que revela termos 55,5% de pessoas pardas e negras no Brasil e 0,6% de população indígena (BRASIL, 2023). Se de um lado temos o impacto dessa representação em extremos, entre uma maioria de negros discriminada, negligenciada e diretamente afetada pelos maiores problemas de nossa sociedade e uma minoria de representantes de povos originários em vias de extinção, de outro temos uma preparação escolar de crianças e jovens para a vida adulta em que ainda prevalece o pensamento colonial e branco da ciência moderna. É incipiente e superficial uma educação que continua a instruir com limitadas referências a autores negros e pouca sensibilidade a respeito dos saberes dos povos originários. Essa educação não favorece uma efetiva redução das discriminações e dos preconceitos raciais.

Refletimos a partir do trabalho de Santos (2019) que, num país de desigualdades profundas, como é o caso do Brasil, e que espelha profundamente a realidade de outros países na América Latina, sem a promoção de políticas antirracistas, começando pela educação, nunca

teremos uma democracia real, tendo em vista que em termos de acesso a oportunidades e participação política, se interseccionam variáveis como pobreza e negritude, por exemplo, marcando aqueles que se localizam em esferas cada vez mais distantes do poder, impactando inclusive na sustentação dos direitos humanos para grandes parcelas da população.

Nesse sentido, a potência de um povo ainda sujeito a subalternidades nas diversas formas como o colonialismo continua a se impor nas sociedades capitalistas, permanece inacessível, inclusive pela educação distante das realidades cotidianas. Sabemos que a educação tem se transformado, as gramáticas estão mudando, sensibilidades se ampliam, mas há ainda muito trabalho pela frente, que recomeça a cada ano, com cada turma.

Souza et al (2022, p. 13) chama a atenção para a urgência “da formação docente nas mais diversas formas para o desenvolvimento da Educação Antirracista como prática social [...] para que possamos pensar em Educação Antirracista em um movimento contra hegemônico de desconstrução do conhecimento escolar”. Corroboramos com esse pensamento, essa é uma necessidade que vem das ruas, vem da luta, vem do chão de sala de aula que clama por uma educação contra automatismos, que gere consciência, existência, vida e isso não se faz sem um corpo docente capacitado nas escolas para atender essa demanda, como aponta os autores: “a partir da formação inicial e continuada, da autoformação e da formação em instituições, para que a Educação Antirracista seja compreendida e se torne realidade nos currículos e nas rotinas escolares” (p. 13).

## **A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA EM SOCIOLOGIA DA URCA: RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O PRP na URCA iniciou em 2018 e tem possibilitado, ao longo das experiências implementadas pelos subprojetos, uma maior aproximação desta IES com a rede de educação básica da região do Cariri cearense. Em todas as suas versões, o programa foi dividido em três módulos com duração de seis meses cada, com carga horária de 138 horas, sendo 23 horas mensais e 6 horas semanais. O primeiro módulo foi destinado à ambientação nas escolascampo. O segundo e o terceiro módulo envolveram a imersão na prática docente e a produção de materiais didáticos. Para socialização dessas experiências o PRP URCA realizou nas três versões encontros de avaliação e socialização das experiências.

A intrínseca relação entre a teoria e a prática é objeto de discussão de muitos autores que defendem uma maior articulação entre universidade e escola, uma vez que ambas estão envolvidas por saberes igualmente importantes (Pimenta; Lima, 2012). Em sintonia com essas perspectivas, destaca-se outro aspecto no desenvolvimento da prática em campo, assegurada



formalmente por essa parceria entre escola e universidade, que se traduz no aprofundamento de práticas docentes, através de experiências que proporcionam a integração de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento do profissional em formação, inclusive considerando as orientações da Resolução CNE/CP 02 de 2019, que ampliou a formação nas licenciaturas em mais 400 horas de prática de ensino.

