

# Residência Pedagógica, práticas antirracistas e o ensino da História: experiências de formação em Curitiba (PR)

*Pedagogical Residency, Antiracist Practices, and History Teaching: Training Experiences in Curitiba (PR)*

Wilian Carlos Cipriani Barom\*

## RESUMO

O presente texto busca socializar as experiências do Projeto Residência Pedagógica – História em três colégios públicos de Curitiba (PR), ao longo dos anos de 2022 a 2024. Tendo como objetivos experimentar a vivência e a prática docente, aproximar teorias, conceitos e metodologias na resolução de problemas e desafios do ambiente escolar, e, também, propiciar um espaço de engajamento de professores preceptores na formação de discentes acadêmicos, o projeto elegeu a temática *A presença e o impacto da população negra na construção física e social da cidade de Curitiba*, a partir da problematização e aplicação didática do roteiro turístico Linha Preta Curitiba e Projeto AfroCuritiba. Contando com a participação de bolsistas, voluntários e preceptores, o projeto atuou em três frentes ao longo dos anos: formação individual, intervenção na comunidade escolar e elaboração e aplicação de materiais didáticos. Palavras-chave: Ensino de História; Educação antirracista; Roteiros didáticos.

## ABSTRACT

This text aims to share the experiences of the Pedagogical Residency Project – History in three public schools in Curitiba, Brazil, from 2022 to 2024. With the objectives of experiencing teaching practices, integrating theories, concepts, and methodologies to solve school environment problems, and engaging preceptor teachers in the academic training of students, the project chose the theme “The presence and impact of the Black population in the physical and social construction of the city of Curitiba,” based on the critical analysis and didactic application of the tourist route Linha Preta Curitiba and the Afro-Curitiba Project. Involving participants such as scholarship holders, volunteers, and preceptor teachers, the project operated in three areas: individual training, intervention in the school community, and the development and application of didactic materials.

Keywords: History Teaching; Anti-Racist Education; Didactic Routes.

---

\* Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, Paraná, Brasil. [wilianbarom@ufpr.br](mailto:wilianbarom@ufpr.br) <<https://orcid.org/0000-0002-8230-0845>>

Este texto se configura como um relato de experiência, com o propósito de compartilhar as diversas atividades realizadas no contexto do subprojeto Residência Pedagógica – História, desenvolvido pela Universidade Federal do Paraná ao longo dos anos de 2023 e 2024. Oficialmente iniciado em novembro de 2022 e concluído em abril de 2024, o subprojeto História contou com a participação ativa de estudantes bolsistas e voluntários, os quais se estruturaram em três grupos distintos para atender às três escolas-campo estaduais predefinidas e habilitadas para a implementação do projeto, todas localizadas em Curitiba (PR). A nível local, três professores designados como preceptores, também bolsistas, coordenaram as equipes e a execução das atividades.<sup>1</sup>

## TRANSFORMAÇÕES NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) constitui uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o propósito de estimular projetos institucionais de residência pedagógica conduzidos por Instituições de Ensino Superior. Seu objetivo principal, segundo consta no site oficial do Programa, é contribuir para o aprimoramento da formação inicial de professores da educação básica nos cursos de licenciatura.<sup>2</sup>

Recentemente, conforme relatado no volume atual da Revista Capes em Foco,<sup>3</sup> o programa está passando por uma nova reformulação, adquirindo semelhanças com as intenções que estavam presentes no período que antecedeu o lançamento oficial do Programa pelo Ministério da Educação (MEC), no ano de 2018, sintetizado no Edital 06/2018. Nessa nova versão apresentada pela revista, o programa direcionará seu foco para os professores que estarão no início de suas carreiras, nos primeiros três anos de docência, desde que tenham obtido formação em cursos de licenciatura. Como uma iniciativa para promover a adesão e permanência desses novos professores nas redes públicas de ensino, esse novo Programa se apresenta como uma política pública de formação de professores “adequada à realidade da escola pública”. Isso visa fortalecer a integração entre a teoria e a prática profissional, incentivando a realização de pesquisas e a produção acadêmica “cujos resultados possam ser aplicados diretamente em sala de aula”. Com carga horária de 360 horas, o novo programa privilegiará o local de trabalho do professor residente como o local onde devem ocorrer os seus estudos, pesquisa e intervenção. Nessa nova modalidade, aque-

les que concluírem a formação receberão certificados de Especialistas em Docência na Educação Básica, na modalidade pós-graduação lato sensu.

Ora, o fato é que ainda não temos detalhes mais aprofundados sobre esse novo formato, que está se delineando no início do atual governo Lula, mas que já se propõe a ser distinto da modalidade anterior. Conforme indicado por alguns autores, a versão de 2018 também se distancia um pouco das experiências anteriores que eram encontradas nacionalmente, que se manifestavam através de expressões como “residência docente”, “residência educacional”, “residência pedagógica”, “imersão docente” ou simplesmente “residência”. Sejam proposições em Projetos de Lei (PLS n. 227/2007; PLS, n. 284/2012), parecer (Parecer n. 336/2014, Brasil), portaria (Portaria n. 206, de 21 de outubro de 2011), edital (Edital n. 03/2013 do Colégio Pedro II), projeto institucional (Projeto Residência Docente do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – 2014), ou trabalhos acadêmicos que relatam a experiência e/ou apresentam resultados (Fontoura, 2011a, 2011b; Bragança, 2011; Gasparello, 2011; Fernandes et al., 2011), essas experiências, em alguma medida, tinham a Residência Médica como referência, ocorrendo após o período da graduação, o que parece ter se perdido na modalidade de 2018 (Faria; Diniz-Pereira, 2019; Silva; Cruz, 2018).

De acordo com o Edital n. 06/2018, que fundamentou as experiências que conduzimos e agora apresentamos, a Residência Pedagógica em andamento tem uma duração total de 400 horas, distribuídas ao longo de 18 meses. Essas atividades ocorrem em escolas-campo previamente inscritas e habilitadas, mediante a aprovação dos professores preceptores.

Entretanto, vale destacar que esse processo acabou gerando certo distanciamento identitário entre os estudantes residentes e as comunidades envolvidas. Esse distanciamento foi enfrentado como um desafio em sua formação, pois os residentes precisaram refletir teoricamente sobre bairros que não eram os seus, explorando a relação dessas localidades com a história da cidade.

Nesse contexto, o desafio não se restringe apenas à prática pedagógica, mas também à construção de uma compreensão mais abrangente da diversidade cultural e histórica da região. A necessidade de se inserir em ambientes distintos pode proporcionar uma ampliação do olhar dos residentes, permitindo uma formação mais complexa e enriquecedora.

Realizada de maneira simultânea à graduação, a única exigência para participação na Residência Pedagógica foi que os estudantes interessados tivessem

cumprido pelo menos 50% da carga horária do curso. Isso resultou em uma experiência que apresentou pouca distância em relação a duas outras experiências formativas já integradas ao curso: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as práticas de Estágio Supervisionado, de caráter obrigatório. Essa situação nos levou a duas provocações iniciais: como realizar uma residência durante a graduação, de tal forma que não se assemelhe com as disciplinas de Estágio Supervisionado, denominadas aqui na UFPR de Práticas de Docência? Ao repartir a graduação em dois projetos formativos, PIBID e PRP, como preencher todas as 15 bolsas financiadas pela CAPES no Programa Residência Pedagógica?

