



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

(PROFARTES)

ALI CAGLIANI DE OLIVEIRA E SILVA

**ENTRE EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS: A PRÁTICA DO PRECEPTOR NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**JOÃO PESSOA
2026**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

ALI CAGLIANI DE OLIVEIRA E SILVA

**ENTRE EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS: A PRÁTICA DO PRECEPTOR NO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (Prof-Artes), área de Ensino de Artes, linha de pesquisa Abordagens teórico metodológicas das práticas docentes da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em artes.

Orientador: Prof^a Dr^a Josélia Ramalho Vieira

**JOÃO PESSOA
2026**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES**

Defesa de mestrado de **Ali Cagliani de Oliveira e Silva**, intitulada: **Entre Experiências E Desafios: A Prática Do Preceptor No Programa Residência Pedagógica**, orientado pela Profª Drª Josélia Ramalho Vieira, apresentado à banca examinadora, em 27/02/2026

Os membros da Banca Examinadora consideraram a candidata

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSELIA RAMALHO VIEIRA
Data: 28/03/2026 10:57:55-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Profª Drª Josélia Ramalho Vieira - UFPB - Orientadora

Documento assinado digitalmente
gov.br ADAILSON COSTA DOS SANTOS
Data: 27/03/2026 10:10:47-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Profª Drº Adailson Costa dos Santos— IFTO- Membro externo

Documento assinado digitalmente
gov.br GUILHERME BARBOSA SCHULZE
Data: 28/03/2026 04:45:26-0300
Verifique em <https://validar.id.gov.br>

Profª Drº Guilherme Barbosa Schulze— UFPB - Membro interno

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Ali Cagliani de Oliveira e.

Entre experiências e desafios: a prática do
preceptor no programa residência pedagógica / Ali
Cagliani de Oliveira e Silva. - João Pessoa, 2026.
193 f. : il.

Orientação: Josélia Ramalho Vieira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCTA.

1. Formação docente. 2. Programa Residência
Pedagógica. 3. Preceptor - Área da dança. 4. Práticas
pedagógicas. 5. Escolas-campo. I. Vieira, Josélia
Ramalho. II. Título.

UFPB/BC

CDU 37(043)

DEDICATÓRIA

*à Rosa, de onde vim.
e Ângelo, pra onde vou.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de tudo, à vida, que insiste em florescer mesmo quando o terreno parece árido. Este trabalho não foi construído em solidão; ele é feito de encontros, afetos, mãos estendidas e corpos que caminharam comigo e muitas madrugadas em claro.

À minha mãe, **Rosa**, meu jardim primeiro. Foi com ela que aprendi a cultivar raízes fortes, a respeitar os tempos da terra e a compreender que até os defeitos fazem parte da paisagem que nos constitui. Dela herdei a força, a resistência e a capacidade de seguir cuidando, mesmo quando o cansaço aperta.

À minha família, que sempre foi chão firme. À **Bia**, minha irmã mais velha, que além de irmã é porto seguro — aquela a quem confiei meu filho antes mesmo de segurá-lo nos braços, aquela que sustentou Ângelo antes de mim. Ao meu pai, **Carlos**, artista sensível e pensador incansável, que segura barras sem buscar louros, que cria por convicção e amor, e me ensinou que fazer arte também é um gesto ético. À **Roberta**, sem quem esta dissertação seria um caos tão grande quanto minha cabeça em dias difíceis — obrigada por organizar ideias, prazos e afetos. À **Izadora**, que cuidou de Ângelo para que eu pudesse escrever. Ao meu irmão **Caio**, aos cunhados **Paulo**, **Paula** e **Diego**, e aos meus afilhados **Mel** e **Mateus**, por fazerem da vida algo compartilhado e que me lembram constantemente do que realmente importa. E nessa pequena lista não posso esquecer de **Duda Campos**, amigalrmã que tá sempre junto com a gente.

À **Fazendo Arte**, lugar onde moram meus sonhos, minhas tentativas, meus tropeços e minhas criações onde a criação é abrigo, resistência e horizonte. Espaço onde ser artista e professora nunca foram caminhos separados.

Aos amigos que seguraram a vida quando ela ficou pesada — seja ajudando com **Lilico**, seja enfrentando comigo as burocracias enlouquecidas do cotidiano, seja simplesmente permanecendo. **Erick de Almeida**, **Ana Rosa**, **Laura Fernandes**, **Lucas Benjamin**, **Flavia Bonolo**, **Lais Luah** e **Diego Monteiro**, meu muito obrigada pelo companheirismo.

Ao **TGD**, minha família espiritual, por estarem presentes nos momentos difíceis e também nos de celebração: **Josi**, **Geo**, **Caio**, **Helo**, **Renã**, **Ernesto**, **Dirrê** e **Renata Simões**.

Aos colegas de profissão e às escolas que foram território de aprendizado e resistência.

À **Escola da Penha**, na figura da diretora **Rosilene Ferreira**, e à **Escola Municipal Padre Pedro Serrão**, nas figuras de **Apolônia Falcão** e **Elton John**.

Às professoras **Alcilene Andrade** e **Maria José**, que me apoiaram, ensinaram e caminharam comigo no processo de me tornar professora.

A professores **Lucian Souza** e **Rafael Sabino**, parceiros de caminhada profundamente apaixonados pela educação, que compartilharam generosamente suas perspectivas acadêmicas e vivências pessoais sobre os saberes negros e

indígenas, ampliando meus horizontes éticos, políticos e pedagógicos.

Aos colegas mestrandos, pela troca, pelas angústias compartilhadas e pela sensação de que ninguém atravessa esse caminho sozinho.

À **Universidade Federal da Paraíba**, aos professores que marcaram minha trajetória na graduação e no mestrado, e à banca examinadora, pela escuta atenta e pelas contribuições. E local onde conheci pessoas incríveis, sendo uma delas meu amigo-irmão **Ada!**

Agradeço, com profunda admiração e carinho, a **todos os mais de quinze residentes** com quem tive o privilégio de trocar conhecimentos, construir afetos e compartilhar um pouco do meu amor pela educação, mesmo em meio às inúmeras intempéries do caminho. Em especial, **Jean Hortêncio, Tarciso Pego, Ayleen Vant, Jéssica Sena, Tatiana Oliveira, Cíntia Silva, Wagener Leite e Angélica Mayara Melo**, que marcaram de forma singular essa trajetória formativa. Cada um de vocês deixou rastros no meu modo de pensar a docência, o corpo e o ensino da dança.

Aos meus professores, que me formaram com crítica e afeto.

Em especial ao **Professor Arthur Marques**, por tanta paciência, generosidade e por acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei.

Aos professores do **Prof-Artes e ao do CCTA/UFPB**, nas figuras de: *Ana Valéria Ramos Vicente, Micalene Gabrielle dos Santos Cavalcante, Guilherme Barbosa Schulze, Juliana Ribeiro de Souza e Marcia Chiamulera* e em especial a *Josélia Ramalho*, pela partilha de saberes e pela inspiração constante no campo da arte e da educação e por olhar pra mim com olhar humano.

E, por fim — mas nunca por último —, ao meu filho **Ângelo**, o mensageiro das flores. Como disse Erick de Almeida, ele todo dia “*me ensinar a sentir outros sabores e a reconhecer o amor.*” Tudo o que escrevi, tudo o que vivi e tudo o que ainda sonho é, também, para nós dois.

EPÍGRAFE

Pulsa (Erick de Almeida)

Lembra?
Assuntos qualquer
Cigarros café
E a madrugada
Andava apressada
A bailar

Ei vá viver,
E não
Não volte atrás

Lembra?
Sofá apertado
Um cantarolar
Entre comentários
Hablava apressada
A bailar

Ei vá viver,
E não
Não volte atrás!

Pulsa, pulsa, pulsa
Ação!
Ação!
Ação!

*Música feita em homenagem
à nossa Rosa,
e ao seu jardim*

RESUMO

A presente dissertação, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes (ProfArtes), na linha de pesquisa "Abordagens teórico-metodológicas das práticas docentes", reflete sobre o papel do preceptor no Programa Residência Pedagógica (PRP) a partir da experiência da autora nas edições de 2018-2019 e 2022-2024. Por meio de uma abordagem narrativa e reflexiva, o trabalho apresenta os desafios e aprendizagens vivenciados no exercício da preceptoria, no campo da Artes, com ênfase na dança. Discute-se a ausência de uma formação específica para os preceptores e a forma como a prática cotidiana se configura como espaço de experimentação e construção coletiva do saber docente. Dialogando com autores como Jorge Larrosa, Ana Mae Barbosa, José Carlos Bondía e Arthur Marques, a pesquisa articula conceitos como experiência, "professendo" e prática pedagógica. Além disso, são analisadas as contribuições das práticas pedagógicas adotadas nas escolas-campo para a formação dos residentes, destacando a relevância de programas como o PRP para a aproximação entre teoria e prática e para a valorização da escola como território de formação.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Residência Pedagógica, dança, preceptor, formação docente, práticas pedagógicas, escolas-campo

RESUMEN

Esta tesis, vinculada al “Programa de Mestrado Profissional em Artes” (ProfArtes), dentro de la línea de investigación "Aproximaciones teórico-metodológicas a las prácticas docentes", reflexiona sobre el rol del preceptor en el “Programa de Residencia Pedagógica” (PRP) a partir de su experiencia en las ediciones 2018-2019 y 2022-2024. Mediante un enfoque narrativo y reflexivo, el trabajo presenta los desafíos y las experiencias de aprendizaje vividas en el ejercicio de la preceptoría en el campo de las Artes, con énfasis en la danza. Analiza la ausencia de formación específica para preceptores y cómo la práctica cotidiana se configura como un espacio de experimentación y construcción colectiva del conocimiento docente. A partir de autores como Jorge Larrosa, Ana Mae Barbosa, José Carlos Bondía y Arthur Marques, la investigación articula conceptos como experiencia, “professendo” y práctica pedagógica. Además, se analizan las contribuciones de las prácticas pedagógicas adoptadas en las escuelas de campo a la formación de residentes, destacando la relevancia de programas como el PRP para conectar la teoría con la práctica y valorar la escuela como territorio de formación.

PALABRAS CLAVE: Programa de Residencia Pedagógica, danza, preceptor, formación docente, prácticas pedagógicas, escuelas de campo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Frente da Escola da Penha	36
Figura 2 - Fachada da Escola da Penha	36
Figura 3 - Atividade Acordar o corpo - Alunos 5º ano B	44
Figura 4 - Atividade Circuito de Cheiros - Alunos 5º ano B	44
Figura 5 - Atividade de Apoios - Alunos 5º ano B	45
Figura 6 - Atividade: Jackson e o Tatu - contando a história	49
Figura 7 - Atividade: Jackson e o Tatu - Virando um Tatu Bola	49
Figura 8 - Atividade: Jackson e o Tatu - No túnel do tatu	50
Figura 9 - Atividade: De Alongamento com alunos da EJA	52
Figura 10 e 11 - Apresentação dos residentes para difusão dos RP e do “Entre Dança”	57
Figura 12 - Cartaz de divulgação do Quebradeira na escola	60
Figura 13 - Projeto “Ginástica laboral”, professoras fazendo exercícios propostos pelas residentes	62
Figura 14 - Aula do projeto “Quebradeira na escola”, alunos da EJA em aula	64
Figura 15 - Banner de divulgação do V Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha	65
Figura 16 - Banner de divulgação do I Encontro de Avaliação e Socialização de Práticas Pedagógicas na Escola da Penha	68
Figura 17 - Banner da programação do evento	68
Figura 18 - Aula Água, alunos da 2º C Escola Aruanda	83
Figura 19 - Aula Ar, alunos da 2º C Escola Aruanda	84
Figura 20 - Aula Terra, alunos da 2º C Escola Aruanda	84
Figura 21 - Registro de regência da aula ‘Mapeando traços’ na turma do 6º ano A.	86
Figura 22 - Auto-retrato digital da preceptora	87

Figura 23 /24 - Registo da aula “Danças Identitárias” - 6ª ano A	89
Figura 25- Banner de divulgação da Formação “Território Invadido Perspectivas Afro-Ameríndias no Chão da escola”	92
Figura 26 - Banner de divulgação do evento “Onde Tem Dança?”	94
Figura 27 e 28 - Banners da divulgação da programação do evento “Onde Tem Dança?”	95
Figura 29 - Apresentação de “Elementais” no evento “Onde Tem Dança?”	96
Figura 30 - Apresentação de “Diversidade” no evento “Onde Tem Dança?”	96
Figura 31 - Apresentação de “Corpo Casulo” no evento “Onde Tem Dança?”	97
Figura 32 - Apresentação de “Labanizando” no evento “Onde Tem Dança?”	97
Figura 33 - Apresentação de “Reciclo” no evento “Onde Tem Dança?”	98
Figura 34 - Apresentação de “Estou Aqui” no evento “Onde Tem Dança?”	98
Figura 35 - Banner de Divulgação do II ciclo de formação “Território Invadido Perspectivas Afro-Ameríndias no Chão da escola”	103

LISTA DE SIGLAS E NOMENCLATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCTA	Centro de Comunicação, Turismo e Artes
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CREI	Centro de Referência da Educação Infantil
DAC	Departamento de Artes Cênicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENID	Encontro de Iniciação à Docência
ESCOLA DA PENHA	Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
NEPCÊNICO	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Corpo Cênico Coordenado
LBD	Lei de Diretrizes e Bases
PCN	Plano Curricular Nacional
PMJP	Prefeitura Municipal de João Pessoa
PPS	Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Pedro Serrão
PROFARTES	Mestrado Profissional em Artes
PPP	Projeto Político Pedagógico