Tendo em vista os desafios e transformações sociais e culturais impostos pela sociedade contemporânea, parece oportuno ressaltar o papel da educação nesse contexto, mais especificamente, o papel de professores, que devem estar atualizados, munidos de técnicas heterogêneas e inclusivas, sensibilizados para as dinâmicas interacionais e geracionais proporcionadas no ambiente escolar e capacitados para atuar em contextos cada vez mais complexos e multiculturais. No curso de Ciências Sociais da URCA, vivenciamos as três edições do PRP. A primeira versão ocorreu de setembro de 2018 a janeiro de 2020, contando com a participação de 24 estudantes residentes com bolsa e seis estudantes voluntários sem bolsa. Tivemos uma docente orientadora com bolsa e outra voluntária. O subprojeto foi desenvolvido em três escolas-campo do município do Crato, Ceará.

Essa primeira experiência foi acolhida com entusiasmo e expectativa, devido aos seus objetivos serem direcionados para a melhoria e aperfeiçoamento dos Estágios Curriculares Supervisionado nos cursos de licenciatura. O destaque dessa versão foi a pesquisa voltada para o diagnóstico da escola, realizado de forma ampliada e vivencial devido à imersão no ambiente escolar. Além disso, observamos o aperfeiçoamento da prática docente dos residentes, que, de forma engajada e comprometida, atuaram como protagonistas do cenário formativo.

A segunda versão foi realizada entre outubro de 2020 a fevereiro de 2022. Essa versão foi marcada pela redução drástica de bolsas, o que implicou na organização de núcleos multidisciplinares compostos por subprojetos de áreas de conhecimento afins. O Subprojeto de Sociologia fez parte do Núcleo de Humanas. Cada subprojeto contou com docentes orientadores, residentes e voluntários, sendo que o Subprojeto de Sociologia contou com a participação de oito estudantes residentes com bolsa. Os residentes foram inseridos nas atividades do PRP de forma online e remota, com atividades síncronas e assíncronas, até dezembro de 2022, devido às restrições do período de pandemia. Com a retomada das aulas presenciais nas escolas públicas do Ceará em novembro de 2022, organizamos o retorno dos residentes. Entretanto, esse retorno foi bastante prejudicado devido a falta do pagamento das bolsas da CAPES nos prazos estabelecidos.

A terceira versão se deu entre novembro de 2022 a abril de 2024, contemplou três escolas-campo. Iniciou com um preceptor e depois com o aditivo do edital Capes nº 24/2022, foram inseridas mais duas escolas e dois preceptores. Esses/as professores/as eram negros/as e

gressos da licenciatura em Ciências Sociais da URCA. Esse fato teve um impacto muito positivo para a última edição do programa, já que adotamos como temática principal a educação antirracista no contexto da Sociologia no ensino médio. O projeto contou, ainda, com 15 residentes. Percebemos que essa versão aprimorou objetivos pedagógicos trabalhados anteriormente, pudemos atuar com mais maturidade, consistência e sistematização, fruto da experiência adquirida com a execução dos projetos anteriores. Conforme as narrativas dos/as estudantes que participaram da RPS, essa experiência foi bastante significativa, pois oportunizou a autonomia no planejamento e execução de intervenções pedagógicas, o que gerou aprendizados experienciais e agregou sentidos à escolha pelo magistério.

A entrada na educação escolar por este viés temático impactou sobremaneira a formação dos/as residentes, pois possibilitou uma atuação mais efetiva e engajada, gerando intervenções nas escolas que afetaram positivamente os/as estudantes do ensino médio, o que ficou evidenciado na participação deles nas aulas, na grande procura pelas disciplinas eletivas com conteúdos étnico-raciais e na produção de materiais didáticos para a culminância dessas disciplinas, assim como para a semana de Africanidades nas escolas. Inclusive essa atuação gerou convites para as/os residentes replicarem essas intervenções educativas em outras escolas.