Quanto a essa última questão, enfatizamos aqui que teria sido mais vantajoso se tivéssemos inscrito o subprojeto como interdisciplinar, possivelmente abrangendo as áreas de História e Pedagogia. Isso nos proporcionaria o dobro de oportunidades para atender às necessidades dos estudantes. Conforme proposto, focando apenas em estudantes de História, enfrentamos dificuldades no preenchimento das bolsas e na manutenção do número de voluntários.

Conforme o projeto avançou ao longo dos anos (2022, 2023, 2024), notamos uma diminuição no interesse e na adesão dos bolsistas nos meses de dezembro. Um exemplo disso é que, em dezembro de 2023, ocorreram sete conclusões de graduação entre os quinze bolsistas do projeto. Como dissemos, essa é uma situação que nos leva a refletir sobre a futura viabilidade de uma abordagem mais interdisciplinar para otimizar a participação e o engajamento.

Além da questão relacionada ao término do curso, é importante destacar que muitos estudantes, ao chegarem ao terceiro ou quarto ano da graduação, já possuem outras bolsas ou estão trabalhando no contraturno, o que os impediu de aceitar as bolsas oferecidas pela CAPES. Foi necessário realizar ajustes estratégicos com a nova leva de bolsistas que ingressaram após dezembro, a fim de garantir a continuidade e o sucesso do projeto, levando em consideração as circunstâncias desse grupo de estudantes em constante movimento e transformação.

Com relação à primeira questão, a dificuldade encontrada não se referiu em definir o que seria o estágio supervisionado, com significativa literatura (Pimenta; Lima, 2004; Mateus, 2014; Rodrigues, 2013; Piconez, 1991), mas em conceituar a Residência Pedagógica, diante dessas experiências díspares anteriores ao edital de 2018, e ao próprio fato do edital pouco caracterizar a natureza dessa

Residência, quando inserida na formação docente. Vale destacarmos aqui algumas formas particulares de caracterização que ocorreram antes de 2018.

Cordeiro (2020), em seu texto “Residência Pedagógica: uma discussão epistemológica”, nos apontou os seguintes elementos teóricos e metodológicos sobre a configuração da Residência Pedagógica numa perspectiva crítica emancipadora: unidade teoria e prática pela práxis; princípio da alternância de espaços formadores (escola-universidade); trabalho como princípio formador, ontológico e histórico, envolvendo todas as atividades do ser docente; intencionalidade do ensino como especificidade da docência, numa relação ensino-aprendizagem que desconsidere a ideia do professor como mediador; autonomia do trabalho docente como liberdade e poder do professor para organizar o trabalho pedagógico relacionado com as dimensões éticas da vivência de sua profissão, e, portanto, referenciada ao coletivo e à função social da escola; consideração do professor como um intelectual crítico que realiza escolhas a partir de um projeto de educação; e, por fim, a profissionalidade docente não restrita a elaborações individuais, mas relacionada à uma certa materialidade da estrutura da profissão docente (Cordeiro, 2020, p. 118).

De maneira semelhante, o texto “Formação de professores para a Justiça Social”, de Fontoura (2017), inspirado nas contribuições do educador Kenneth Zeichner, destacou a necessidade de incorporar nas práticas de regência pedagógica o reconhecimento das dimensões sociais e políticas do ensino. Isso implica que o programa de residência seja concebido como uma iniciativa de formação que compreenda o papel do professor na tarefa de “ampliar as oportunidades de vida dos seus alunos”. Contudo, Fontoura reconhece a complexidade desse trabalho, pois sua pesquisa caracterizou propostas de residência que oscilaram entre “interagir com culturas e esforços para construir justiça social, em oposição a apenas estudar sobre culturas e sobre a justiça social” (Fontoura, 2017, p. 123).

Nessa mesma linha, a partir dos estudos da educadora Morva McDonald, Fontoura também identificou nos programas de cursos de licenciatura grande dificuldade em realmente efetivar práticas autênticas de justiça social, pois esses programas ficam limitados apenas ao estudo conceitual da justiça. Para Fontoura, as disciplinas de estágio supervisionado e, mais ainda, o programa da Residência Pedagógica, com sua maior “imersão”, são os dois espaços que possibilitariam ampliar as oportunidades para que futuros docentes “aprendam

sobre justiça e sociedade”, especialmente quando inseridos em ambientes que valorizem a diversidade (Fontoura, 2017, p. 123).

Já para os textos “Residência Pedagógica: afinal, o que é isso?” (Faria; Diniz-Pereira, 2019) e “A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências” (Silva; Cruz, 2018), as autoras recuperaram um pouco do histórico das iniciativas de residência no país, demonstrando como, além de variarem nas nomenclaturas, como mencionado anteriormente, também se diversificaram em termos de formatos e intenções.

“Residência Educacional” (cronologicamente anterior às demais expressões), presente no texto do Projeto de Lei do Senado n. 227/2007 (Brasil, 2007), propunha instituir a residência como obrigatoriedade aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Com 800 horas de duração, sua justificativa era a regência médica,

[...] dado que é reconhecida a importância de que os médicos tenham, no período imediatamente seguinte ao da diplomação, uma “intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência” (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 335).

Como se pode perceber, há certo retrocesso ou compreensão equivocada do modo como se deveria estabelecer a relação entre a teoria e a prática no curso de Pedagogia, deixando a prática para o período posterior à graduação.

Arquivado em 2011, a proposta desse projeto ressurgiu no Projeto de Lei n. 284/2012, sob o novo nome de “Residência Pedagógica”. Nessa versão, a iniciativa foi apresentada sem caráter de obrigatoriedade ou como pré-requisito para a docência, sendo estendida agora a todos os professores da educação básica. Nesse modelo, a Residência Pedagógica assumiu a forma de um título para progressão na carreira e/ou teste seletivo. E, assemelhando-se ao modelo anterior, permaneceu oferecida em uma etapa posterior à formação inicial, apenas variando em sua duração, de 800 para 1600 horas.

Ideia semelhante foi encontrada nos modelos de formação continuada de professores que ocorreram no Colégio Pedro II e no Centro Pedagógico da Universidade de Minas Gerais (CP/UFMG). Instituídos pela CAPES em 2011 e 2013, sob o nome de “Residência Docente”, esses programas puderam ser

considerados projetos-piloto. Seu público-alvo foram professores da rede pública com diploma de licenciatura plena, atuando em qualquer área ou disciplina oferecida na educação básica.

Com uma duração mínima de 500 horas e um período de nove meses de bolsas, os participantes da “Residência Docente” receberam orientações de professores, também bolsistas, do Colégio Pedro II e da UFMG. Ao concluir o curso, os residentes conquistaram o título de Especialista em Docência do Ensino Básico em suas áreas específicas de atuação, configurando-se como uma Pós-Graduação Lato Sensu.

Na experiência em Minas Gerais, a “Residência Docente” apresentou particularidades adicionais. Além das características mencionadas anteriormente, diferenciou-se ligeiramente do modelo adotado pelo Colégio Pedro II, pois foi conduzida em dois colégios de aplicação, sendo direcionada exclusivamente a professores com até três anos de formação.