PRP	Programa de Residência Pedagógica
SEDEC/JP	Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1.1 Estrutura da Pesquisa.....	17
1.2 A docência entre múltiplos corpos: o olhar da preceptora no chão da escola.....	28
2. O PRP DESCRIÇÃO DA SUA HISTÓRIA DE APLICAÇÃO E EVOLUÇÃO.....	32
2.1 PRP EM DANÇA NA ESCOLA CAMPO ANTÔNIO SANTOS COELHO NETO - Biênio 2018-2020.....	34
2.2 Os projetos de regência Biênio 2018-2020.....	40
2.2.1 Sentidos da Improvisação.....	43
2.2.2 Histórias Dançadas.....	47
2.2.3 Expressividade por meio de uma abordagem somática e criativa.....	52
2.3 Atividades Realizadas pelos residentes no biênio 2018 -2020.....	55
2.3.1 IV Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha.....	55
2.3.2 Elaboração dos projetos e aulas.....	57
2.4 Projetos de intervenção pedagógica.....	58
2.4.1 Entre Danças.....	60
2.4.2 Ginástica Laboral.....	61
2.4.3 Quebradeira na Escola.....	62
2.4.4. V Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha.....	64
2.4.5 Atividades nas IES.....	66
2.4.6 I Encontro de Avaliação e Socialização de Práticas Pedagógicas na Escola da Penha.....	66
2.5 Primeira edição do subprojeto de Dança: incertezas, improvisos e potência formativa.....	68
3. PRP EM DANÇA NA ESCOLA CAMPO PADRE PEDRO SERRÃO - Biênio 2022-2024	76
3.1 Os projetos de regência Biênio 2022-2024.....	79
3.1.1 DANÇANDO COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA.....	82
3.1.2 Dançando com Identidades Negras.....	85
3.2 Atividades Realizadas pelos residentes no biênio 2022 -2024.....	90
3.2.1 Território Invadido: Perspectivas Afro-ameríndias no Chão da Escola..	903
3.2.2 Onde tem Dança?.....	93
3.2.3 II ciclo de formação “Território Invadido: Perspectivas Afro-Ameríndias no chão da Escola.....	101
3.3 Terceira edição do subprojeto de Dança: desafios, fragilidades e reinvenções no chão da escola.....	105
4. DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A DOCÊNCIA EM PROCESSO: experiência, professor e formação no chão da escola.....	108
REFERÊNCIAS.....	126
SITES CONSULTADOS:.....	129
Apêndices.....	132

INTRODUÇÃO

A Arte constitui-se como um modo de produção de conhecimento vinculado às formas de expressão verbal e não verbal dos indivíduos. Sua inserção, valorização e ampliação no contexto escolar possibilita aos estudantes explorar o mundo que os cerca por meio das sensações e percepções, favorecendo o desenvolvimento da sensibilidade, das habilidades e das expressões artísticas. Nesse sentido, a Arte Educação configura-se como um importante meio de comunicação, de estímulo ao pensamento crítico e reflexivo e de expressão, proporcionando, a partir dos sentidos, uma relação mais ampla e significativa da criança com o ambiente em que está inserida.

Martins, 2022, fala que embora o ensino das Artes ainda seja, em muitos contextos, desvalorizado, sua relevância para o desenvolvimento educacional e intelectual dos discentes é amplamente reconhecida. A Arte mobiliza os sentidos, estimula a criatividade e, por meio de metodologias e práticas lúdicas, contribui para o autoconhecimento, a autoconfiança, a superação da timidez e a formação do caráter. Em seu processo formativo, oferece aos estudantes a oportunidade de apropriação crítica e construtiva dos conteúdos sociais e culturais, integrando imaginação, percepção, intuição, memória e raciocínio.

Segundo, Freitas et al., 2020, a escola, por sua vez, configura-se como um espaço privilegiado para as primeiras experiências sociais e para a formação do cidadão. Nesse contexto, torna-se fundamental que as políticas públicas direcionem maior atenção ao aperfeiçoamento da formação docente, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Programas voltados à formação inicial de professores, ao possibilitarem o contato direto com a prática pedagógica, favorecem a construção de bases teóricas sólidas e contribuem para o fortalecimento da atuação profissional futura. No ensino fundamental, etapa central para a sistematização dos conhecimentos, o cuidado, o estabelecimento de vínculos e a construção de um ambiente seguro mostram-se essenciais para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem das crianças .

Nesse cenário, o Programa Residência Pedagógica destaca-se como uma política pública voltada à formação inicial de professores, desempenhando papel relevante na preparação dos docentes de Artes. A imersão no cotidiano escolar e o contato direto com os estudantes possibilitam aos residentes o desenvolvimento de competências profissionais, especialmente quando a prática pedagógica é articulada à reflexão crítica. No campo das Artes, essa articulação favorece não apenas o saber fazer, mas também o saber pensar sobre a Arte, estimulando a construção de uma consciência crítica acerca do papel social do professor.

Martins, 2022, trás que a Residência Pedagógica, ao integrar conhecimento teórico e prática docente, contribui para que a formação dos futuros professores de Artes alcance diferentes dimensões do desenvolvimento humano, incluindo os aspectos cognitivo, afetivo, motor, social e político. Contudo, apesar de avanços, a valorização da Arte Educação e a oferta de políticas de formação e suporte aos educadores dessa área ainda se apresentam como desafios recorrentes. Torna-se, portanto, necessário refletir sobre propostas formativas, espaços de coordenação e estratégias de apoio que assegurem melhores condições para o exercício da docência em Arte, bem como sobre o papel das políticas públicas na transformação da realidade escolar

Diante desse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), a partir da experiência da pesquisadora enquanto preceptora, considerando as interações estabelecidas com os residentes e os desafios que atravessam o processo formativo, especialmente no campo das Artes, com ênfase na dança. Ao investigar as experiências vivenciadas nos biênios de 2018–2020 e 2022–2024, o estudo busca contribuir para a reflexão sobre a formação de preceptores e para o aprimoramento de programas de formação docente voltados ao contexto escolar.

1.1 Estrutura da Pesquisa

A dissertação intitulada *Entre Experiências e Desafios: A Prática do Preceptor no Programa Residência Pedagógica* foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob o protocolo de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 87730025.9.0000.5188. Esta pesquisa objetiva analisar a prática pedagógica desenvolvida no Programa Residência Pedagógica (PRP) a partir da experiência da pesquisadora enquanto preceptora, considerando as interações com os residentes e os desafios do processo formativo. O estudo dedica especial atenção aos impactos da ausência de uma formação específica para o exercício da preceptoria, sobretudo na área de Artes, em específico em dança. A metodologia adotada caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que a investigação se debruça sobre uma experiência específica e situada: a atuação da pesquisadora como preceptora no PRP.

Como estratégia central de produção de dados, foi utilizada a observação reflexiva e participativa, entendida como um processo contínuo de análise da própria prática docente, possibilitando uma compreensão aprofundada dos processos de aprendizagem, das relações estabelecidas com os residentes e das decisões pedagógicas construídas no cotidiano das escolas-campo. A reflexão sobre a prática, inspirada nos aportes teóricos de Dewey (2007) e Schön (2000), constituiu-se como elemento fundamental para a análise das ações desenvolvidas, sem caracterizar a pesquisa como pesquisa-ação, uma vez que não se trata de uma investigação colaborativa com múltiplos sujeitos pesquisadores, mas de uma reflexão sistematizada da experiência individual da preceptora.

Para a análise dos dados, foram mobilizados registros produzidos ao longo da atuação no programa, tais como planos de aula, relatórios de atividades, diários de campo e registros reflexivos elaborados pela própria pesquisadora. Esses materiais permitiram uma leitura aprofundada do percurso formativo vivido no PRP, possibilitando a compreensão das dinâmicas específicas das edições do programa nos biênios de 2018–2020 e 2022–2024. O estudo de caso revelou como as

experiências vivenciadas nas escolas-campo contribuíram para a resignificação da prática pedagógica da preceptora e para a construção de saberes docentes ancorados na experiência.

Além disso, foram utilizados registros fotográficos, audiovisuais e a observação direta das práticas pedagógicas como instrumentos complementares de análise, permitindo documentar momentos significativos das intervenções realizadas e aprofundar a compreensão das estratégias pedagógicas adotadas no contexto escolar. Esses registros contribuíram para a análise das relações estabelecidas entre preceptores e residentes, bem como para a reflexão sobre as metodologias mobilizadas no ensino das áreas envolvidas.

No decorrer da pesquisa, não foram identificados riscos significativos aos participantes. Eventualmente, o processo reflexivo sobre a prática pedagógica pode suscitar o resgate de experiências pessoais, tanto positivas quanto desafiadoras, podendo gerar desconfortos pontuais. No entanto, tais aspectos foram compreendidos como parte constitutiva do processo reflexivo e formativo. Em contrapartida, os benefícios da pesquisa mostram-se relevantes, especialmente no que se refere à promoção de uma reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, ao fortalecimento da identidade docente da preceptora e à contribuição para o aprimoramento das práticas desenvolvidas no âmbito do PRP.

Dessa forma, ao analisar os biênios de 2018–2020 e 2022–2024 do PRP a partir de um estudo de caso, esta pesquisa evidencia a necessidade de refletir de maneira mais aprofundada sobre a formação dos preceptores para o exercício dessa função. Destacam-se, ainda, as adaptações realizadas ao longo do tempo para atender às especificidades da área de Artes, oferecendo subsídios para o aprimoramento de programas que sejam semelhantes ao Residência Pedagógica, e que tem o foco no fortalecimento da formação docente no contexto escolar.

Para que o leitor conheça essa pesquisadora segue uma descrição de quem sou: Ali Cagliani, multiartista, professora, mulher, disléxica, TDAH, nascida no fim dos anos 80, nordestina, pessoense, gorda, bissexual, mãe solo, umbandista, filha de

mãe estrangeira com nordestino, terceira geração de artistas, segunda geração de artista-docente.

Quando me perguntam o que faço digo que sou professora e multiartista, e venho aqui explicar o motivo de me auto intitular dessa maneira. Desde berço, fui envolvida em diversas áreas artísticas, em dança, influenciada pela minha mãe, Rosa Cagliani, (professora de balé, dança contemporânea teatro, diretora e coreógrafa) que foi minha mestra até seu falecimento (2008). Em música tenho como exemplo meu pai, Carlos Anísio (professor de música, maestro e compositor), e em teatro, motivada por ambos e por uma grande amiga de meus pais, Valeska Picado (atriz, dramaturga e diretora de trabalhos, em sua maioria, voltados para o público infanto-juvenil).

Como resultado dessa família de artistas/professores o meu contato com o processo educacional e artístico deu-se tanto, como estudante das diversas artes, como no convívio com esses educadores, percebendo, escutando conversas, debates e todo “por trás da cortina” destes artistas-educadores. Tinha contato direto com os percursos e dificuldades da realidade desses professores de artes. Esse percurso fez com que aflorasse em mim tanto o desejo de ser uma artista dessas três áreas, me tornando uma multiartista, como em ser uma educadora.

Talvez pelo maior tempo dedicado à área ou pela enorme admiração por Rosa Cagliani e com seu modo de ensino, que foi na dança que, primeiramente, me encontrei como professora, ou aspirante à. Sendo assim, iniciei as atividades na área da educação em meados de 2003 como monitora/auxiliar da minha mãe e como substituta de alguns professores de dança para crianças de cinco a onze anos, na Fazendo Arte, espaço de formação artística fundado por Rosa Cagliani em 1996 .

Permitam-nos dizer isso logo de início e estamos felizes em fazê-lo: só na Universidade nós temos uma relação entre a teoria e a prática, mesmo que esta afirmação seja polêmica e não resolvida. Nas escolas privadas, ou nas instituições vocacionais (Conservatório Nacional, etc.), o treinamento é principalmente vocacional, e o teórico, que é sempre, de algum modo,

suspeito, só é mencionado se ajudar a resolver um problema prático. (PAVIS, 1999, p.20)

Assim também, foi minha formação como artista e professora de dança em escola não tradicional. Apesar de ser, desde sempre curiosa, buscar bibliografias na área de dança e educação, a formação que recebi foi, nitidamente por causa do local que estávamos inseridos, que era basicamente prática.

Em 2005, aos 16 anos, e sendo orientada por Rosa Cagliani através de discussões acerca de conteúdos e práticas metodológicas, iniciava minha atuação como professora. A turma pela qual era inteiramente responsável intitulava-se “Movimento Criativo” e era direcionada para crianças de três a oito anos na Fazenda Arte, escola informal de teatro e dança que funcionava na casa onde morávamos. E foi em minhas primeiras aulas como professora de dança para crianças pequenas que percebi a responsabilidade que é, ter sob minha incumbência corpos em formação, já que exercícios aplicados por mim de maneira equivocada poderia causar danos reais as minhas alunas (estas que por vezes ainda usavam fralda e tinham dificuldade em equilibrar-se).

Chegando a idade de entrar na Universidade, ingressei no curso de Licenciatura em Teatro da UFPB, pois ainda não existia o curso de dança. No curso de Teatro, concretiza-se o contato bibliográfico com pesquisadores e pensadores de dança como Rudolf Von Laban (1980), Klauss Vianna (2005) e Isabel Marques (2010), bem como os professores/pesquisadores do curso, Guilherme Schulze e Valéria Vicente. O contato com esses dois últimos, foi feito tanto em sala de aula quanto dentro do grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Corpo Cênico Coordenado” (NEPCÊNICO), onde foram debatidas questões sobre dança e educação, com os projetos: *Casa de Ensino das Artes* em auxílio ao projeto municipal *Escola Municipal de Artes*; Videodança, com o projeto Dança em 2D: contingências e transformações, no plano *Katrina McPherson (2006)* e a *videodança nordestina*.