Como resultado dessa experiência apontamos a produção de materiais didáticos e textos apresentadas em eventos acadêmicos. Dentre esses eventos destacamos a participação das/os residentes no IV Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste; I Encontro Cearense de formação de professores de sociologia e o III Encontro do Programa de Residência Pedagógica da URCA. Além de palestras e aulas de campo com integração à natureza e visitação pedagógica a uma comunidade indígena do Crato.

### **A prática educativa antirracista**

A proposta de formação docente da Residência Pedagógica em Sociologia adotou a abordagem de ensino e aprendizagem centrada no aluno, entendendo que a/o estudante residente é sujeito ativo de seu processo formativo, portanto protagonista do seu percurso de aprendizagem da prática docente. Demos ênfase no processo formativo a experiência vivida e refletida, pois entendemos que esse percurso é (auto)formativo, assim utilizamos instrumentais autobiográficos para registro das atividades, como: folhas de frequências, roteiros para o diagnóstico da escola e registros autobiográficos sobre a aprendizagem docente.

O movimento de formação constitui-se num processo inovador, criativo e inclusivo que foi sendo produzido a partir da realidade em (trans)formação, direcionado para o ensino de sociologia em articulação com a educação antirracista empreendida nos espaços educativos.

A temática antirracista foi abordada desde o primeiro módulo dedicado a ambientação na escola, nessa oportunidade foi desenvolvida a pesquisa para a construção do diagnóstico da escola, e para tanto, foi feito um estudo dos documentos institucionais, um levantamento das condições organizativas, estruturais e administrativas das escolas a partir de observações. Também foi realizado um levantamento com as/os estudantes do ensino médio através da aplicação de um formulário no *Google Forms* sobre a percepção deles acerca do racismo. Esse processo foi fundamental para a aproximação com os sujeitos escolares e para conhecer suas visões de mundo e suas atitudes em relação a situações de racismo. Ficou evidente com esse instrumental de pesquisa a naturalização de brincadeiras preconceituosas, ofensivas e excludentes. Além disso, entramos em contato com narrativas de dores e sofrimento vivenciado por alguns estudantes negros/as que participaram da pesquisa, vivências essas que atravessavam suas trajetórias de vida, implicando em traumas e baixa estima. Essas constatações conduziram a escolha de temas a ser tratado dentro da temática antirracista, como a problemática da identidade e da representação da cultura afrobrasileira através das lentes sociológicas do estranhamento e da desnaturalização, buscando desenvolver a imaginação sociológica para uma educação pautada no respeito às diferenças.

A partir dessa sondagem inicial, foi possível construir o planejamento das práticas educativas antirracistas que foram sendo realizadas paulatinamente. A escolha por essa temática foi uma decisão pautada no respeito à diversidade étnico-racial, assim como um ato político de afirmação da necessidade de se construir currículos escolares e universitários voltados para a multiculturalidade. Com isso, pretendeu-se contribuir com a efetivação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental e médio.

Partimos da concepção que o racismo é estrutural e permeia as relações sociais e atravessa o cotidiano por meio de atitudes e linguagem preconceituosa (Ribeiro, 2019), seja de forma consciente ou não, conforme destaca Almeida (2019). As atividades realizadas envolveram discussões de combate ao racismo escolar, iniciando pela sensibilização dos estudantes para refletirem essa problemática a partir de suas vivências pessoais. Para tanto, foi feito um trabalho pedagógico com autores que discutem a educação antirracista, como: Adilson Moreira (2019), bell hooks (2017), Bárbara Carine Soares (2023), Djamila Ribeiro (2019), Paulo Freire (2004), Silvio Almeida (2019).