Houve também experiências que incorporaram a residência à formação inicial do docente, o que torna a Residência Pedagógica de 2018 não a única a idealizar essa organização. A primeira experiência de residência na formação inicial foi o “Programa de Residência Pedagógica (PRP)”, implementado em 2009, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 339), realizou-se como um modelo de estágio supervisionado obrigatório que articulou a formação inicial à formação continuada de professores que atuavam nas escolas públicas de Guarulhos. Para cumprir a carga horária de 300 horas, os estudantes viveram, a partir da segunda metade do curso de licenciatura, quatro modalidades de residência pedagógica: docência em Educação Infantil (105 horas), docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (105 horas), docência em Educação de Jovens e Adultos (45 horas) e Gestão Educacional (45 horas). Com essa organização, os residentes tiveram dois momentos: o primeiro de imersão, um mês contínuo e ininterrupto para as modalidades de 105 horas, e duas semanas para as modalidades de 45 horas; e o segundo momento de orientação junto ao professor da Universidade e professor da escola-campo. Os residentes aplicaram seus Planos de Ação Pedagógica na última semana de estágio nas escolas.

Distanciando-se da residência médica, essa modalidade de “Programa de

Residência Pedagógica (PRP)” avançou ao sistematizar uma formação que aproximou universidade-escola, onde a

mediação de um preceptor da universidade que atua ao mesmo tempo na formação teórica do Residente e na supervisão das atividades na escola-campo dá qualidade a essa experiência, que não conta necessariamente com “modelos de excelência profissional”, mas aposta na capacidade da universidade e das escolas de compartilhar seus desafios e saberes, qualificando-se mutuamente para a formação inicial e contínua dos profissionais da educação (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 341).

Por fim, outras duas experiências de residência idealizadas na formação inicial foram o “Projeto de imersão docente”, desenvolvido pelo Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, em fevereiro de 2011, e o “Programa Residência Educacional”, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2013.

Diferente do modelo da UNIFESP, no modelo do “Projeto de Imersão Docente”, a imersão dos licenciandos ocorreu integralmente na própria escola-campo, não havendo relação com as disciplinas de estágio supervisionado. Na vivência da imersão docente, os licenciandos tiveram a oportunidade de “efetivo exercício da docência” (Faria; Diniz-Pereira, 2019, p. 341). Contando com 30 bolsas de monitoria, estudantes de diferentes cursos de licenciatura da UFMG acompanharam cotidianamente uma turma de alunos ao longo de diferentes aulas (não somente em aulas da disciplina referente à sua área de formação), e em diferentes espaços da escola, como pátios, ginásios, refeitórios, etc. Com carga horária de 25 horas semanais, os residentes elaboraram, junto aos professores da escola-campo e universidade, um plano de trabalho docente em que explicitaram a ementa, os objetivos, os conteúdos, a metodologia e os critérios de avaliação. E, após a aplicação, apresentaram os resultados na disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado (GTD), presente no currículo de educação integral do Centro Pedagógico da UFMG.

Já na experiência do “Programa Residência Educacional”, decorrente de uma política pública voltada para aprimorar a qualidade do ensino em escolas de baixo rendimento, a participação na residência foi determinada pelos índices apresentados pela escola na prova do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Durante o estágio curricular obri-

gatório nessas escolas, os residentes receberam bolsa-estágio e auxílio transporte. O programa estabeleceu um limite diário de 6 horas e semanal de 15 horas, com duração total de doze meses. Nesse caso, houve certa crença por parte do Estado de que, ao aumentar a participação de novos professores, os índices de desempenho escolar melhorariam automaticamente.

Diante desse mosaico de formas e feitos, que atualmente se encontra novamente em transformação, podemos esperar que diversas experiências de aplicação estejam ocorrendo na Residência Pedagógica. Nesse sentido, indicamos a seguir como concretizamos o subprojeto Residência Pedagógica – História, em Curitiba, de novembro de 2022 a abril de 2024, que buscou estar em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana.<sup>4</sup>

Essa abordagem exige a adoção de princípios que desafiem as relações étnico-raciais que reforçam preconceitos e estereótipos negativos, os quais, seja de forma direta ou disfarçada, consolidam uma estrutura racial desigual. Alinhar as práticas da Residência Pedagógica a essas Diretrizes significa entender que o reconhecimento não se resume a uma mera afirmação de uma cultura ou de acontecimentos históricos, mas a um processo de valorização e respeito pelos movimentos históricos de resistência negra. Isso engloba desde as lutas dos africanos escravizados até as ações dos seus descendentes nos tempos contemporâneos. Significa, ainda, reconhecer e respeitar a cultura e a história negra, entendendo os obstáculos enfrentados por essa população, que vão desde insultos e estigmas até a discriminação estrutural. Em outras palavras, criar um ambiente que garanta aos estudantes negros o respeito pela sua identidade e herança cultural, assegurando-lhes as condições necessárias para avançar nos estudos, sem que a cor de sua pele ou o legado da escravidão os impeçam de alcançar seus direitos e objetivos (Brasil, 2004, p. 4).

#### EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA – HISTÓRIA NA UFPR (2022-2024)

Em nosso primeiro encontro coletivo, realizado em novembro de 2022 na Universidade Federal do Paraná, estabelecemos alguns acordos que foram fundamentais para o desenvolvimento da experiência. Uma agenda de encontros foi combinada, em que teríamos encontros bimestrais para todo o grupo (resi-

dentes, preceptores e coordenação), mensais para residentes e coordenação, e semanais entre residentes e preceptores.

Inicialmente, nossa preocupação era criar um ambiente de orientação horizontal para todos os envolvidos, promovendo um fluxo recíproco entre os saberes acadêmicos e escolares. Buscamos integrar esses dois espaços — a universidade e a escola — como ambientes de formação profissional. Essa abordagem estava ancorada na concepção de que a escola não seria apenas o local da prática, mas também um espaço riquíssimo para formulações teóricas e pesquisa.

Nesse encontro, após refletirmos sobre a natureza da Residência Pedagógica e a importância dela sobre a formação profissional dos estudantes residentes, decidimos concentrar nossas ações em três frentes específicas: a) implementação de ações que impactassem a comunidade escolar; b) desenvolvimento de experiências voltadas para a qualificação das ideias históricas dos estudantes das turmas envolvidas no projeto, supervisionadas pelos professores preceptores; c) realização de práticas que contribuíssem para a formação contínua e concomitante do coletivo de residentes.

Por ter iniciado em novembro, coincidindo com muitas das iniciativas desenvolvidas pelas diversas comissões e equipes étnico-raciais dos departamentos e setores da UFPR, optamos por alinhar as ações da Residência Pedagógica com o propósito de valorizar e ressaltar no ambiente escolar a presença negra na construção física e social da capital paranaense.

Como referência, tomamos as contribuições de dois projetos que se propõem a ser percursos históricos pela cidade: o Projeto de Extensão AfroCuritiba,<sup>5</sup> coordenado pela professora Dra. Joseli Maria Nunes Mendonça (UFPR), e o Projeto Linha Preta Turismo,<sup>6</sup> um espaço multimídia desenvolvido por estudantes de jornalismo da UniBrasil Centro Universitário, em parceria com o Centro Cultural Humaitá (Centro de Estudo e Pesquisa da Arte e Cultura Afro-brasileira).