Ao final do curso de Teatro, participei como representante estudantil no processo de elaboração do projeto do curso de Licenciatura em Dança, contribuindo

com opiniões e reflexões a partir da realidade dos alunos e do público que viria a cursar a formação. Minhas colocações dialogam com as perspectivas apresentadas pela equipe responsável pela idealização do projeto, buscando aproximar as propostas pedagógicas das vivências, necessidades e contextos sociais dos futuros estudantes.

Durante a minha graduação fui buscando entender questões levantadas acerca do ensino da dança, e, para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), estava decidida a focar no papel do educador de dança, onde se identificavam as metodologias o professor tradicional de dança e o professor que está como um orientador para a dança. Duas metodologias diferentes, que para mim, em teoria, resultam em dois tipos de alunos: primeiro aluno técnico, que repete precisamente o que lhe é pedido, e o segundo o aluno que é experimentador, que através de estímulos dados pelo professor, busca por si o seu entendimento do que foi proposto. O objetivo principal era procurar embasamentos teóricos para a teoria sobre o *professor orientador*, pois não tinha clareza de todos os seus elementos constituintes.

Para formatar esse conceito, foi necessário um estudo mais longo e aprofundado da questão. Com isso, foi elaborada a Monografia “Corpo, Mundo, Dança e Educação: Visitando a metodologia de ensino nas obras de Klauss Vianna e Rudolf Laban”, orientada pela professor Valéria Vicente e que tinha como objetivo principal identificar na obra desses importantes professores da dança, elementos que norteiam uma atuação pedagógica não tradicional e refletir sobre como esses elementos podem ser utilizados no ensino da dança para criança.

E assim, através de revisão bibliográfica busquei identificar que metodologia está implícita na obra de Klauss Vianna (2005), “A Dança” e de Rudolf Laban (1980), “A dança educativa moderna”. Escolhi estes dois pesquisadores e seus pensamentos metodológicos, marcantes representantes da educação de dança mundial e nacional, ambos alimentam o entendimento de educação de inúmeros professores/alunos. O entendimento de metodologia utilizado fora o apresentado por Isabel Marques (2010), visto que a mesma resume e consolida vários conceitos da

área de educação aplicando-os a dança, reviso o livro “Linguagem da dança – arte e ensino”, com objetivo de identificar visões de corpo, dança, educação, aluno, professor e mundo.

Mas além da educação não tradicional, que eu havia me debruçado a tentar entender os perfis dos professores, eu também me deparei com a educação em artes, a tradicional.

Apesar de por muitos anos a minha vivência docente se resumiu a ministrar oficinas em escolas de arte, porém, quando estava perto da graduação tive uma experiência como professora regular de artes no Município de Cabedelo, onde me deparei com uma realidade diferente da que estava acostumada há mais de nove anos.

As minhas turmas eram lotadas, além de ter muitos alunos com deficiência, sem apoio pedagógico e material. Além disso, com a graduação veio também a vontade de não só ministrar oficinas de dança, mas também iniciar os trabalhos com teatro, música e contação de história em minhas aulas. Neste mesmo período eu comecei a construir um maior envolvimento na direção da Fazendo Arte, escola "herdada" da minha mãe Rosa Cagliani por mim e pela minha irmã, Bia Cagliani.

Logo após me formar, embarquei na jornada de ser professora de dança do Município de João Pessoa. Deparando-me com uma realidade distinta das escolas de Artes, mas muito semelhante à já vivida brevemente nas escolas que fui professora no final do curso na cidade de Cabedelo. Onde encontramos uma estrutura física precária, por vezes os alunos vivem em situação de vulnerabilidade social, e muitos não possuem interesse na disciplina de arte, e para além disso, o professor começa a ser cercado por burocracias e nuances políticas da convivência escolar..

Agora no município de João Pessoa, primeiramente em uma escola no bairro das Indústrias (2015), e em seguida, por seis anos de 2016 á 2022, fiquei lotada na escola Antônio Santos Coelho Neto, que chamarei de Escola da Penha,

e atualmente estou na escola Padre Pedro Serrão, que neste trabalho chamarei PPS de 2023 até os dias atuais.

Sendo professora da Rede pública do município de João Pessoa há mais de 10 (dez) anos, sendo sete na Escola da Penha, uma escola que sempre foi uma parceira muito intensa com projetos de diversas Instituições de Ensino Superior (IES), muitos deles ligados ao estágio. Fui supervisora do meu primeiro grupo de estágio em 2017, onde percebi a minha inclinação pelo papel importante de ser o elo entre Escola e Universidade, auxiliando os estudantes de Licenciatura a realmente se tornarem docentes. Acredito que como o espetáculo só tem sentido de ser se apresentado a um público, os professores se tornam professores com a vivência da sala de aula.

Para começar a falar sobre estágio é necessário voltar para meu tempo de graduação, em minha experiência como estagiária. Durante o curso de Licenciatura em Teatro, nós tínhamos o componente curricular Estágio, mas em um formato diferenciado, tínhamos aulas teóricas, mas na questão prática foi um pouco defasada, pois dávamos aulas entre nós, dentro da sala ou a professora ia nos visitar nas escolas onde já trabalhamos.

Não me recordo de ter feito um projeto ou alguma atividade para que a professora avaliasse o desenvolvimento de meu pensamento pedagógico e metodológico. Recordo-me de entregar os planos de aula para a professora responsável pela disciplina, tanto o da aula que ela iria observar, quanto os planos das aulas que eram dadas aos meus colegas em sala, mas não tínhamos um professor que nos apoiasse nas escolas, nem um contato com a educação formal pública.

Tendo isso como referência, quando ingressei no ensino público como professora, tive dificuldade em elaborar projetos, planos anuais e até planos de aula e os colocar em prática. Mesmo com esse obstáculo, entendi que essa defasagem foi da minha formação como professora. Sendo assim, percebo como a prática do estágio em uma escola-campo se faz importante para formação plena dos professores.

Depois de um tempo como professora da prefeitura, algumas alunas da Licenciatura em Dança me procuraram para estagiar comigo no Centro de Referência da Educação Infantil (CREI), no Castelo Branco, onde eu completava carga-horária. Foi então que cristalizou o meu entendimento da diferença entre o estágio que eu fiz na Universidade e o que deve ser vivenciado por discentes que estão a se formar em Licenciatura.

Logo de início as estagiárias observaram minhas aulas e as turmas com as quais elas iam trabalhar, me apresentaram um projeto das suas atividades e tínhamos encontros para fazer os planejamentos para as próximas aulas. Antes das suas regências elas entregavam a mim o plano de aula completo, que eu poderia fazer alterações ou apontamentos para melhorá-lo. Planejamos juntas as aulas que vinham em sequência, este era o momento em que fazíamos um levantamento dos pontos positivos e negativos da aula que foi aplicada, uma troca que vejo como essencial para a formação prática do professor, que recebiam minha avaliação de como foi a aula, os acontecimentos e as resoluções que foram tomadas, podendo assim aumentar e/ou reelaborar práticas e metodologias em suas aulas.

A preceptoria representa uma oportunidade de integrar o conhecimento teórico com a prática, promovendo o desenvolvimento de competências pedagógicas. Os preceptores constroem suas próprias estratégias de ensino a partir da experiência vivenciada, consolidando uma identidade e uma postura profissional. É fundamental incentivar o pensamento crítico e a capacidade investigativa durante a formação docente. O suporte da instituição formadora, por meio de capacitação, acompanhamento contínuo e retorno sistemático sobre as atividades realizadas, contribui para o fortalecimento do papel do preceptor e para o aprimoramento de suas habilidades. O professor preceptor auxilia na compreensão das necessidades dos estudantes, assim como das estruturas escolares que impactam a prática pedagógica (Parente et al., 2023).

Com o passar dos anos, outras perguntas foram surgindo: *Quais metodologias usar para aplicar os conteúdos em sala de aula? O professor de dança se vê como agente transformador na vida do educando? Como se dá a formação do docente em artes?* Por isso me inscrevi no Mestrado Profissional de

Artes (PROFARTES) no ano de 2018, onde encontrei uma turma de pesquisadores/professores que me fizeram entender que essas são questões que permeiam a vivência de muitos outros docentes. Mas logo no começo percebi que não seria essa a questão a ser trabalhada no decorrer do meu projeto de mestrado.

No mesmo ano assumi o compromisso de preceptora do primeiro PRP em Dança pela UFPB, projeto com duração de dezoito meses. Os estagiários montam um projeto de regência em sala de aula e de intervenção pedagógica, aplicados a uma escola-campo. Cada professor da IES é chamado de **orientadores**, os estagiários de **residentes** e o professor da escola-campo de **preceptor**.

O grupo a qual fiquei encarregada como preceptora iniciou com 10 (dez) e terminou com 15 (quinze) discentes de dança. Com esse projeto grandioso em andamento, o foco da minha pesquisa se deslocou para a prática pedagógica enquanto aprendizado, o tornar-se docente através da prática, se baseando nas vivências dos quatro projetos realizados sob minha preceptoria e encabeçados pelos estudantes residentes na Escola da Penha. O projeto ocorreu por inteiro, com suas dificuldades e seus resultados foram observados e registrados por mim.

Por ter vivenciado uma relação positiva nos anos anteriores, no final do ano de 2018, fiz a seleção para ser parte do primeiro PRP, onde fiz o papel de preceptor, no início com dez residentes, e concluí o programa com doze residentes, que permaneceram na escola-campo da Penha por 18 meses, acompanhada pelo Docente orientador professor Dr. Arthur Marques e pela professora Dr^a Márcia Chiamulera

Tive percalços pessoais, e com isso as questões burocráticas e de escrita do projeto de mestrado ficaram de lado. Quando assumi o compromisso do mestrado refleti se tinha tempo e vontade de pesquisar, mas nunca passou pela minha cabeça se estava pronta e tinha estrutura emocional, já que desde o final de 2017 vinha sofrendo com crises de depressão e ansiedade. No período das aulas do mestrado eu não tive nenhuma semana sem crises, muito difícil concluir, mas a turma e os

professores me ajudaram e me estimularam a ir e cumprir com as obrigações. Quando se iniciou o trabalho individual com prazos, deixei de lado a escrita do trabalho e as orientações.

Quando mais estável, com a doença controlada através de diversas questões, solicitei dilatação de prazo, que me foi concedida. Mas logo após a minha retomada da escrita do trabalho, o processo da pandemia tomou força e todo trabalho de equilíbrio pessoal regrediu mais uma vez. Tive que focar no controle da minha ansiedade. A pandemia estourou muito próximo ao prazo da minha qualificação, mas devido a toda pressão que estávamos sentindo no ambiente escolar, reuniões, incertezas, tentando encontrar saídas para a repentina educação a distância, além do medo que todos estávamos sentindo de forma pessoal, decidi pedir desligamento do mestrado. Com isso os prazos chegaram ao fim, mas foi de suma importância o momento de readaptação, entendendo as limitações de convivência, condições de trabalho em meio a pandemia, novos horários de trabalho, novas habilidades (gravar e editar vídeos, trabalhar com novas ferramentas, inúmeras reuniões a distância para sanar questões da falta de preparo para as atividades online), novas inquietações e retomada de antigos desejos.

Então, me inscrevi novamente no PROFARTES, e fui chamada para ser preceptora no PRP no biênio 2022-2024, e então o projeto de mestrado apenas aumentou agora abordando os dois biênios, dos três que houveram, onde fui preceptora. Vamos continuar esse trabalho conhecendo o PRP.

O PRP, instituído pela CAPES, integrou as políticas públicas voltadas à formação inicial de professores no Brasil, tendo como principal objetivo o fortalecimento da relação entre a Universidade e a Escola Básica. Inspirado no modelo de Residência Profissional, o programa buscou promover a imersão sistemática dos licenciandos no cotidiano escolar, possibilitando a articulação entre conhecimentos teóricos e práticas pedagógicas desde as etapas iniciais da formação docente. Nesse contexto, a atuação dos residentes nas escolas-campo, acompanhados por preceptores e orientadores, configurou-se como uma estratégia

para qualificar o processo formativo, aproximando-o das realidades concretas da educação básica.

Embora atualmente extinto, o PRP deixou contribuições significativas para o debate sobre a formação de professores, especialmente ao evidenciar a importância da escola como espaço formador e da docência como prática reflexiva. O PRP possibilitou experiências formativas que favoreceram a construção de saberes docentes ancorados na prática, ao mesmo tempo em que estimulou os professores da educação básica a revisitar e ressignificar suas próprias concepções pedagógicas. Assim, mesmo com sua descontinuidade, o programa permanece como uma referência relevante para a formulação de políticas educacionais que valorizem a integração entre teoria e prática, a formação situada e o fortalecimento dos vínculos entre Universidade e Escola.

O PRP estabelece uma aproximação entre o ensino superior e a educação básica, e a presença das residentes na escola-campo possibilita o fortalecimento dessas relações institucionais. Através do PRP e das atividades coletivas realizadas na unidade escolar, temas relacionados ao trabalho docente em Artes tornam-se mais evidentes, à medida que diversas pessoas participam da organização e da condução das aulas, destacando as condições necessárias para a realização de um trabalho pedagógico eficaz. Além disso, os relatos das residentes permitem que essas reflexões sejam incorporadas ao espaço acadêmico. É fundamental intensificar a atuação das instituições de ensino superior nas escolas de educação básica, de modo a promover avanços no ensino de Artes (Azevedo; Silva, 2024).

a partir desse percurso — atravessado pela arte, pela docência e pelas experiências vividas dentro e fora da escola — que me constituo enquanto professora. Minha formação não se deu apenas no espaço acadêmico, mas também nos bastidores de salas de ensaio, nos corredores das escolas públicas, nas conversas entre artistas e educadores que fizeram parte da minha vida desde a infância. Crescer em um ambiente onde arte e educação estavam profundamente entrelaçadas fez com que eu compreendesse, muito cedo, que ensinar é também um ato de criação. Dessa forma, minha atuação docente se constrói na tentativa de aproximar arte,

sensibilidade e processo educativo, entendendo a sala de aula como um espaço de experimentação, encontro e produção coletiva de conhecimento.