Nas três escolas-campo foram realizadas intervenções pedagógicas antirracista, como cine sociológico, mural educativo antirracista, rodas sociológicas, exposições dialogadas e palestras. O que movimentou as escolas, promoveu discussões e integração. Pontuamos, ainda, como resultado exitoso dessa experiência a produção de materiais didáticos voltados para a

## CONCLUSÕES

As experiências do RPS da URCA contribuíram para a consolidação da proposta curricular da licenciatura, tendo em vista que foram desenvolvidas visando o compromisso com o avanço da compreensão sociológica no ensino médio e com as áreas de conhecimento afins às Ciências Sociais, além de ter realizado ações em articulação com outros programas educacionais implantados nas escolas onde atuou, dando ênfase às atividades voltadas para a educação multicultural, focando na temática antirracista, de gênero e poder.

Apresentamos ao longo do texto como foi realizado a pesquisa-formação (auto)biográfica direcionada para o aperfeiçoamento da atuação docente em Sociologia no ensino médio, ao tempo que explicitamos os recursos epistemológicos e metodológicos do pensamento sociológico articulado às práticas pedagógicas multiculturais. Esse conjunto de ações educativas foram de suma importância para a qualificação dos licenciandos, se constituindo numa rica, produtiva e inovadora experiência para os sujeitos em formação que tiveram a oportunidade de participar de suas atividades.

A RPS na sua estrutura pedagógica, em consonância com as teorias socioantropológicas e políticas da escola e da educação, prezou por uma capacitação no ambiente do exercício da profissão, pois favorece a vivência do conhecimento prático da profissão do magistério, articula saberes interdisciplinares e multiculturais às práticas pedagógicas conforme o que é preconizado no PPC do curso. Os conhecimentos práticos e teóricos construídos nesse cenário formativo das Ciências Sociais estimulam a imaginação sociológica e o estranhamento da realidade ao passo que conduz a formação para a consciência ética com a profissão docente, a consciência social dos contextos socioeducativos e a consciência pessoal da aprendizagem experiencial, o que implica em um processo autoformativo, engajado e transformador.

De várias maneiras RP em Sociologia contribuiu com a formação das/os estudantes que participaram dessa experiência. Estimulou o desenvolvimento de competências referentes a: conhecimento sobre as dimensões cultural, social, política e econômica da educação; compreensão do papel social da escola; aperfeiçoamento da prática pedagógica; conhecimento advindo da experiência com a prática de ensino em sociologia; reforço da didática e clareza dos princípios norteadores do ensino-aprendizagem; gerenciamento do próprio desenvolvimento

Diante disso, é possível afirmar que esse conjunto de conhecimentos produzidos no contexto da RPS contribuíram de maneira expressiva para a formação docente de seus participantes, além de ter ampliado, significativamente, as ações da prática de ensino desenvolvidas nos estágios supervisionados da licenciatura em Ciências Sociais. Por tudo isso, consideramos exitosa e valiosa a experiência oportunizada pelo Programa de Residência Pedagógica da URCA.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- \_\_\_\_\_. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP n. 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 (BNCFormação), 2019b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um olhar sociológico**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2005.
- CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.
- D'ÁVILA, **Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior**. Coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior)
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus. 2008.
- \_\_\_\_\_. O diário de pesquisa como um instrumento de formação e pesquisa na intervenção social. Tradução: Sahmaroni Rodrigues de Olinda. Im: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; OLIVEIRA, Nadja Rinelle (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa: formação e experiências**. Curitiba: CRV, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo**, Disponível em: [Panorama do Censo 2022 \(ibge.gov.br\)](https://panorama.do.censo2022.ibge.gov.br) Acesso em: 15 jul. 2024.





XXII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2010.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes do Fazer: Trajetórias de Vida e Formação**> Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório.

In: **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. Maria da Conceição Passeggi, Vivian Batista da Silva (Orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p.

103-130. (Série Artes de Viver, conhecer e formar)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, W. O. dos. Políticas educacionais antirracistas na América Latina: estudos comparados. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20170057, 2019.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva et al. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19366, 2022. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100434&lng=pt&nrm=iso)

43092022000100434&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 jul. 2024.