Curitiba, frequentemente reconhecida por suas influências europeias, é uma cidade cujas características culturais e arquitetônicas refletem uma forte presença de elementos europeus. Monumentos, praças e parques espalhados pela cidade reforçam cotidianamente essa identidade, criando um cenário urbano que remete à estética e aos valores do continente europeu. No entanto, essa percepção, embora válida, não abrange a totalidade da complexidade histórica e cultural de Curitiba. Embora a imigração europeia tenha sido um fator

determinante para o desenvolvimento da cidade, o passado curitibano é, na verdade, muito mais plural e multifacetado. A cidade foi moldada ao longo dos séculos por diferentes grupos étnicos e culturais que desempenharam papéis fundamentais em sua constituição.

Além dos imigrantes europeus, a história de Curitiba é também marcada pela presença de indígenas, africanos e seus descendentes, cujos legados foram essenciais para a formação social, cultural e econômica da cidade. Os indígenas, com suas diversas etnias, e os africanos, trazidos principalmente pelo tráfico de escravos, foram elementos centrais na configuração da população curitibana. Os luso-brasileiros, por sua vez, desempenharam um papel igualmente importante, sendo responsáveis pela disseminação de práticas culturais e sociais que perduraram por gerações. Assim, a identidade de Curitiba resulta de um processo histórico complexo e plural, que envolve uma rica convivência e contribuição, muitas vezes conflitantes e contrastantes, de diversos grupos étnicos.

Nesse contexto, o projeto AfroCuritiba surge como uma iniciativa da Universidade Federal do Paraná (UFPR) com o objetivo de resgatar, preservar e divulgar o patrimônio material associado à história da população negra na cidade. Criado em 2015, o projeto visa promover uma compreensão mais ampla da diversidade cultural curitibana, destacando a presença e o impacto da população negra na formação da cidade e no desenvolvimento de suas práticas culturais. O AfroCuritiba propõe uma reflexão crítica sobre a história da cidade, ressaltando o papel da população negra em um período em que, frequentemente, sua história foi invisibilizada ou marginalizada.

O projeto é estruturado em um percurso histórico de aproximadamente 3 km, que pode ser percorrido presencialmente por moradores e visitantes da cidade. Esse trajeto passa por pontos históricos relevantes para a população negra, permitindo uma imersão na história local de maneira educativa e reflexiva. Além da visita física, o projeto também oferece uma versão virtual do percurso, acessível por meio de um site. Essa abordagem digital amplia o alcance do projeto, tornando o conteúdo acessível a um público maior, incluindo aqueles que não podem visitar os locais pessoalmente. A plataforma on-line possibilita que os interessados conheçam, de forma detalhada, informações sobre os pontos históricos, figuras e eventos relevantes relacionados à população negra de Curitiba, reforçando o caráter educacional e inclusivo da iniciativa.

Dessa forma, o AfroCuritiba não só promove o conhecimento sobre a his-

tória da população negra na cidade, como também contribui para uma maior valorização da diversidade cultural curitibana, incentivando o reconhecimento e a preservação de sua memória histórica. Ao mesmo tempo, oferece aos moradores e visitantes a oportunidade de refletir sobre as complexas relações étnicas e sociais que marcaram e continuam a marcar a cidade.

O Projeto Linha Preta, por sua vez, compartilha semelhanças com o Afro-Curitiba, especialmente no que diz respeito à proposta de percursos históricos, mas se distingue pela maior visibilidade nas redes sociais, pela produção de materiais complementares e pela abordagem, um tanto criticada pela literatura, das “contribuições” dos negros para a cidade, o que se alinha mais diretamente com sua proposta de ser um roteiro turístico. Outra diferença importante está nas metodologias adotadas por cada projeto: o Linha Preta baseia-se principalmente em relatos de história oral e memória, o que amplia significativamente a sua linha de roteiro, enquanto o AfroCuritiba tem como fundamento a pesquisa acadêmica e a produção interna da universidade, o que influencia tanto a seleção dos locais quanto a forma de comunicação.

Entre os pontos turísticos contemplados por esses dois itinerários, destacam-se locais de grande relevância histórica, como as Ruínas de São Francisco, Igreja do Rosário, Catedral Basílica Menor, Largo da Ordem, Praça Tiradentes, Praça Zacarias, Praça 19 de Dezembro, Praça Santos Andrade, Memorial Africano, Memorial de Curitiba, Sociedade 13 de Maio, Rua Emiliano Pernetá, Rua Voluntários da Pátria, Rua Engenheiro Rebouças, além de reflexões sobre aspectos específicos de determinados lugares, como as Arcadas do Pelourinho, o bebedouro do largo, as Gameleiras Sagradas, a escultura *Água pro Morro* e o Viaduto do Capanema.

Esses lugares estão cheios de histórias e personagens que vão além da história da escravidão, tratando também de aspectos sociais, culturais e políticos. Isso ajuda a restaurar a dignidade da comunidade negra de Curitiba, proporcionando uma visão mais completa e contextualizada de sua história.

Nossa questão passou a ser: como didatizar esses projetos de tal forma que orientem os jovens das escolas públicas para a vida?

Nesse primeiro encontro, estabelecemos os meses finais de 2022 e iniciais de 2023, fevereiro e março, como o período inicial para a observação sistemática abrangente nas três escolas-campo envolvidas: Colégio Estadual Marli Queiroz Azevedo (Cidade Industrial de Curitiba), Colégio Estadual Nilo Bran-

dão (Cajuru) e Colégio Estadual Guilherme de Albuquerque Maranhão (Tatuquara). Em contraste com as parcerias com as disciplinas de estágio supervisionado da instituição, a nossa experiência da Residência Pedagógica passou a ocorrer no contraturno, com um comprometimento mínimo de 5 horas semanais. Em março, esse trabalho de observação resultou no primeiro diagnóstico, a partir do qual o coletivo organizou as atividades subsequentes.

Além das observações sistematizadas realizadas por cada residente para a elaboração desse diagnóstico inicial, o grupo optou por incorporar a metodologia da análise quantitativa para compreender as concepções históricas dos estudantes. Um questionário com vinte e três questões foi organizado, com base na escala Likert,<sup>7</sup> e também com base nas publicações do Grupo de Estudos em Didática da História (GEDHI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa,<sup>8</sup> que já trabalham com essa metodologia há algum tempo.

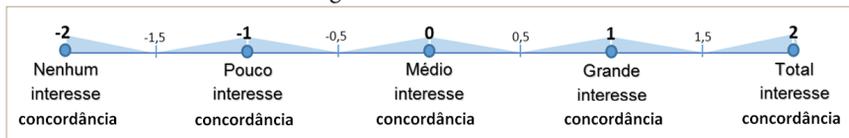
Não é objetivo do presente texto analisar esses dados oriundos do questionário, que envolveu 512 estudantes do ensino médio das três escolas públicas. Nosso propósito é apenas indicar que, com base na discussão desses dados, as demais atividades foram realizadas, estabelecendo uma complementaridade entre as abordagens quantitativa e qualitativa. É relevante ressaltar que, em relação à formação dos residentes, uma constatação significativa foi alcançada: a percepção da viabilidade de integrar o ensino com práticas cotidianas de pesquisa.

Na tabela abaixo, apresentamos algumas alternativas e suas médias Likert com o objetivo de esboçar um breve perfil dos estudantes envolvidos no Projeto Residência. A maioria identificou-se como sexo feminino (55,7%), de etnia branca (57,8%), seguidora da religião Evangélica (36,9%), e com um rendimento familiar total entre 3 a 5 mil reais (25%). A amostra foi composta majoritariamente por respondentes dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio.