As múltiplas camadas que compõem quem eu sou — mulher nordestina, pessoense, mãe solo, artista, professora, pessoa com dislexia e TDAH — atravessam diretamente a forma como compreendo e exerço a docência. Essas experiências me fizeram perceber a escola como um espaço que precisa acolher as diferenças e reconhecer os diversos modos de aprender, existir e produzir conhecimento. Por isso, minha prática pedagógica busca se afastar de modelos rígidos e hierárquicos de ensino, aproximando-se de perspectivas mais dialógicas e processuais, nas quais o professor não é o único detentor do saber, mas um mediador que constrói caminhos junto aos estudantes.

Assim, acredito em uma educação que se constrói no encontro e na experiência, na escuta sensível e na valorização dos percursos individuais e coletivos. Minha atuação como professora é movida pelo desejo de construir, junto aos alunos, espaços de aprendizagem que sejam também espaços de liberdade, criação e transformação. Nesse sentido, entendo o ensino de artes — e, em especial, da dança — como uma prática que pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da sensibilidade e do pensamento crítico, aproximando-se de uma perspectiva de educação libertadora, na qual ensinar e aprender tornam-se processos compartilhados.

1.2 A docência entre múltiplos corpos: o olhar da preceptora no chão da escola

Este capítulo dedica-se a refletir sobre a dimensão política do trabalho de preceptoria no âmbito do PRP, tomando como ponto de partida a experiência da pesquisadora enquanto professora da escola-campo e preceptora de futuros docentes de dança. Ao habitar simultaneamente esses dois lugares, torna-se possível evidenciar as tensões, atravessamentos e potências que emergem quando a formação docente acontece em um contexto marcado pela ausência de um treinamento formal específico para o exercício da preceptoria. Assim, a atuação do preceptor configura-se como um processo de descoberta contínua, no qual aprender

a orientar os residentes ocorre no próprio fazer, mediado pelas demandas reais da escola, pelas necessidades das turmas e pelas condições políticas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

Segundo Delfino e Vinadé (2024), cabe ao preceptor planejar e transmitir o conhecimento ao aprendiz por meio de estratégias pedagógicas que incentivem a análise de situações problemáticas reais, promovendo debates e o compartilhamento de experiências, com o objetivo de fortalecer a construção do saber e garantir a formação do profissional. Esse processo possibilita que o residente se aproxime da realidade e do conhecimento científico, estabelecendo uma relação significativa com o ensino, vivenciando suas próprias experiências e construindo uma nova compreensão sobre o cuidado assistencial prestado. A preceptoria favorece o aprendizado efetivo dos residentes, ao desenvolver estratégias didáticas que estimulam a observação e compreensão da realidade, a identificação e discussão de problemas e a implementação de ações de intervenção eficientes, visando à resolução dos casos.

No dia a dia da escola-campo, o trabalho de preceptoria se constrói no entrelaçamento de múltiplos corpos, tempos e responsabilidades. As turmas numerosas, chegando a ter entre 30 e 38 estudantes, apresentam ritmos, urgências e singularidades próprias, exigindo do professor uma escuta atenta e uma leitura sensível das dinâmicas sociais, emocionais e políticas que se manifestam, muitas vezes de forma silenciosa, no interior da sala de aula. Paralelamente, os residentes chegam à escola movidos pelo entusiasmo da formação inicial, mas também pela insegurança diante do desafio de transpor o conhecimento teórico em prática pedagógica. Nesse contexto, a preceptoria deixa de ser uma função meramente técnica e assume o caráter de uma experiência formativa compartilhada, baseada no diálogo, na adaptação constante e na construção coletiva de saberes.

Voltamos assim para o que Delfino e Vinadé (2024), trazem ao dizer que que os preceptores precisam apresentar habilidades para atuar efetivamente no contexto da residência, incluindo competência na tomada de decisões, promoção de práticas integradas, resolutivas e contínuas, atuação pautada em princípios de

bioética e ética profissional, além de capacidade de liderança, gestão administrativa e engajamento com a formação continuada. Entre os desafios enfrentados nesse processo, destacam-se o apoio institucional limitado, a insuficiência de preceptores em relação ao número de residentes e a carência de programas de capacitação contínua. Tais obstáculos forçam que os preceptores busquem constantemente aprimoramento e desenvolvam estratégias eficazes para fortalecer a prática pedagógica

A ausência de uma formação institucionalizada para os preceptores impõe desafios significativos, pois exige que o profissional aprenda a mediar processos formativos ao mesmo tempo em que lida com as demandas estruturais, administrativas e políticas da escola pública. Orientar sem engessar, avaliar sem desautorizar e incentivar sem criar dependência são aprendizagens construídas no cotidiano, a partir da observação atenta das regências, das conversas com os residentes e, sobretudo, do diálogo com os alunos da escola-campo. É nesse movimento que se realizam ajustes metodológicos, reformulações de projetos, reconfigurações de espaços e adaptações das propostas pedagógicas às condições reais de ensino, evidenciando que a prática docente é atravessada por decisões políticas que impactam diretamente o trabalho em sala de aula.

Delfino e Vinadé (2024), dizem que a relação entre preceptor e residente deve pautar-se pautar pelo respeito mútuo e pela atuação colaborativa e reflexiva, orientada por estratégias pedagógicas planejadas e alinhadas à realidade do ambiente de estudo e trabalho. Essa base educativa tem como fundamento sete princípios centrais, são eles: a necessidade de saber, o autoconhecimento, o papel das experiências prévias, a disposição para aprender, a orientação do processo de aprendizagem, a motivação e a capacidade de promover mudanças na sociedade .

Ao mesmo tempo, neste capítulo proponho uma análise crítica do PRP enquanto política pública de formação docente, reconhecendo seus avanços e limitações. Entre os aspectos positivos, destaca-se a valorização do estágio por meio da concessão de bolsas, que contribuem para a permanência dos licenciandos

e para o reconhecimento da formação docente como trabalho. Por outro lado, discutimos a fragilidade do diálogo entre as diferentes esferas políticas e institucionais responsáveis pela implementação do programa, o que se reflete na falta de acompanhamento sistemático dos preceptores e na sobrecarga de responsabilidades atribuídas à escola-campo.

Andrade et al. (2023), complementa dizendo que, o PRP configura-se como uma oportunidade de formação dos alunos residentes para a futura carreira docente, representando uma parceria entre a universidade e a escola. Destaca-se o papel fundamental da preceptoria no desenvolvimento dos bolsistas e na realização das atividades propostas. Sem a presença do preceptor, a implementação do PRP seria comprometida, uma vez que ele compartilha a prática em sala de aula, oferecendo reflexões, teorias, abordagens e métodos de ensino que apoiam o professor em formação

Nesse cenário, a preceptoria se afirma como um espaço de resistência, cuidado e invenção. Cuidar, aqui, não se refere a uma postura paternalista, mas a uma atitude ética de presença, escuta e corresponsabilidade. Acompanhar a formação dos residentes implica reconhecer que cada corpo que ensina e aprende carrega histórias, territórios e repertórios sensíveis que precisam ser considerados. Assim, a formação docente não se restringe às aulas formais, mas se constrói também nos intervalos, nas conversas informais, nas dúvidas compartilhadas e nas decisões cotidianas que moldam o fazer pedagógico.

Dessa forma, ao articular experiência vivida e reflexão crítica, encerro este capítulo evidenciando que o trabalho do preceptor no PRP é profundamente político, pois se inscreve nas disputas por sentidos da educação, da formação docente e do papel da escola pública. Mais do que preparar futuros professores, a preceptoria revela-se como um espaço de afetação mútua, no qual ensino e aprendizagem se entrelaçam e se fortalecem no chão da escola, mesmo diante das limitações estruturais e institucionais que marcam o programa.

2. O PRP DESCRIÇÃO DA SUA HISTÓRIA DE APLICAÇÃO E EVOLUÇÃO

Experiências Distintas no PRP: Uma Análise de Trajetórias

Este capítulo propõe uma descrição de duas experiências distintas vivenciadas no âmbito do PRP, promovido pela UFPB. As experiências ocorreram em períodos diferentes: a primeira entre 2018 e 2020, na Escola da Penha, e a segunda entre 2022 e 2024, na Escola PPS, com um complemento de carga horária na Escola Aruanda. Ambas as experiências foram por mim supervisionadas, mas envolveram grupos distintos de residentes e contextos diversos.

O PRP, instituído pela CAPES, ressaltou em seu edital do biênio 2018-2020 que visava fortalecer a formação prática dos licenciandos, promovendo a integração entre teoria e prática no processo de formação docente. Conforme destacado no edital de lançamento do programa,

O PRP tem como objetivo geral contribuir para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão dos licenciandos nas escolas públicas de educação básica (CAPES, 2018).

O referido Edital ainda ressaltava que tinha o intuito de fortalecer a formação prática de licenciandos promovendo a integração entre teoria e prática no processo de formação docente.

Relato a experiência vivenciada no âmbito do PRP, por meio da imersão dos residentes promovida pelo programa nas escolas públicas de educação básica. A descrição dos processos, desafios e conquistas busca evidenciar como essa prática contribuiu para o fortalecimento da formação docente, consolidando saberes e práticas essenciais à atuação do futuro professor. Ao compartilhar essas vivências, reflito sobre a importância de uma formação que articule teoria e prática de modo crítico e consciente, reafirmando o papel do PRP como uma iniciativa fundamental na preparação de educadores comprometidos com a transformação social.

Tomando como referência a Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (2009), que propõe a integração entre a prática, a apreciação e a contextualização da arte no ensino, compreendo que a formação docente exige não apenas a ação

prática, mas também momentos sistemáticos de reflexão crítica sobre essa ação. Para ela é fundamental que, após a realização das atividades práticas, o educador proponha momentos de análise e reflexão, nos quais o aluno possa perceber o que foi feito, como foi feito, e quais significados podem ser atribuídos à prática. Esse processo de retorno e ressignificação é o que permite a construção de um conhecimento mais sólido, articulando teoria e prática de maneira crítica e consciente.

Nesse sentido, o relato das experiências nas duas edições do PRP, em contextos distintos, se justifica como parte fundamental do processo formativo. Ao descrever e analisar essas vivências, busca-se não apenas registrar a prática realizada, mas, sobretudo, promover a reflexão crítica sobre o percurso formativo, à luz dos princípios da Abordagem Triangular, que valoriza o diálogo constante entre fazer, compreender e contextualizar.

Donald A. Schön (2000) destaca a importância da reflexão na ação para o desenvolvimento profissional dos docentes, argumentando que os profissionais reflexivos são aqueles que pensam sobre o que estão fazendo enquanto estão fazendo, permitindo uma aprendizagem contínua a partir da prática.

Esse conceito é fundamental para compreender que o crescimento profissional não se dá apenas pela execução de práticas repetitivas, mas pela capacidade crítica de analisar, questionar e aprimorar as próprias ações no momento em que ocorrem. A descrição das vivências no PRP será orientada por uma reflexão sob a perspectiva de formação reflexiva, considerando que os momentos de imersão na escola possibilitaram aos residentes desenvolverem uma postura mais crítica e consciente sobre seu papel docente.

Ao longo deste capítulo, discutirei as especificidades de cada experiência, considerando os contextos institucionais, os desafios enfrentados e as estratégias pedagógicas adotadas. Além de buscar identificar como o PRP influenciou a formação docente dos residentes, destacando as contribuições e limitações observadas em cada período.

2.1 PRP EM DANÇA NA ESCOLA CAMPO ANTÔNIO SANTOS COELHO NETO - Biênio 2018-2020

Iniciarei relatando as atividades que foram realizadas e delinearam as intenções de projetos que serão desenvolvidos pelo núcleo Teatro e Dança, que integrou o subprojeto Artes do PRP da UFPB no biênio 2018-2020. Nessa primeira edição foi feita uma prova de seleção para os residentes e outra para os preceptores.

O programa se organizava a partir de subprojetos, com o subprojeto Artes composto pelos núcleos Teatro e Dança e Música. O núcleo de Teatro e Dança, coordenado pelo Professor Dr. Arthur Marques de Almeida Neto, envolveu tanto licenciandos em Dança quanto em Teatro. Este núcleo contava com 28 residentes bolsistas, sendo 17 licenciandos em Dança e 11 em Teatro, além de outros dois preceptores, Prof. Maurício Barbosa¹ e Prof. Alexandre Nelson². Fiquei responsável pela supervisão de 10 residentes de Dança na Escola-Campo. A primeira etapa do programa consistiu em encontros que foram chamados de “formação dos preceptores”, e que visavam estabelecer uma base metodológica comum. Ocorreram poucos encontros de forma coletiva, ou seja, com todas as residências da UFPB juntas. A etapa subsequente envolveu a coleta de dados sobre o contexto da escola, incluindo aspectos como infraestrutura e condições de ensino, e a visita diagnóstica, realizada em setembro, culminando na elaboração de um relatório de observação.

A compreensão aprofundada da escola-campo e de seu entorno foi um elemento essencial para que os residentes pudessem construir projetos pedagógicos adequados e significativos. Para além de observar superficialmente as práticas escolares, foi necessário interpretar os contextos sociais, culturais e

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) linha de pesquisa LiCorES: Linguagem, Corpo e Estética na Educação (2025). Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É integrante do Mais Um Coletivo de Arte. Professor de Arte. Gestor administrativo da Escola Antônio Santos Coelho Neto, localizada em João Pessoa - PB.

² Arte-Educador, formado pela UFPB, em Artes Plásticas, Produtor Cultural, Diretor Teatral, Ator, Iluminador Artístico, Sonoplasta, Cenógrafo de Teatro e Televisão, Figurinista, Aderecista, Bailarino, Coralista e Coreógrafo. Responsável pelo GRUPO TEATRAL ARRETADO PRODUÇÕES ARTÍSTICAS.

institucionais que moldam o cotidiano escolar. Nesse sentido, recorremos ao conceito de descrição densa proposto por Clifford Geertz (1973), que destaca:

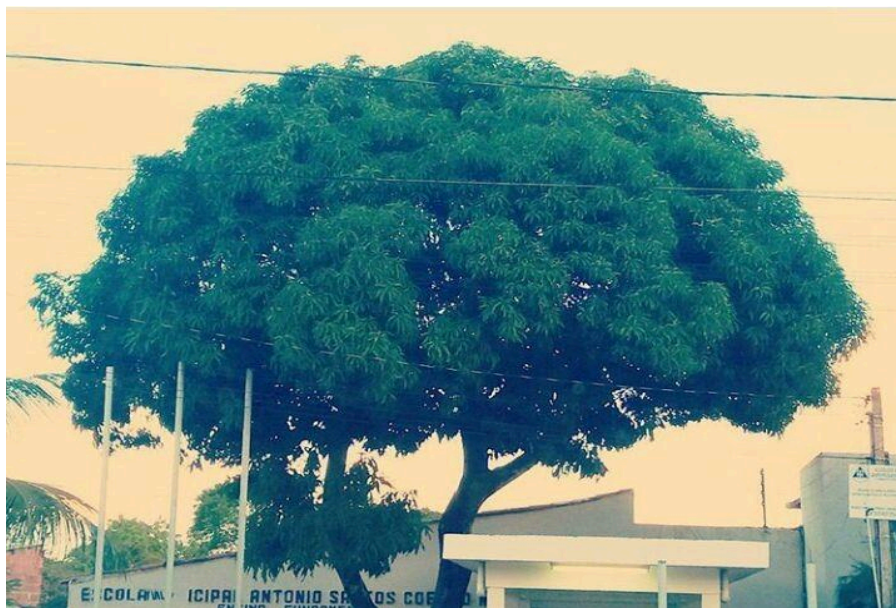
Analisar uma cultura é como tentar ler, num manuscrito em parte ilegível, uma narrativa desconexa, escrita em um idioma estrangeiro, repleta de alusões obscuras e sutis, de referências veladas a eventos desconhecidos; não é apenas registrar o que se passa, mas compreender os sistemas simbólicos que dão sentido às ações (GEERTZ, 1973, p. 20).

Assim, ao realizar uma descrição densa da escola e de seu ambiente, buscou-se oferecer subsídios para que os residentes reconhecessem os múltiplos significados das práticas escolares. Esse entendimento mais profundo era indispensável para que os projetos desenvolvidos durante o PRP estivessem alinhados às realidades e necessidades locais, promovendo intervenções mais críticas, sensíveis e eficazes no contexto da educação básica.

A construção do “relatório de observação” serviu como ponto de partida para a análise da viabilidade dos projetos, anteriormente planejados pelos residentes. Com isso, as ideias iniciais foram discutidas e organizadas em quatro projetos. Esse relatório continha o olhar coletivo dos residentes, e estes observaram tanto as condições físicas da escola quanto os aspectos relacionados aos recursos humanos envolvidos no trabalho pedagógico. A então diretora da escola-campo, Rosilene do Bom Parto Ferreira³, ao fornecer um relato detalhado sobre a história da Instituição, contribuiu significativamente para a compreensão do contexto escolar, o que foi fundamental para o planejamento das ações pedagógicas.

³ Rosilene do Bom Parto Ferreira, pedagoga e gestora educacional que ficou quase quatro décadas atuando na Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto, localizada no bairro da Penha, João Pessoa-PB.

Figura 1 - Frente da Escola da Penha



Fonte: Caderno de atividade 3 (Capa)⁴

Figura 2 - Fachada da Escola da Penha



Fonte: Arquivo do PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pela residente Jéssica

Segue abaixo um compilado do que foi observado coletivamente pelos residentes:

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Penha (Figura 1 e 2), registrada sob o Código no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

⁴ Caderno de atividade elaborado pela equipe da Escola da Penha, na tentativa de suprir a demanda do período de reclusão da pandemia, acessado do drive pessoal da professora. Foto: Ali Cagliani

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) 25095595, localiza-se na Rua Francisco Lunga, s/n, no bairro da Penha, em João Pessoa - PB, CEP 58046-050 e contato no telefone (83) 3251-1483. Durante visita realizada em 26 de setembro de 2018, foram observadas diversas características relacionadas à infraestrutura da unidade. A escola conta com 26 salas de aula, sendo 23 em uso, além de dispor de sala da diretoria, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de artes e sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Possui ainda quadra esportiva que, devido a danos no telhado, encontrava-se interditada, sendo substituída pela utilização da sala de artes para práticas corporais, ainda que frequentemente fosse deixada desorganizada após o uso.

No período da observação a Instituição dispunha de cozinha, despensa, almoxarifado, auditório, biblioteca organizada e com espaço de leitura, refeitório, pátio coberto (onde eram realizadas exposições artísticas), banheiros externos e internos, banheiro com chuveiro, sanitários e acessibilidade para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, além de pequenas áreas verdes.

Apesar da infraestrutura adequada, alguns desafios foram identificados pelos residentes: o refeitório pequeno, comportando apenas quatro turmas por vez, o que exigia a organização de horários escalonados para as refeições e, conseqüentemente, dificultava a interação entre alunos de diferentes anos e turmas. A mesma limitação de convivência se verifica nos momentos de recreação, em função do tamanho reduzido dos corredores e do pátio. Também a questão dos banheiros para os alunos não possuíam sistema de descarga acessível aos alunos (a descarga ficava do outro lado da parede em um corredor, onde apenas as agentes de limpeza), e por isso eram mantidos limpos graças ao trabalho das profissionais da limpeza.

No que diz respeito aos recursos disponíveis, a escola possuía televisores, copiadoras, aparelhos de som, projetores multimídia (*datashow*) e câmeras fotográficas e filmadoras. O acesso à internet era realizado por banda larga via cabo, não havendo rede wi-fi aberta para utilização dos estudantes.

Em termos de atendimento educacional, a escola ofertava turmas nos turnos manhã, tarde e noite, contemplando: Ensino Infantil⁵ Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano (organizado em nove anos) e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos Finais). A Instituição contava com aproximadamente 642 alunos matriculados, incluindo 26 estudantes com necessidades educacionais específicas.

O quadro de pessoal era então composto por 91 profissionais, sendo 45 professores e 46 funcionários de apoio, entre eles uma psicopedagoga, uma assistente social, um psicólogo e três orientadores. Ressalta-se o perfil acolhedor e respeitoso de toda a equipe, o que contribui para uma convivência harmoniosa e um ambiente de trabalho positivo.

Por fim, verificou-se que a escola dispunha de espaço apropriado para a realização das aulas previstas no PRP, especialmente na sala de Artes, que se destaca por oferecer dois ambientes distintos: um destinado às aulas teóricas, equipado com mesas e cadeiras, e outro para as práticas corporais, favorecendo, assim, o desenvolvimento de atividades artísticas e educativas.

Observando a dinâmica de chegada e saída dos alunos os residentes perceberam que diferente de outras instituições que atendem alunos que moram próximo a escola, na Penha são atendidos alunos que, por estarem localizados em áreas distantes, como Jacarapé e “Cabo Branco”⁶, necessitam de transporte escolar para chegar até a escola. As distâncias significativas entre essas comunidades e a escola implicam que a maior parte dos estudantes se desloque de ônibus escolar, o que reflete não só a extensão da abrangência territorial da Instituição, mas também as dificuldades logísticas enfrentadas por esses alunos diariamente. Isso demonstra o papel da escola como um ponto de encontro e aprendizagem para crianças e jovens de diversas regiões, oferecendo uma educação que, além do conteúdo curricular, também leva em consideração o contexto social e cultural das famílias atendidas.

⁵ Em 2019 a parte da Educação infantil I ao IV, foi desmembrada da escola, em termos burocráticos, com nova gestão, tornado-se CREI Nossa Senhora das Neves, localizada no mesmo prédio, ficando integradas apenas por uma escada, cada uma com entrada distinta de alunos. Como o projeto já havia iniciado no ano anterior, aplicamos um dos projetos “Baú de Histórias” na Crei.

⁶ Comunidade localizada próxima ao Mangabeira Shopping aproximadamente 4,6 km de distância.

No entorno da escola, percebeu-se que o bairro da Penha, em João Pessoa, é reconhecido por sua rica tradição pesqueira e pelos notáveis trabalhos de artesanato realizados com escamas, com destaque para as "sereias da Penha", que representam uma parte importante da cultura local. Próximo à escola existia mercadinhos, lanchonetes, restaurantes, associação de moradores, peixaria, uma igreja, um cemitério, uma parada de ônibus, um mirante para o mar e acesso à "Escadaria da Penha".

Os residentes notaram que a comunidade que reside neste bairro é, em sua maioria, vulnerável socialmente, enfrentando diversas dificuldades. E que nesse contexto, a Escola da Penha se destacava pelo papel significativo que desempenha na troca de saberes e experiências com a comunidade e seus representantes. A escola demonstrava manter uma forte conexão com os líderes comunitários e religiosos da região, mostrando-se ser um ponto de apoio e troca para os moradores, além de atuar como um espaço onde questões culturais e sociais podem ser abordadas de forma colaborativa, contribuindo para o fortalecimento do vínculo entre a Instituição e a comunidade local.

Segundo Oliveira (2020), em sua monografia, que fora baseada em sua experiência no PRP a Penha é:

Um bairro tradicional da região periférica da cidade, à beira do mar, localizado entre o Rio do Cabelo e o Riacho de Jacarapé. Sua população total é de aproximadamente 772 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) pelo Censo (2010 apud PPP, 2016, p. 19).

A autora ainda destaca, com base no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola:

Um aspecto muito marcante e que caracteriza esta comunidade diz respeito à questão cultural e religiosa. O Santuário de Nossa Senhora da Penha, construído no ano de 1763, é bastante frequentado por turistas e fiéis católicos. No mês de novembro a Procissão de Nossa Senhora da Penha atrai multidões para pagar promessas, bem como, a presença de turistas e de estudiosos a essa comunidade, isto aquece a economia local (PPP, 2016, p. 20 apud Oliveira, 2020, p. 46).

De acordo com os relatórios, os residentes consideram que essa compreensão detalhada da estrutura e da dinâmica da escola foi fundamental para

que os residentes pudessem elaborar seus projetos de intervenção pedagógica de forma contextualizada, respeitando as especificidades e potencialidades do espaço escolar.

Entre as ações e metodologias adotadas, o período de observação das aulas constitui um momento fundamental, pois permite que os residentes se familiarizem com o ambiente escolar e com as práticas pedagógicas antes de assumirem efetivamente a disciplina. Os resultados decorrentes da experiência artística contribuem para a reflexão sobre a implementação de práticas de ensino em que o professor incentiva os estudantes a produzir materiais em sala de aula com significado para a sua aprendizagem, além de incorporar perspectivas inovadoras na formação docente. Dessa forma, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências críticas, discursivas e linguísticas por meio do trabalho coletivo e colaborativo (Lima, 2023).

2.2 Os projetos de regência Biênio 2018-2020

Os residentes tinham como objetivo a implementação de projetos voltados para a Dança, com ênfase na investigação corporal e no processo de sensibilização dos alunos. Cada projeto foi concebido para se enquadrar em uma faixa etária: Educação infantil, fundamental I, Fundamental II e EJA e também explorar diferentes aspectos da dança e da cultura, com o intuito de ampliar o repertório dos estudantes e promover a reflexão sobre suas identidades culturais.

Os projetos eram:

1. Hip Hop e danças urbanas na escola: propôs explorar a cultura hip hop, com foco no *breaking* e em outras danças urbanas, compreendendo-as como formas de resistência e expressão cultural. Este projeto também buscou integrar as danças populares presentes na comunidade, incentivando os alunos a refletirem sobre suas próprias identidades culturais e o papel da dança na construção de pertencimento.
2. Educação somática e a dança popular: projeto que tinha como proposta aplicar as metodologias estudadas no curso de Licenciatura em Dança, associando-as à prática de danças populares. Essa integração visava

consolidar o conhecimento teórico adquirido pelos residentes, transferindo-o para o contexto da escola e proporcionando aos alunos a vivência prática de diferentes estilos e tradições dançantes.

3. Improvisação em dança e teatro: o projeto que iria utilizar os conceitos de jogos somáticos e técnicas inspiradas em Viola Spolin. O objetivo era explorar a desconstrução dos princípios das danças urbanas e de salão, estimulando a criatividade dos alunos e o desenvolvimento da expressão corporal livre e espontânea.
4. O projeto "Baú de Danças Criativas" propôs trabalhar a criação e a contação de histórias como ferramentas lúdicas, visando o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos. Por meio de atividades que envolviam a imaginação e o movimento, buscou-se estimular a aprendizagem de forma divertida e engajante, promovendo o desenvolvimento integral das crianças por meio da arte e do movimento.
5. "Quebradeira na escola: a swingueira em processos de ensino e aprendizagem para o público jovem do EJA" propôs o uso da swingueira como linguagem corporal para potencializar a aprendizagem de jovens. A partir da vivência e reflexão sobre essa dança popular, buscou fortalecer a identidade cultural dos alunos, estimular a expressão corporal e integrar conhecimentos de forma participativa e dinâmica no ambiente escolar.
6. "Conscientização Corporal com metodologia no ensino da Dança": tinha como proposta desenvolver a percepção, a expressividade e o controle corporal dos estudantes da EJA por meio de práticas de dança fundamentadas em metodologias específicas, promovendo a valorização do corpo como meio de comunicação, autonomia e construção de saberes.