Ao examinarmos os demais dados, podemos destacar características adicionais que enriquecem a composição dessa amostra: a porção que se identificou como masculina correspondeu a 42,6%, enquanto a opção “outro”, disponível para escolha, representou 1,7%; a soma das opções parda e preta alcançou o índice de 38,2%; a religião católica apresentou um índice de 32,8%, seguida das religiões de matriz africana (Candomblé e Umbanda), que, quando somadas, indicaram o índice de 4,7%; e no que se referiu ao rendimento familiar total, ao somarmos todas as opções que indicaram entre 500 e 5 mil reais, o resultado foi um índice alarmante de 77% da amostra.

Para ler a tabela abaixo, convém recuperarmos uma ilustração gráfica da escala Likert.

Figura 1 – Escala Likert



Fonte: Barom (2017, p. 155).

Tabela 1 – Perfil dos jovens estudantes do Projeto Residência segundo as médias Likert

Médias	Alternativas do questionário
(1,52)	Importância atribuída ao combate ao racismo
(1,02)	As pessoas negras tiveram influência no aspecto cultural da história do país
(0,76)	A história da cultura afro-brasileira deveria aparecer mais nos livros didáticos e disciplinas escolares
(0,76)	A Colonização europeia foi o começo de um período de exploração
(0,63)	A política de cotas raciais para as universidades públicas brasileiras foi uma conquista do movimento negro
(0,62)	A política de cotas raciais para as universidades públicas é muito importante para democratizar o acesso ao ensino superior
(0,60)	A Colonização europeia foi o começo de um período de desprezo e preconceito com as outras culturas
(0,58)	As pessoas negras tiveram influência no aspecto religioso da história do país
(0,50)	Os povos pretos participaram ativamente da história de Curitiba e Paraná
(0,33)	A história de Curitiba apresenta grande contribuição de grupos afrodescendentes no próprio espaço público da cidade
(0,30)	Interesse pela história de países africanos
(0,21)	As pessoas negras tiveram influência no aspecto econômico da história do país
(0,03)	Interesse pela história da cidade de Curitiba
(- 0,08)	Devíamos aprender a história do bairro na escola
(- 0,11)	A cidade de Curitiba foi construída por descendentes de europeus e essencialmente brancos

(- 0,24)	As cotas deveriam abandonar o critério racial e existir apenas em caso de extrema pobreza
(- 0,28)	Não havia população preta no sul do Brasil durante o período colonial
(- 0,35)	A história da cidade de Curitiba não se relaciona com a história da escravidão do povo africano
(- 0,43)	Europeus e africanos tiveram as mesmas dificuldades na cidade de Curitiba, pois ambos os povos eram imigrantes e vieram atrás de terras
(- 0,45)	A colonização europeia foi benéfica para os países africanos, que passaram a construir nações mais civilizadas
(- 0,48)	A atual desigualdade racial brasileira tem pouca relação com a história colonial do país
(- 0,55)	Interesse pela história do bairro onde vivo

Fonte: O autor (2024).

a) Implementação de ações que impactassem sobre a comunidade escolar.

Após esta fase inicial de imersão, diagnóstico e discussão, as três equipes promoveram reuniões de planejamento para conceber as três primeiras intervenções nas comunidades escolares das escolas-campo. Inicialmente, tivemos encontros em pequenos grupos, envolvendo residentes e preceptores, seguidos por reuniões no grande grupo, com a participação de todos os residentes, preceptores e a coordenação. Esses encontros culminaram nas seguintes ações realizadas no final do segundo bimestre:

- Música e Cultura Negra no Ambiente Escolar: em resposta à constatação de que “a história da cultura afro-brasileira deveria aparecer mais nos livros didáticos e disciplinas escolares”, a equipe residente do Colégio Guilherme Maranhão escolheu preencher o ambiente escolar com cartazes que abordaram estilos musicais de significativa influência afro-brasileira. Esses cartazes destacaram ícones do samba, funk, black music, rap e hip-hop, oferecendo não apenas imagens e informações biográficas e contextuais, mas também QR codes que redirecionaram para playlists dos artistas. Com o intuito de convidar estudantes de outras turmas, profissionais da escola e familiares a explorar mais sobre a cultura afro na música brasileira, essa exposição permaneceu em exibição por duas semanas em locais estratégicos de maior circulação, como corredores, refeitório, áreas específicas do pátio, biblioteca e sala

dos professores. Foram apresentados artistas como Cartola, Zeca Pagodinho, Martinho da Vila, Elza Soares, Tim Maia, Jair Rodrigues, Mariene de Castro, Racionais MC's, Emicida, Criolo, Karol Conká, Gilberto Gil, Leci Brandão, Sandra de Sá, Seu Jorge, Jamelão, Arlindo Cruz, MV Bill, Sabotage, etc. Entre os relatos provenientes das observações dos estagiários residentes, um número considerável de estudantes acionou as playlists e leu os cartazes. Outra informação relevante foi que, em três ocasiões ao longo do ano, os estudantes entrevistaram nas aulas, enriquecendo as discussões com comentários que mencionaram os artistas que haviam conhecido nas playlists.

- Os autores negros e negras da biblioteca escolar: os residentes do Colégio Marli Queiroz de Azevedo também escolheram impactar o ambiente escolar com cartazes, seguindo a mesma proposta de valorização e visibilidade da cultura afro-brasileira, mas a partir da biblioteca escolar. Diferente da abordagem anterior, em que os residentes elaboraram os materiais, na escola Marli Queiroz foi sugerido que os estudantes das turmas sob a supervisão do professor preceptor fossem responsáveis pela criação dos cartazes, com a temática “Autores negros da biblioteca escolar”. Após um período de visita e exploração do acervo, os alunos identificaram autores negros e suas obras na biblioteca e confeccionaram cartazes com imagens e textos que convidavam à leitura. Entre os autores destacados estavam nomes como Machado de Assis, Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Paulo Lins, Itamar Vieira Jr., Virgínia Maria Yunis, Nei Lopes, Rui de Oliveira, entre outros. As obras desses autores foram expostas em um mural na biblioteca, com destaque para a campanha de leitura, e ficaram disponíveis para empréstimo. A campanha durou duas semanas. Embora a campanha tenha sido interessante e tenha desempenhado um papel importante ao dar visibilidade à literatura negra, a equipe de residentes não percebeu o impacto na comunidade escolar da forma como esperavam. No entanto, essa conclusão aparentemente negativa não diminui o mérito da iniciativa, que teve um impacto significativo na formação dos residentes. Eles participaram de longas discussões no grupo maior de residentes sobre a dificuldade de identificar autores negros a partir dos livros disponíveis no acervo. Essa reflexão resultou em uma comunicação

oficial enviada à escola pelo coletivo de residentes, alertando para a urgência de abordar essa lacuna no acervo.