Após a apresentação dos seis projetos iniciais, considerando a carga horária disponível, limitada a 20 horas-aula semanais e a necessidade de compatibilizar a disponibilidade dos residentes com o calendário escolar, procedeu-se, em diálogo com a coordenação do PRP, à revisão, compilação e reorganização das propostas apresentadas. Nesse contexto, aqui se evidencia uma ação fundamental como preceptora, que, a partir de sua inserção cotidiana na escola-campo, contribuiu de

maneira decisiva para a análise da viabilidade pedagógica, institucional e organizacional dos projetos. Essa atuação possibilitou a adequação das propostas à realidade escolar, resultando na consolidação dos projetos em três frentes de trabalho, com vistas à otimização dos recursos humanos e do tempo disponível, garantindo uma execução mais eficaz e coerente com o contexto da escola e dos participantes, foram eles:

1. **"Sentidos da Improvisação"** propôs a aplicação de uma metodologia de ensino de caráter holístico, voltada ao estímulo dos sentidos e à integração entre sensibilidade e razão. A iniciativa buscou favorecer a construção do conhecimento dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo, promovendo vivências, brincadeiras e jogos que incentivassem o desenvolvimento de habilidades e competências corporais, cognitivas e sociais. Foi aplicada por quatro residentes com o 5º A e B e 8º A e B.

2. **"Histórias Dançadas: uma proposta de ensino da dança através de histórias infantis"** teve como objetivo principal integrar a prática da contação de histórias ao ensino da dança, buscando estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e social de crianças na faixa etária de três a seis anos. A iniciativa visou proporcionar experiências lúdicas e criativas, promovendo a expressão corporal e o imaginário infantil a partir de narrativas contadas e exploradas em movimento. Foi aplicada por cinco residentes no CREI do infantil I ao V.

3. O projeto **"A dança popular na Educação de Jovens e Adultos: incentivo à expressividade por meio de uma abordagem somática e criativa"** propôs a utilização de manifestações populares, sejam elas já presentes no cotidiano dos alunos ou não, como recurso didático para potencializar o processo educativo no ambiente escolar. A iniciativa foi direcionada, especialmente, aos estudantes da EJA, buscando promover a expressividade corporal, a valorização cultural e o desenvolvimento de práticas criativas através da dança. Foi aplicada por três residentes na EJA, do Ciclo I ao IV.

Nos sub-tópicos 2.2.1, 2.2.2 e 2.2.3 explicarei cada uma dessas frentes, relatando a ação dos residentes e a condução da preceptoria, enquanto reflito sobre os referenciais teóricos adjacentes.

2.2.1 Sentidos da Improvisação

Desenvolvido entre maio e setembro de 2019, o projeto de regência integrou o PRP e teve como base a proposta "Sentidos da Improvisação". Idealizado por quatro residentes, o trabalho foi realizado com as turmas do 5º A e B e do 8º A e B do ensino fundamental, adotando uma metodologia de caráter holístico, voltada ao estímulo dos sentidos e à integração entre sensibilidade e razão. A iniciativa buscou favorecer a construção do conhecimento sobre si e sobre o mundo por meio de vivências, brincadeiras e jogos que promovem o desenvolvimento de competências corporais, cognitivas e socioafetivas.

As ações pedagógicas articulam teoria e prática, explorando os cinco sentidos: tato, visão, audição, olfato e paladar como ponto de partida para a criação de movimentos espontâneos e expressivos. A improvisação foi utilizada como eixo metodológico, permitindo a escuta sensível do corpo, a percepção subjetiva e a experimentação do espaço. A fundamentação teórica do projeto se inspirou em diversas referências importantes da educação somática, da dança e do teatro.

Entre elas, destaca-se *Klauss Vianna*⁷ (2005) que propôs uma abordagem baseada na escuta interna e na consciência corporal, defendendo a liberdade expressiva do corpo como via para o autoconhecimento. *Rudolf Laban*⁸ (1980) por sua vez, contribuiu com uma leitura estruturada do movimento, enfocando a relação do corpo com o espaço, os esforços e a improvisação como ferramenta criativa. No

⁷ *Klauss Vianna* desenvolveu uma abordagem centrada na consciência corporal, destacando a escuta interna e a liberdade de movimento como caminhos para o autoconhecimento e a criação artística.

⁸ *Rudolf Laban* foi um dos pioneiros da análise do movimento na dança. Criou um sistema que valoriza a consciência espacial, o uso do esforço e a improvisação como ferramentas expressivas e pedagógicas.

campo do teatro, *Viola Spolin*⁹ (2007) oferece suporte metodológico por meio de seus Jogos Teatrais, que estimulam a espontaneidade, o trabalho coletivo e o pensamento criativo. *Elisa Gonçalves*¹⁰ (2014) propôs práticas que valorizam a sensorialidade, a dramaturgia do movimento e o improviso como formas de expressão subjetiva. Por fim, as contribuições de Débora Ferreira e Samuel Samways¹¹ (2017) fundamentaram as ações ligadas à dança de salão, ao proporem uma perspectiva contemporânea e inclusiva, centrada na escuta mútua e no diálogo corporal entre os pares.

No 5º ano, as práticas exigiram constante adaptação devido a desafios comportamentais e à necessidade de mediação de conflitos, especialmente nas situações de vulnerabilidade social e afetiva. As experiências com diários sensoriais, dinâmicas com os olhos vendados e escutas ativas do espaço (Figura 3, 4 e 5), escolar revelaram-se ferramentas eficazes para ampliar a percepção e a consciência corporal dos alunos. No 8º ano, o processo ocorreu de maneira mais fluida, dada a maior maturidade comunicacional dos estudantes, o que favoreceu o aprofundamento das propostas.

⁹ *Viola Spolin* criou os Jogos Teatrais como metodologia para desenvolver a espontaneidade, a criatividade e o trabalho coletivo por meio da improvisação.

¹⁰ *Elisa Gonçalves* atua na intersecção entre dança e teatro, propondo práticas que valorizam a dramaturgia do corpo, a escuta sensível e o movimento improvisado como formas de expressão e criação.

¹¹ *Débora Ferreira* e *Samuel Samways* propõem uma releitura contemporânea da dança de salão, questionando normas tradicionais e propondo práticas mais inclusivas e expressivas, baseadas na escuta mútua entre os pares.

Figura 3 - Atividade Acordar o corpo - Alunos 5º ano B



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani Foto tirada pelo residente: Jean

Figura 4 - Atividade Circuito de Cheiros - Alunos 5º ano B



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pelo residente: Luiz

Figura 5 - Atividade de Apoios - Alunos 5º ano B



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pelo residente: Luiz

Com um total de 106 horas de prática docente, superando a carga horária mínima exigida, o projeto foi encerrado com uma roda de conversa avaliativa entre alunos e residentes, onde foram compartilhadas as impressões sobre a trajetória vivenciada. A continuidade das ações se deu por meio de um projeto de intervenção pedagógica em dança até o fim do ano letivo. A experiência evidenciou a potência da linguagem corporal na educação básica, contribuindo significativamente para a formação docente dos residentes e para a promoção de um ambiente escolar mais sensível, criativo e integrador.

O grupo de residentes envolvido no projeto **“Sentidos da Improvisação”** demonstrou elevado comprometimento com o processo formativo e com a prática pedagógica desenvolvida na escola-campo. Enquanto preceptora, estive diretamente inserida nos momentos de planejamento coletivo, nas reflexões pedagógicas e nos debates acerca das atuações em sala de aula, acompanhando de perto a construção das propostas e o desenvolvimento das regências. As aulas eram pensadas de forma colaborativa, com encontros sistemáticos para discussão de objetivos, metodologias e estratégias de intervenção, considerando as demandas reais das turmas. Ao longo do processo, promoviam-se análises conjuntas das experiências vivenciadas, das respostas dos estudantes e dos desafios encontrados, possibilitando ajustes constantes e a ressignificação das práticas pedagógicas. Destaca-se, ainda, a postura aberta dos residentes frente às orientações e devolutivas realizadas, tanto durante quanto após as aulas, demonstrando disponibilidade para modificar percursos, aprimorar metodologias e fortalecer o próprio fazer docente. Essa dinâmica de acompanhamento próximo e reflexivo consolidou o caráter formativo do projeto e contribuiu significativamente para a construção da identidade docente dos residentes.

As atividades práticas realizadas pelos residentes no PRP são variadas, incluindo o acompanhamento do planejamento docente, participação em reuniões de professores e aplicação de aulas de recuperação, sendo fundamentais para a formação do futuro professor. É na escola-campo que os residentes têm a oportunidade de observar as rotinas e os métodos utilizados diariamente pelos

docentes, além de elaborar o plano de trabalho que orientará as demais ações da residência, como intervenções pedagógicas, regências, atividades educativas e apoio pedagógico. A preceptoria atua como um elo entre a prática escolar e a formação universitária, assumindo funções específicas, como: auxiliar o docente orientador na elaboração do Plano de Atividade do residente; acompanhar e orientar as atividades do residente na escola-campo, garantindo o cumprimento do plano; reunir-se periodicamente com residentes e outros preceptores para compartilhar conhecimentos e experiências; e articular-se com a gestão escolar e demais professores, visando à criação de um grupo colaborativo que favoreça a socialização de saberes e experiências (Barbosa; Feitosa, 2026).

2.2.2 Histórias Dançadas

Durante a execução do projeto *Histórias Dançadas*, os residentes aprofundaram a articulação entre dança e contação de histórias como estratégias para potencializar o processo de ensino-aprendizagem na educação infantil. A proposta buscou não apenas estimular o movimento espontâneo e criativo das crianças, mas também favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas em uma abordagem lúdica e afetiva.

A prática foi fundamentada na compreensão de que o corpo é um território de conhecimento e expressão. As atividades buscaram explorar a escuta sensível das crianças, permitindo que suas vivências emocionais e imaginativas se traduzissem em gestos, ritmos e movimentos. As narrativas utilizadas foram adaptadas à faixa etária e muitas vezes reinventadas pelas próprias crianças, que criaram personagens, enredos e soluções a partir de suas referências culturais e afetivas.

A cada encontro, os residentes propuseram jogos corporais e improvisações baseadas em elementos das histórias trabalhadas. A dança não foi apresentada como técnica formal, mas como linguagem aberta, investigativa e relacional. A mediação dos residentes priorizou a escuta ativa, o acolhimento das propostas das crianças e a valorização da sua autonomia criativa.

A inserção do tema do centenário de Jackson do Pandeiro, como parte do "Prêmio Escola Nota 10", foi um desafio transformado em oportunidade pedagógica. As músicas do artista foram utilizadas como ponto de partida para novas histórias dançadas, que uniram tradição cultural, musicalidade e invenção cênica infantil. Com isso, o projeto também promoveu o acesso das crianças ao repertório da cultura popular nordestina, reforçando vínculos identitários e territoriais.

A escolha por materiais sensoriais como tecidos, tapetes táteis, bolas de massagem e instrumentos de percussão ampliou o contato das crianças com diferentes estímulos, aprofundando suas percepções táteis, auditivas e cinestésicas. Esses recursos foram essenciais para diversificar os modos de interação e expandir a expressividade corporal dos pequenos.

Ao longo do processo, os residentes construíram registros reflexivos e realizaram reuniões semanais para ajustar as estratégias didáticas conforme as respostas observadas em cada grupo. Esse acompanhamento constante contribuiu para o fortalecimento da postura investigativa dos futuros professores e possibilitou uma prática mais consciente, crítica e sensível ao cotidiano escolar.

O projeto *Histórias Dançadas* envolveu diversas atividades lúdicas e criativas com crianças da faixa etária de 3 a 6 anos, utilizando a dança para estimular o desenvolvimento motor, cognitivo e social. Cada aula trouxe uma abordagem única, com foco na exploração do corpo, no movimento e na integração de histórias e músicas para enriquecer a experiência.

As primeiras aulas foram voltadas para a criação de uma relação com os alunos e a introdução das histórias e movimentos. Na aula inicial, *Aventura na Ilha*, a turma foi guiada por uma narrativa em que os alunos participaram ativamente, passando por ilhas e enfrentando desafios. Já a aula *Jackson do Pandeiro e os Animais* fez a introdução ao trabalho com músicas de Jackson do Pandeiro, onde as crianças interpretaram animais como pássaros, e exploraram movimentos de flutuar e chacoalhar, de forma divertida e interativa.

A aula *Jackson e o Gato* trouxe mais dinâmicas e um foco no equilíbrio e no movimento direto e indireto, onde as crianças simulam os movimentos do gato, como espreguiçar-se e caçar ratos. Cada atividade foi pensada para conectar a história com o movimento corporal, além de aprofundar o entendimento do ritmo e da musicalidade.

No entanto, a aula que se destacou como a mais marcante foi a de Jackson e o Tatu (Figura 6, 7 e 8), realizada no dia 07 de junho de 2019. Nesta aula, o foco foi a integração do movimento com a história do tatu, um animal que atravessa desafios no enredo. A aula começou com uma revisão do conteúdo anterior e uma contação animada sobre o tatu, que logo foi seguida por atividades práticas. As crianças puderam interagir com o espaço de formas criativas, passando por túneis feitos de bambolês e simulando o comportamento do beija-flor e do tatu. A música de Jackson do Pandeiro ajudou a embalar os movimentos, dando um ritmo alegre à atividade.

Figura 6 - Atividade: Jackson e o Tatu - contando a história



Fonte: Arquivo PRP Drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pela residente Jessica Sena

Figura 7 - Atividade: Jackson e o Tatu - Virando um Tatu Bola



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pela residente Jessica Sena

Figura 8 - Atividade: Jackson e o Tatu - No túnel do tatu



Fonte: Arquivo PRP Drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pela residente Jessica

O destaque desta aula foi o envolvimento das crianças em atividades que exigiam equilíbrio e controle corporal, além de explorar o espaço de maneiras diferentes, como se mover com rapidez e usar níveis baixos, o que proporcionou uma experiência enriquecedora para todos. A participação ativa dos alunos e o

engajamento com a história tornaram esta aula uma experiência única, tanto para os residentes quanto para as crianças.