- Memórias da negritude em Curitiba: buscando avançar nos pontos do questionário aplicado “A história de Curitiba apresenta grande contribuição de grupos afrodescendentes” e “Os povos pretos participaram ativamente da história de Curitiba e Paraná”, que denotaram desconhecimento por parte dos jovens, os residentes do Colégio Nilo Brandão escolheram um local de destaque no pátio escolar para exibirem um grande painel em que destacaram o mapa de toda a cidade de Curitiba, localizando onde residiam algumas das personalidades negras importantes para a história da cidade. Enedina Alves Marques, Vicente Moreira de Freitas, André Rebouças, Antônio Rebouças, João Pamphilo de Assunção, entre outros, tiveram suas biografias apresentadas em páginas ilustradas, que se integraram ao mapa principal e a imagens secundárias, conectadas por linhas. Essa estética, remanescente de painéis de detetives, despertou a atenção e o interesse dos estudantes que transitavam pelo pátio. Esse painel também ficou exposto duas semanas. O ponto de contato ocorreu no encontro entre as histórias das próprias famílias e as biografias destacadas pelo projeto. Biografias mais próximas das localidades geográficas da escola e dos endereços familiares geraram maior apreço e interesse por parte dos jovens.

b) Desenvolvimento de experiências voltadas para a qualificação das ideias históricas dos estudantes das turmas envolvidas no projeto.

Baseando-se nas ideias de Oliveira e Freitas (2022), Fochi (2015), Leite, Borges e Szlachta Junior (2022), e Moran e Bacich (2017), os residentes conceberam, discutiram e colocaram em prática três sequências didáticas ao longo do segundo semestre de 2023, inspiradas nos pontos turísticos destacados nos projetos da Linha Preta Turismo e no Percorso AfroCuritiba.

Foi o momento em que retornaram às escolas, realizaram novas observações e recuperaram os dados do questionário inicial. Além disso, puderam entrar em contato com documentos históricos e bibliografias. Ao mesmo tempo, estudaram e escolheram uma metodologia ativa para inserir na sequência didática.

- Storytelling e a exploração de histórias urbanas: No Colégio Guilherme Maranhão, os residentes optaram por abordar em sala de aula as biografias dos irmãos Rebouças e Emiliano Pernet, buscando não apenas apresentar suas histórias, mas também valorizar suas contribuições significativas para o desenvolvimento de Curitiba. A sequência de atividades foi cuidadosamente planejada para promover uma imersão no contexto histórico e urbano da cidade, e foi dividida em diferentes etapas. Primeiramente, a temática foi introduzida por meio da exploração das ruas e bairros de Curitiba que levam os nomes desses importantes personagens. Esse exercício permitiu aos estudantes refletirem sobre as escolhas de nomeação dos espaços públicos e como elas se relacionam com a memória coletiva e o reconhecimento de figuras históricas. Em seguida, os alunos tiveram contato com documentos históricos, como fotografias da época e os escritos pessoais de Emiliano Pernet, que proporcionaram uma visão mais íntima das trajetórias desses personagens e o impacto de suas ações na cidade. A pesquisa em laboratório de informática possibilitou que os estudantes buscassem exemplos de *storytelling*, aprendendo sobre essa técnica narrativa e como ela pode ser aplicada para contar histórias de forma envolvente e criativa. Na etapa final, os estudantes foram desafiados a criar e apresentar seus próprios *storytellings* sobre os irmãos Rebouças e Emiliano Pernet. Utilizando diversos meios, como contos ilustrados, entrevistas fictícias, simulações de jornal de época, histórias em quadrinhos e vídeos em *stopmotion*, os estudantes tiveram a oportunidade de expressar de maneira criativa e dinâmica as biografias desses personagens históricos. O processo de criação e apresentação dessas narrativas permitiu que os estudantes não apenas conhecessem e se identificassem com a história local, mas também desenvolvessem habilidades de pesquisa, interpretação e expressão artística. A duração total do projeto foi de quatro aulas de 50 minutos, o que permitiu uma abordagem aprofundada e diversificada do tema, além de fomentar a participação ativa e colaborativa dos estudantes ao longo de todas as etapas da atividade.
- A Aprendizagem Baseada em Problemas e uma nova perspectiva de memória: a partir dos dados do questionário inicial, que revelaram um interesse médio pela história de Curitiba (0,03) e uma tímida relação

da cidade com seu passado colonial e escravagista (0,5), os residentes assumiram como problema central a representação que muitos curitibanos têm de si mesmos, com uma imagem de Curitiba como uma cidade branca e europeia. Essa percepção, segundo a literatura, é fruto de um esforço histórico, tanto teórico quanto prático, de apagamento da memória, impulsionado por políticas de branqueamento. No primeiro momento da sequência didática, em uma roda de conversa, estudantes e residentes recuperaram as memórias que possuíam sobre o Pelourinho de Curitiba e a Igreja do Rosário, discutindo a relação desses dois espaços com a história do povo negro da cidade. Durante a conversa, refletiram sobre o apagamento intencional do pelourinho, que foi transformado, na atualidade, em uma floricultura, simbolizando a tentativa de apagar a memória histórica relacionada à escravidão. No segundo momento, os estudantes analisaram fontes da imprensa curitibana do século XIX e compararam essas representações do negro com as atuais produções midiáticas, buscando entender como a imagem da população negra foi moldada ao longo do tempo e quais estereótipos ainda persistem na mídia contemporânea. Esse exercício proporcionou uma reflexão crítica sobre as formas de representações racistas e sobre como elas ainda se manifestam na sociedade. No último momento da sequência, os estudantes foram desafiados a pensar, de forma hipotética, como prefeitos da cidade de Curitiba. O objetivo era idealizar ações educativas nos dois espaços históricos mencionados (Pelourinho e Igreja do Rosário), de modo a transformar a invisibilidade negra na cidade em uma consciência racial mais forte e antirracista. Entre as ações sugeridas pelos estudantes, destacaram-se a revitalização do Pelourinho, com a instalação de placas informativas que ressaltassem sua conexão com a história da escravidão; a transformação do local em um centro de memória, com exposições, eventos e palestras que abordassem a história do povo negro; a promoção de visitas guiadas para estudantes; distribuição de panfletos informativos nos bairros e campanhas publicitárias nas mídias televisivas. A duração dessa sequência didática foi de quatro aulas de 50 minutos.

- Aprendizagem Baseada em Projetos, Aulas de Campo e História Pública: no Colégio Nilo Brandão, os residentes optaram por explorar três

pontos da Linha Preta para abordar a história, trabalho e cultura da comunidade negra em Curitiba (as Ruínas de São Francisco, as Gameleiras Sagradas da Praça Tiradentes e a Sociedade Operária Beneficente 13 de Maio). Ao serem desafiados a investigar, colaborar e criar soluções para um projeto de história pública, os residentes refletiram sobre a ausência da história negra na cultura histórica de Curitiba, nos produtos da indústria cultural e, também, espaços de sociabilidade das mídias sociais. Após uma pesquisa preliminar, eles visitaram os locais acompanhados pelo professor preceptor, os demais residentes e a professora Joseli Mendonça (UFPR), que liderou a experiência de explorar esses lugares e considerá-los fontes históricas e lugares de memória. Ao retornarem, o objetivo da atividade foi enriquecer os espaços públicos acessíveis aos estudantes com as informações obtidas, com a intenção de ampliar o alcance e a acessibilidade dessas narrativas. Alguns residentes optaram por criar blogs, enquanto outros destacaram comunidades no Instagram e produziram podcasts. A atividade teve a duração de cinco aulas de 50 minutos.

Como podemos observar, foram três experiências que, embora valiosas, enfrentaram resistência tanto por parte dos supervisores quanto dos estudantes, especialmente no que se refere ao desafio de ajustar o tempo das propostas desenvolvidas ao ritmo do currículo escolar em andamento. Essa dificuldade se intensificou devido à forte influência das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e do Registro de Classe Online (RCO+Aulas), uma plataforma que facilita o registro de frequência e notas, além de oferecer diversas sugestões de atividades, vídeos e slides. A plataforma busca estabelecer um calendário rigoroso de conteúdos e datas, o que acaba tornando o planejamento e a execução das atividades educacionais mais rígidos. Contudo, com o apoio dos professores preceptores e da gestão pedagógica, as experiências tiveram suas durações ampliadas conforme a necessidade do processo de aprendizado, o que acreditamos ser uma influência positiva da Residência Pedagógica no tempo escolar.

c) Práticas que contribuíram para a formação contínua e concomitante do coletivo de residentes.

No início das atividades da Residência Pedagógica, decidimos criar, em paralelo, um grupo de estudos, de modo que todos os envolvidos no projeto es-

tivessem estudando e explorando novas leituras simultaneamente ao desenvolvimento de suas atividades nas escolas-campo. Ao longo dos encontros para validar as propostas ou analisar coletivamente os dados do questionário inicial, muitas dessas leituras estiveram presentes e fundamentaram os argumentos e discussões. Durante as reuniões mensais, realizadas em horário alternativo das 11h30 às 12h30, o grupo (com convite aos preceptores) se reuniu presencialmente para discutir as obras abaixo:

Lélia Gonzalez – *Por um feminismo afro-latino-americano*

Angela Davis – *Mulheres, raça e classe*

Achille Mbembe – *Crítica da razão negra*

Sueli Carneiro – *Racismo, sexismo e desigualdade*

Abdias do Nascimento – *O genocídio do negro brasileiro*

Cida Bento – *O pacto da branquitude*

Silvio Almeida – *Racismo estrutural*

We.B. Du Bois – *As almas do povo negro*

Florestan Fernandes – *O negro no mundo dos brancos*

Grada Kilomba – *Memórias da plantação*

Clovis Moura – *Sociologia do negro brasileiro*

Lima Barreto – *Clara dos Anjos*

A partir dessas obras, foram discutidos temas fundamentais para a compreensão das complexas relações entre raça, gênero e classe na sociedade, influenciando diretamente as práticas pedagógicas. Algumas dessas discussões, que orientaram nossa abordagem pedagógica, foram:

- **Feminismo negro:** Debateu-se a importância de uma abordagem feminista que seja simultaneamente antirracista e anticolonial, especialmente voltada para as especificidades das mulheres negras na América Latina. Ressaltou-se que o feminismo tradicional, frequentemente centrado nas experiências das mulheres brancas, não contempla as vivências das mulheres negras, que enfrentam opressões simultâneas por sua raça e seu gênero.
- **Interseccionalidade:** A discussão sobre como diferentes formas de opressão se entrelaçam e se potencializam nas experiências das mulheres ne-

gras foi central, ampliando a compreensão de como aspectos como raça, classe e gênero se cruzam e impactam a vida das mulheres negras.

- A luta de classes e o feminismo negro: A interação entre classe social e feminismo negro foi outro ponto-chave da discussão, com destaque para a importância de um movimento feminista inclusivo, que compreenda as especificidades das mulheres negras, frequentemente marginalizadas tanto nos movimentos feministas quanto nos movimentos sociais de classe.
- Crítica à razão colonial: Foi discutido o impacto do colonialismo na construção da identidade do “outro”, especialmente do negro, e como as narrativas de progresso e civilização foram usadas para justificar o imperialismo e a exploração colonial. Essa crítica à razão colonial ajudou a refletir sobre como as estruturas de poder ainda carregam resquícios dessa herança.
- Negatividade e resistência: Abordou-se a questão da negritude não como uma construção negativa, mas como um ponto de resistência e reconfiguração, discutindo as possibilidades de subjetividades que surgem em contextos pós-coloniais, e como a resistência pode ser uma forma de reconfigurar a identidade negra.
- Pacto da branquitude: Durante os encontros, discutiu-se como a branquitude opera como um pacto social que beneficia aqueles que se identificam com a identidade branca, mantendo as desigualdades raciais. Esse pacto foi analisado em como se manifesta nas estruturas de poder, nas instituições e nas relações cotidianas da sociedade brasileira.
- Psicologia social e racismo: Refletiu-se sobre os mecanismos psicológicos que sustentam o racismo, incluindo a negação da negritude e a invisibilização dos negros. A memória histórica da escravidão e o impacto psicológico do racismo nas vítimas foram discutidos, abordando como as dinâmicas de poder e identidade são influenciadas por essas marcas históricas.
- Racismo estrutural: A noção de racismo estrutural foi explorada, discutindo como o racismo não é apenas uma questão de atitudes individuais, mas sim uma característica intrínseca às estruturas sociais, polí-

ticas e econômicas, que favorecem os brancos e subordinam os negros. Essa discussão orientou a compreensão da perpetuação das desigualdades raciais nas esferas institucionais e sociais.

- Dupla consciência: A experiência de viver com uma percepção dividida de si mesma, formada pela identidade interna da pessoa negra e pela visão externa da sociedade branca, foi discutida de forma a refletir sobre os desafios da identidade negra em um contexto de opressão social.
- Democracia racial: Debateu-se a ideia da democracia racial no Brasil, refletindo sobre como, apesar das aparências de integração, o racismo persiste nas estruturas sociais e econômicas. A crítica a esse conceito ajudou a questionar a falsa ideia de harmonia racial no país.
- Construção histórica da identidade negra: A história da população negra no Brasil foi abordada, destacando o processo de resistência e adaptação dos negros à sociedade pós-abolição. A importância de compreender essa trajetória histórica nas construções sociais e culturais foi enfatizada, para que se possa trabalhar a valorização da identidade negra dentro do contexto educacional.

Essas discussões serviram como princípios norteadores para as práticas e experiências realizadas, tanto com a comunidade escolar quanto com os estudantes em sala de aula. Naturalmente, nem sempre esses princípios estiveram presentes de forma constante nas problematizações desenvolvidas, variando em destaque conforme a dinâmica das aulas, o interesse dos estudantes e a capacidade de desenvolvimento dos residentes. No entanto, consideramos um ponto positivo o cuidado com a literatura, que, em diversos momentos, colocou em questionamento o currículo prescrito, as atividades e slides indicados pela mantenedora, além dos manuais didáticos adotados. Esse processo não só possibilitou novas abordagens e discussões, a partir de diferentes pontos de vista, mas também ampliou a relação com as fontes históricas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este relato de experiência, podemos notar que, em nível macro, apesar do histórico de divergências e iniciativas nas políticas públicas que busca-

ram conduzir a formação dos professores a partir da Residência Pedagógica, percebemos, em nível mais específico de atuação, que esse programa particular, por suas características de extensão temporal e de liberdade de criação docente, representou uma importante oportunidade para iniciativas alternativas ao tradicional currículo eurocentrado da História.