A sequência de atividades prosseguiu com brincadeiras, jogos e a confecção de materiais que seriam usados nas apresentações de culminância, como danças e coreografias inspiradas em Jackson do Pandeiro. O projeto, como um todo, trouxe à tona a importância do movimento corporal na educação infantil e o quanto histórias e música podem ser poderosas ferramentas pedagógicas.

No total, foram realizadas 17 aulas durante o desenvolvimento do projeto *Histórias Dançadas*, somando 110 horas de atividades práticas e pedagógicas. As aulas foram distribuídas ao longo de vários meses, com diferentes enfoques e abordagens, sempre com o objetivo de integrar a dança, a música e a contação de histórias. O projeto teve grande impacto no desenvolvimento motor e social das crianças, além de proporcionar uma experiência educativa rica e lúdica, destacando-se pela participação ativa e envolvente de todos os alunos.

Embora os residentes demonstrassem desde o início segurança na condução das turmas e domínio das dinâmicas de sala de aula, minha atuação enquanto preceptora assumiu um papel formador central ao longo de todo o desenvolvimento do projeto *Histórias Dançadas*. Coube a mim acompanhar sistematicamente os processos de planejamento, orientar a organização das sequências didáticas e provocar reflexões pedagógicas sobre os objetivos, as escolhas metodológicas e os sentidos educativos das atividades propostas. Atuei diretamente na mediação entre teoria e prática, auxiliando os residentes na pesquisa, seleção e problematização dos repertórios musicais, especialmente no que se refere à adequação às faixas etárias, à valorização da cultura popular nordestina e à coerência com as intencionalidades pedagógicas do projeto. Além disso, promovi momentos de escuta, diálogo e análise crítica das aulas ministradas, incentivando ajustes, reformulações e aprofundamentos metodológicos a partir da observação do cotidiano escolar. Dessa forma, minha função ultrapassou o acompanhamento técnico, configurando-se como um processo formativo contínuo, no qual os residentes foram convidados a refletir sobre suas práticas, a fundamentar suas

escolhas pedagógicas e a consolidar uma postura docente crítica, sensível e consciente de seu papel educativo.

2.2.3 Expressividade por meio de uma abordagem somática e criativa

As atividades com as turmas da EJA, realizadas às quintas-feiras à noite, tiveram início no mês de maio com o reconhecimento das três turmas dos ciclos I, II, III e IV. Nessa fase inicial, foram propostas dinâmicas práticas voltadas à interação e desinibição dos alunos, criando um ambiente de acolhimento e participação. Nesse mesmo período, deu-se início ao “Projeto Escola Nota Dez – Os 100 anos de Jackson do Pandeiro”, que abordava temas como costumes nordestinos, festa junina e o forró articulando dança, música e memória cultural. As aulas aconteciam na sala de artes e seguiam uma estrutura que incluía aquecimento, alongamento e atividades corporais em roda (Figura 9), promovendo o contato visual e a proximidade entre os participantes. Os conteúdos trabalhados incluíam ritmos tradicionais das festas juninas como xote, baião, xaxado, coco de roda e quadrilha, além da contextualização dos costumes regionais, como colheita do milho, comidas típicas, decoração e trajes. As músicas de Jackson do Pandeiro foram exploradas por meio de interpretações e reflexões sobre os festejos retratados em suas letras.

Figura 9 - Atividade: De Alongamento com alunos da EJA



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pela residente Tatiana

Em julho, o trabalho com as músicas e danças nordestinas continuou com foco na montagem das coreografias de cada turma, visando à culminância do projeto

em agosto. As aulas mantinham a mesma estrutura com revisões dos conteúdos anteriores e dinâmicas de socialização e eram encerradas com ensaios coreográficos. No mês de agosto, aconteceu a culminância do projeto “Escola Nota Dez”, com apresentações das coreografias elaboradas pelas turmas.

Embora a atuação junto à EJA tenha se caracterizado por uma passagem mais breve e, em certa medida, superficial, em função da carga horária restrita e do caráter complementar da participação dos residentes, a experiência revelou-se significativa do ponto de vista formativo. O contato com essa realidade escolar contribuiu para a ampliação da compreensão dos residentes sobre os desafios da EJA e desencadeou reflexões que posteriormente se desdobraram num TCC, evidenciando a importância da vivência no chão da escola como elemento constitutivo da formação docente.

Um dos momentos mais marcantes do processo ocorreu durante o desenvolvimento do projeto “Os 100 anos de Jackson do Pandeiro”, quando as aulas de dança se transformaram em um espaço de intensa troca de saberes. Diversos estudantes adultos compartilharam relatos sobre suas experiências com o trabalho no campo, especialmente no plantio de milho e feijão, descrevendo práticas, gestos e conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Em alguns encontros, esses alunos passaram a demonstrar corporalmente tais vivências, ensinando aos colegas e aos residentes os movimentos associados ao preparo da terra, à semeadura e à colheita.

Essas narrativas e demonstrações foram incorporadas ao processo pedagógico e transformadas coletivamente em material coreográfico, dando origem a uma composição construída por toda a turma. Os gestos do trabalho agrícola passaram a integrar a dança, estabelecendo um diálogo direto entre corpo, memória, território e cultura popular. Essa experiência materializou, na prática, uma concepção freireana de educação, na qual o conhecimento não é transferido, mas construído a partir da realidade concreta dos sujeitos. Conforme afirma Paulo Freire

(1996) “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, e é a partir desses saberes que o processo educativo ganha sentido e potência transformadora.

Enquanto preceptora, este episódio constituiu-se como uma experiência profundamente significativa, tanto no campo pedagógico quanto no plano afetivo. A escuta atenta das vivências dos alunos, o envolvimento dos residentes e a resposta sensível da turma evidenciaram aquilo que Freire denomina como educação dialógica, baseada no respeito ao saber do educando e na leitura crítica do mundo como ponto de partida para o ensino. Nesse sentido, a dança assumiu um papel político e emancipador, ao reconhecer os alunos da EJA como sujeitos históricos, portadores de conhecimento e produtores de cultura.

Esse momento permanece vivo na memória e na prática docente, reafirmando a compreensão de que a experiência do aluno, quando acolhida e transformada em conteúdo pedagógico, fortalece o processo de ensino-aprendizagem e ressignifica o papel da escola como espaço de pertencimento, reconhecimento e produção de sentido. Trata-se de uma vivência que reafirma, de modo concreto, a perspectiva freireana de que ensinar exige escuta, diálogo e compromisso ético com a história e a realidade dos sujeitos que aprendem.

No mês de julho, o trabalho avançou para a organização das coreografias das turmas, com vistas à culminância do projeto em agosto. As aulas mantiveram uma estrutura recorrente de retomada dos conteúdos, práticas corporais e ensaios, culminando nas apresentações realizadas durante o evento da “Escola Nota Dez”. Apesar das limitações de tempo e profundidade pedagógica, a experiência revelou-se significativa no que se refere à vivência da dança no espaço escolar da EJA.

Destaca-se, sobretudo, que o contato com a realidade da EJA e com as dinâmicas específicas desse contexto marcadas por rupturas, resistências e potências provocou reflexões importantes sobre as desigualdades educacionais e os sentidos políticos do ensino da dança na escola pública. A vivência dessa

“quebradeira” do cotidiano escolar, entendida como o confronto entre as propostas pedagógicas idealizadas e as condições reais de funcionamento da escola, tornou-se um disparador formativo relevante, desdobrando-se posteriormente na elaboração de um TCC. Dessa forma, mesmo com um alcance pedagógico limitado, a experiência na EJA contribuiu de maneira significativa para a formação crítica e reflexiva dos residentes, ao evidenciar a complexidade dos contextos educativos e a necessidade de práticas sensíveis às realidades concretas dos sujeitos envolvidos.

2.3 Atividades Realizadas pelos residentes no biênio 2018 -2020

Para além das aulas desenvolvidas com os três projetos, os residentes participaram de diversas atividades formativas e pedagógicas que contribuíram para uma imersão profunda no contexto escolar e comunitário. Começou em novembro de 2018, durante a ambientação, quando os residentes realizaram observações detalhadas da estrutura física, funcionamento da escola e aspectos socioculturais do entorno. Essa fase inicial foi essencial para compreender a realidade dos alunos e planejar intervenções condizentes com o espaço e a comunidade da Penha, tradicionalmente ligada à pesca e à religiosidade popular.

2.3.1 IV Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha

No mesmo período inicial de implementação do projeto, enquanto preceptora, incentivei que as práticas desenvolvidas pelos residentes partissem das vivências corporais dos próprios alunos da escola-campo, compreendendo o corpo como lugar de memória, identidade e produção de conhecimento. Essa escolha pedagógica mostrou-se fundamental tanto para o engajamento dos estudantes quanto para a inserção dos residentes no cotidiano escolar, uma vez que possibilitou o reconhecimento das histórias, repertórios culturais e experiências corporais já presentes naquele contexto. Ao valorizar tais saberes, os residentes puderam se aproximar da realidade da escola de forma mais sensível e dialógica, o que também gerou impacto positivo junto ao corpo docente, ao evidenciar a potência das práticas corporais como estratégia de mediação pedagógica e de leitura crítica do território escolar.

Nesse contexto, os residentes integraram, ainda, a IV edição do Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha, realizada no mesmo ano, participando ativamente das ações artísticas e formativas propostas pelo evento. Nessa ocasião, apresentaram uma improvisação em dança a partir das linguagens do samba e do forró, construída com base nas experiências corporais vivenciadas ao longo do projeto. A participação envolveu não apenas a apresentação artística, mas também momentos de ensaio, observação de outras performances e envolvimento em debates e rodas de conversa, totalizando oito horas de engajamento artístico, pedagógico e formativo. Essa vivência contribuiu significativamente para ampliar o repertório dos residentes e fortalecer sua compreensão sobre a relação entre arte, cultura, educação e questões étnico-raciais no contexto escolar.

No ano seguinte, em novembro de 2019, os residentes participaram novamente do evento, em sua quinta edição, apresentando os resultados dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos ao longo do PRP. Essa segunda participação demandou nove horas dedicadas a ensaios, apresentações e interações com a comunidade escolar e o público presente, consolidando o evento como um espaço de visibilidade das ações do PRP e de diálogo entre os projetos desenvolvidos, a escola e a comunidade. Ao longo dessas experiências, o Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha constituiu-se como um importante dispositivo formativo, tanto para os residentes quanto para os docentes da escola, ao reafirmar o valor das práticas artísticas ancoradas nas vivências corporais e culturais dos sujeitos envolvidos.

No mesmo mês, os residentes também integraram a IV edição do Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha, onde apresentaram uma improvisação de samba e forró. A atividade envolveu não apenas a performance, mas também ensaios, observação de outras apresentações e participação em debates, somando 8 horas de engajamento artístico e formativo. No ano seguinte, em novembro de 2019, participaram novamente do evento em sua quinta edição, desta vez apresentando os resultados dos projetos de intervenção pedagógica, com nove horas dedicadas a ensaios, apresentações e interações com o público.

Figuras 10 e 11 - Apresentação dos residentes para difusão dos RP e do “Entre Dança”



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pela residente Jéssica

2.3.2 Elaboração dos projetos e aulas

Entre março e setembro de 2019, os residentes estiveram envolvidos em diferentes frentes de planejamento, formação e atuação pedagógica, acompanhadas de forma sistemática por mim, enquanto preceptora, a partir da vivência cotidiana na escola-campo. Nos encontros de capacitação, que conduzi ao longo desse período, promovemos reflexões sobre a organização escolar, o planejamento semestral e as especificidades das turmas, considerando não apenas os conteúdos previstos, mas

também as demandas concretas do cotidiano escolar, as condições materiais disponíveis e as questões políticas que atravessam a prática docente. Esses momentos configuraram-se como espaços formativos de escuta, debate e tomada de decisão coletiva, nos quais os residentes puderam compreender a complexidade do trabalho docente para além do plano idealizado.

Entre os meses de maio e setembro, foram dedicadas aproximadamente 50 horas a reuniões semanais, estudos teóricos orientados, análise de documentos institucionais e reorganização constante do cronograma de aulas. Esse processo não se deu de forma linear, mas exigiu revisões frequentes, ajustes metodológicos e a reelaboração de propostas, à medida que os residentes se depararam com a realidade da escola-campo e com as respostas dos alunos às atividades desenvolvidas. Minha atuação, nesse contexto, concentrou-se especialmente na mediação do planejamento pedagógico, no aprofundamento das pesquisas de repertório musical e corporal e na reflexão sobre estratégias didáticas mais adequadas a cada faixa etária e modalidade de ensino.

Paralelamente, entre junho e setembro, o uso sistemático do diário de bordo constituiu-se como uma ferramenta central de acompanhamento e formação, permitindo um olhar atento sobre os processos vivenciados em sala de aula. Foram destinadas cerca de 25 horas à leitura, análise e sistematização desses registros, tanto dos residentes quanto dos alunos, o que possibilitou a identificação de fragilidades, avanços e potências das práticas desenvolvidas. Esse material gerou um importante banco de dados reflexivo, utilizado para o aprimoramento contínuo das metodologias, para a adaptação de projetos e para a reconfiguração de propostas pedagógicas, reafirmando o caráter formativo, crítico e situado da experiência no âmbito do PRP.