Outra constatação que provém dessa nossa experiência, de uma Residência que ocorre no interior de uma graduação, diz respeito ao potencial que essa Residência Pedagógica tem em qualificar a formação profissional docente dos residentes ao mesmo tempo em que oxigena a universidade com novos saberes escolares mais contextualizados. Essa experiência se tornou possível devido a esses dois fluxos de interação, nos quais o professor preceptor desempenhou um papel fundamental de contato e mediação. Em nossos encontros do grande grupo, suas falas carregadas de vivacidade, encharcadas de experiência, qualificavam as discussões. Ao mesmo tempo que, nos encontros de observação e idealização das ações que ocorreram nas escolas-campo, os residentes também apontaram o papel norteador das discussões, teorias e conceitos que discutimos mensalmente em nosso grupo de estudos.

A parceria entre a Residência Pedagógica e os projetos AfroCuritiba e Linha Preta possibilitou uma abordagem curricular mais diversa, desafiando o modelo tradicionalmente eurocêntrico proposto pela mantenedora. Essa colaboração não só permitiu a desconstrução de um currículo centrado em perspectivas históricas limitadas, mas também abriu espaço para o estudo da história local, frequentemente negligenciado nos currículos estabelecidos pela BNCC para os Anos Finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A inserção de temas relacionados à presença e impacto da população negra na construção física e social da cidade de Curitiba propiciou uma reflexão crítica e mais inclusiva sobre a história, ajudando a ampliar o olhar dos estudantes sobre a formação social e cultural da cidade.

Por fim, não poderíamos deixar de destacar que o quadro apresentado com as médias Likert, resultado de nossa captura das ideias históricas e posicionamentos políticos dos estudantes por meio de uma abordagem quantitativa, destacou-se significativamente dos estereótipos que ultimamente circulam nas redes sociais que associam Curitiba ao título de “República de Curitiba”. Essa discrepância ilustra que existem, no mínimo, duas Curitiba, sendo que a da periferia, das escolas envolvidas, se mostra mais conectada à história do país e do povo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAROM, Wilian Carlos Cipriani. *Integração latino-americana e consciência histórica: a noção de pertencimento latino-americano de jovens brasileiros no ano de 2013*. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta-Grossa, Ponta-Grossa, 2017.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Abordagem (auto) biográfica e acompanhamento: caminhos percorridos nos encontros de pesquisa-formação com egressos do curso de Pedagogia da FFP/UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.). *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 25-37.
- BRASIL. Decreto n. 8.752/2016. Brasília: Presidência da República, 2016.
- BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. Brasília/DF: SECAD/ME, 2004.
- BRASIL. Projeto de Lei do Senado n. 227. Brasília: Senado Federal, 2007.
- BRASIL. Projeto de Lei do Senado n. 284. Brasília: Senado Federal, 2012.
- BRASIL. Diário do Senado Federal. Emenda n. 1 ao Projeto de Lei do Senado n. 285/2012. Brasília: Senado Federal, 2014a.
- BRASIL. Parecer do Senado Federal n. 336. Brasília: Senado Federal, 2014b.
- BRASIL. Projeto de Lei do Senado n. 6. Brasília: Senado Federal, 2014c.
- CERRI, Luís Fernando; COUDANNES, Mariela Alejandra. Jovens e sujeitos da História. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.
- FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso? *Revista Educação Pública*, Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, maio/ago. 2019.
- FOCHI, Graciela Márcia. *Metodologia do ensino de história*. Indaiá: UNIASSSELVI, 2015.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 12, n. 1, p. 120-133, 2017.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Residência Pedagógica: investigação-ação com professores egressos da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 20, n. 43, p. 307-372, 2011.

- FERNANDES, Gláucia B. L. et al. Residência pedagógica: universidade, escola e egressos de pedagogia da Faculdade de Formação de Professores / UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 107-118.
- FONTOURA, Helena Amaral da. Percursos de formação e experiências docentes: um estudo com egressos do curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011b, p. 11-23.
- GASPARELLO, Vânia M. O uso da linguagem simbólica nos encontros com egressos: algumas possibilidades de leituras. In: FONTOURA, Helena Amaral. (Org.) *Residência Pedagógica: Percursos de formação e experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011, p. 39-52.
- LEITE, Priscilla; BORGES, Claudia; SZLACHTA JÚNIOR, Arnaldo Martins. *Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares*. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.
- MATEUS, Elaine Fernandes. Um Esboço Crítico Sobre “Parceria” na Formação de Professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384, jul./set. 2014.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord). *A prática de ensino: E o Estágio Supervisionado*. Campinas: Papirus, 1991.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- RODRIGUES, Micaías Andrade. Quatro diferentes visões sobre o estágio supervisionado. *Rev. Bras. Educ.* [online], v. 18, n. 55, pp.1009-1034, 2013.
- SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro; CRUZ, Shirleide Pereira. *A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências*. Momento: Diálogos em Educação, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 2, p. 227-247, maio/ago. 2018.
- VIEIRA, Kelmara Mendes.; DALMORO, Marlon. *Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição influenciam nos resultados?* In: XXXII Encontro da ANPAD, 2008, Rio de Janeiro.

## NOTAS

<sup>1</sup> Coordenador do PRP História: Wilian Carlos Cipriani Barom. Estudantes bolsistas e voluntários que participaram do projeto incluem: Alex de Lima Ferreira, Aline dos Reis Ri-

beiro, Ana Lúcia Rodrigues, André Seffrin Nascimento Pinto, Ariadne Sabino da Silva, Bruno Augusto Pedroso de Souza, Calebe Silva Vidal, Cristina Dietrich Machowski Martins, Daniel Iancoski Melo, Daniela Macioszek Stier, Deisire Raquel Ferreira de Assis, Felipe Ariel Furtado de Miranda, Fernanda Yumi Raddi Okamoto, Giovanna Schroeder Lima, Guilherme Martins de Oliveira, Gustavo Dias de Camargo, Gustavo Henrique Sauer, Gustavo Muhlstedet Carrico, Nathaly de Moraes Dias, Robertha Andressa Jacinto Costa, Sabrina da Silva Barbalho, Sofia Lúcia Juk, Timóteo André Pinas de Moura, Victor Henrique de Moraes Schons. Os professores preceptores envolvidos foram: Daniel Jacob Nodari, Fernando Augusto Faria e Rossano Rafaelle Sczip. Escolas habilitadas: Marli Queiroz Azevedo CE PROFA EFM, Nilo Brandao CE PROF EF M, Guilherme A Maranhão CE DESEMB EF M.

<sup>2</sup> Ver sítio oficial: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/revista-capes-em-foco/educacao-n-4-2023>.

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://afrocuritiba.ufpr.br/>.

<sup>6</sup> Disponível em: <https://linhapretacuritiba.wixsite.com/linha-preta>.

<sup>7</sup> Escala Likert (cinco níveis variando de péssimo a ótimo, discordo totalmente a concordo totalmente e assim por diante), a partir da qual se atribui valores numéricos a cada resposta (de -2 para a resposta mais negativa, passando por zero para as respostas neutras e 2 para a resposta mais positiva), sendo que o tratamento é a produção de médias que permitem ver a concordância média com cada afirmação, e a definição de desvio padrão, que permite conhecer a média da variação das respostas” (Cerri; Coudannes, 2011, p. 127). Método desenvolvido por Rensis Likert (1903-1981), professor de sociologia, psicologia e diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan. A escala Likert foi apresentada à comunidade científica na publicação “A Technique for the Measurement of Attitudes” (Vieria; Dalmoro, 2008).

<sup>8</sup> <https://www2.uepg.br/gedhi/>.