2.4 Projetos de intervenção pedagógica

Os projetos de Intervenção Pedagógica configuraram-se como uma estratégia complementar à carga horária dos residentes participantes do PRP, sendo concebidos como ações de curta duração, porém com objetivos claros, bem

definidos e coerentes com os contextos escolares onde se inserem. Embora tenham caráter pontual, esses projetos desempenham um papel formativo significativo, pois oferecem aos licenciandos a oportunidade de idealizar, planejar, executar e avaliar propostas pedagógicas autorais, que dialogam diretamente com suas inquietações, interesses e perspectivas sobre o ensino da arte/dança.

No caso específico deste subprojeto, os residentes envolvidos foram além das ações regulares de regência nas turmas a que estavam designados. Ao proporem projetos de intervenção, ampliaram o alcance de suas práticas pedagógicas, engajando outras turmas e segmentos escolares não contemplados inicialmente. Essa ampliação demonstra não apenas comprometimento com o processo educativo, mas também iniciativa e autonomia no exercício da docência.

Diferentemente das aulas regulares, elaboradas a partir do planejamento da professora preceptora, com base nos objetivos formativos previstos para cada turma, os projetos de intervenção pedagógica originaram-se de motivações e interesses específicos dos próprios residentes. Foram propostas nascidas do desejo de experimentar abordagens diferenciadas, de tematizar questões emergentes e de explorar novos modos de pensar a dança como linguagem, expressão e conhecimento no espaço escolar.

Além disso, esses projetos permitiram aos residentes experienciar uma dimensão mais autoral e investigativa da prática docente, estimulando a escuta sensível às demandas do contexto, o diálogo com os estudantes e a construção de atividades mais alinhadas com suas próprias trajetórias formativas. Dessa forma, as intervenções pedagógicas revelam-se como espaços potentes de experimentação e criação, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros docentes.

Durante a realização do PRP, foram desenvolvidos três Projetos de Intervenção Pedagógica distintos, voltados a diferentes públicos da rede municipal de ensino de João Pessoa, são eles: Cada projeto teve como objetivo promover a valorização da dança como ferramenta de ensino, expressão corporal e

fortalecimento da identidade cultural. Para incentivar a participação foram colados pela escola cartazes dos projetos. Exemplo de um dos quatro 4 cartazes que foram feitos para os divulgação dos projetos de intervenção pedagógica (Figura 12):

Figura 12 - Cartaz de divulgação do Quebradeira na escola



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Elaborado por Ali Cagliani

2.4.1 Entre Danças

O primeiro projeto, intitulado *“Entre Danças”*, foi realizado no turno da manhã com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental I e II da Escola da Penha. Com carga horária de 40 horas, a intervenção foi organizada em dois módulos: *“Na Base da Chinela”*, com foco no forró e nos ritmos nordestinos, e *“Danças Urbanas”*, voltado às linguagens do hip hop. As atividades aconteceram no contraturno escolar, com participação média de vinte estudantes, e incluíram práticas de alongamento, aquecimento, reconhecimento corporal, introdução rítmica e composição coreográfica.

No que se refere ao módulo de forró, conforme registrado em minhas memórias escritas, houve uma adesão expressiva por parte dos alunos, a ponto de as práticas frequentemente se estenderem para além do tempo formal das aulas.

Em diversos momentos, os estudantes permaneciam dançando após o encerramento das atividades, revisitando passos, experimentando movimentos e compartilhando a dança de forma espontânea. Segundo essas memórias, um dos resultados mais significativos do projeto manifestou-se durante a festa junina do turno do Ensino Fundamental I, quando meninos e meninas dançaram juntos, tanto nas coreografias organizadas para a competição de forró promovida como dinâmica institucional da escola quanto em momentos de dança livre.

Esses registros evidenciam que a dança extrapolou o caráter de atividade pedagógica pontual, passando a integrar o cotidiano escolar como prática cultural viva. A participação coletiva e a naturalização do compartilhamento do espaço da dança entre diferentes gêneros indicam um deslocamento de estereótipos tradicionalmente associados às danças de par, revelando a potência da dança como linguagem de inclusão, convivência e expressão. Desse modo, as memórias escritas da preceptora constituem-se como fonte fundamental para compreender o impacto do projeto, reafirmando a dança como ferramenta de fortalecimento de vínculos culturais, promoção do pertencimento e ressignificação das relações corporais no ambiente escolar.

2.4.2 Ginástica Laboral

A segunda ação desenvolvida no âmbito do PRP teve origem em uma demanda formativa dos residentes, relacionada à necessidade de cumprimento de carga horária, aliada a uma leitura atenta da realidade da escola-campo. Em reuniões de planejamento realizadas coletivamente, enquanto preceptora e juntamente com os residentes, identificamos uma lacuna nas ações voltadas ao cuidado do corpo docente, especialmente no contexto da Educação Infantil. Observou-se que as professoras polivalentes do CREI apresentavam sinais recorrentes de sobrecarga física e emocional, expressos por queixas de dores corporais, fadiga e por uma relação fragilizada com o próprio corpo, frequentemente submetido a uma rotina intensa de trabalho e poucas oportunidades de cuidado. Um corpo, muitas vezes, “abandonado” pelas dinâmicas institucionais.

A partir dessa constatação, foi elaborado o projeto *Ginástica Laboral* (Figura 13), voltado especificamente às professoras da unidade. A proposta teve como objetivo central promover o cuidado com o corpo docente por meio de práticas regulares de alongamento, relaxamento, dinâmicas corporais e exercícios de consciência corporal. As atividades foram pensadas como um espaço de pausa e escuta do corpo, favorecendo a percepção corporal, a redução de tensões físicas e o alívio do estresse acumulado no cotidiano escolar. Para além dos benefícios imediatos, a intervenção buscou contribuir para a valorização do autocuidado como dimensão essencial da prática docente, reforçando a importância de políticas e ações que considerem o bem-estar físico e mental dos profissionais da educação como parte integrante da qualidade do trabalho pedagógico no ambiente escolar.

Figura 13 - Projeto “Ginástica laboral”, professoras fazendo exercícios propostos pelas residentes



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto tirada pela residente Jessica Sena

2.4.3 Quebradeira na Escola

O terceiro projeto, de caráter autoral, intitulado “*Quebradeira na Escola*”, foi desenvolvido com turmas da EJA da Escola da Penha e teve como objetivo utilizar a linguagem da swingueira como recurso pedagógico para o ensino da dança. A proposta partiu do reconhecimento dessa manifestação corporal como expressão cultural legítima, apesar de ainda ser atravessada por preconceitos que a classificam, de forma equivocada, como uma linguagem artística “menor” ou de menor valor estético no campo das artes.

Nesse contexto, minha atuação enquanto preceptora foi decisiva, uma vez que exigiu o enfrentamento direto dessas barreiras simbólicas e institucionais. Para viabilizar o projeto, foi necessário estabelecer diálogos formativos com a supervisão da escola, problematizando concepções hierarquizadas de arte e defendendo a swingueira como linguagem potente, contemporânea e coerente com o repertório cultural dos estudantes da EJA. Diferentemente de contornar o preconceito, optei por assumi-lo como pauta de reflexão, sustentando pedagogicamente a proposta e oferecendo respaldo institucional e formativo à residente responsável pela regência.

Do ponto de vista metodológico, inicialmente foram trabalhados alongamento, relaxamento e introdução aos passos do ritmo, respeitando os conhecimentos prévios dos estudantes. A partir do mês de setembro, o projeto aprofundou o estudo da swingueira, abordando conteúdos como movimentação dos membros superiores e inferiores, articulações, noção de espaço e direção, análise das letras das músicas e criação coletiva de coreografias. As aulas mantiveram uma estrutura organizada em aquecimento, revisão, prática corporal e ensaio coreográfico, além de momentos de escuta sensível e discussões críticas sobre os temas presentes nas músicas trabalhadas.

O projeto consolidou-se como um espaço de valorização cultural, expressão corporal e produção coletiva de saberes, tendo impacto significativo tanto para os estudantes da EJA quanto para a formação docente da residente. Como desdobramento, a experiência foi posteriormente utilizada como base teórico-prática para o TCC da aluna responsável pela regência, evidenciando a relevância pedagógica da proposta e o papel formador da preceptoria no acompanhamento, na legitimação e na sustentação crítica de projetos autorais no âmbito do PRP.

Figura 14 - Aula do projeto “Quebradeira na escola”, alunos da EJA em aula



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

Essas três experiências pedagógicas evidenciam o alcance transformador da dança no contexto escolar e seu potencial para promover engajamento, identidade e sentido na educação pública, reafirmando o PRP como espaço de formação crítica, reflexiva e comprometida com a diversidade cultural.

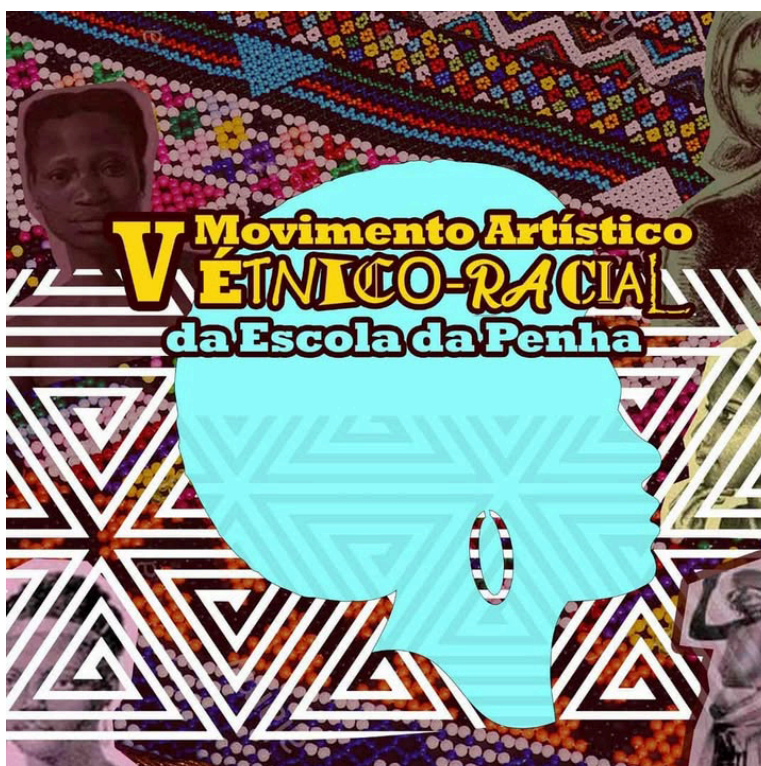
2.4.4. V Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha

O *V Movimento Artístico* constituiu-se como um marco expressivo dentro do percurso formativo dos residentes e representou o ponto culminante de grande parte dos projetos de intervenção pedagógica desenvolvidos ao longo do programa. Essa ação agregadora possibilitou a apresentação pública dos trabalhos realizados, proporcionando à comunidade escolar uma visão ampliada das propostas pedagógicas concebidas e executadas pelos residentes em seus respectivos contextos de atuação. Importante citar o texto de divulgação que se encontra no instagram @aulaestranha, e descreve o evento:

O V movimento artístico é resultado de processos artísticos e pedagógicos vivenciados durante o ano em nossa escola. Trazendo a discussão sobre as relações étnico-raciais, o evento conta com várias atrações não só da nossa instituição, mas também com outros aspectos educativos que estarão presentes. Juntos, formamos uma atitude micropolítica de enfrentamento contra retrocessos, as práticas e os discursos fascistas que tentam se instalar em nosso país. Este evento é uma atitude de coragem! (@aulaestranha disponível no instagram: <https://www.instagram.com/p/B4f1Mw2IHJq/?igsh=dTY5NmrxrNGkzNWJh>)

Durante o evento, diversas linguagens artísticas foram mobilizadas, destacando-se, por exemplo, momentos de improvisação em dança urbana, especialmente no estilo hip hop, assim como apresentações de forró que envolveram ativamente os alunos da educação básica. Um dos momentos mais significativos e simbólicos ocorreu durante a apresentação orientada pelo residente Tarcisio, quando foi possível observar pares de alunos, meninos dançando com meninas e meninas dançando entre si, demonstrando, na prática, os conteúdos explorados em sala de aula. Esse momento, além de evidenciar a aprendizagem técnica e expressiva dos estudantes, revelou a potência da dança como ferramenta de socialização, pertencimento e valorização das culturas populares. A adesão espontânea e entusiasmada da comunidade escolar a esse momento específico demonstrou o impacto do projeto para além das turmas diretamente envolvidas, alcançando gestores, professores, funcionários e familiares.

Figura 15 - Banner de divulgação do V Movimento Artístico Étnico-Racial da Escola da Penha



Fonte: @aulaestranha

2.4.5 Atividades nas IES

Ainda houveram atividades realizadas nas IES. Junto ao Professor Doutor Arthur Marques, os residentes participaram de debates sobre o PPP, refletiram criticamente sobre o papel da gestão escolar e produziram artigos acadêmicos. Também realizaram observações de aulas e apresentaram suas propostas pedagógicas em seminários internos e em eventos como o Encontro de Iniciação à Docência (ENID), socializando experiências com a comunidade acadêmica e escolar e ampliando a compreensão sobre os atravessamentos institucionais que permeiam a prática docente nas diferentes linguagens artísticas.

2.4.6 I Encontro de Avaliação e Socialização de Práticas Pedagógicas na Escola da Penha

Por meio da minha mobilização enquanto preceptora da linguagem da Dança, em diálogo direto com a gestão escolar que acolheu, legitimou e fortaleceu a proposta, tornou-se possível a realização, no dia 7 de dezembro de 2019, do evento *“A Penha em Movimento – I Encontro de Avaliação e Socialização de Práticas Pedagógicas na Escola da Penha”*, marcando o encerramento das atividades do PRP na Escola da Penha, situada no bairro da Penha, em João Pessoa-PB.

Inicialmente concebido a partir das experiências dos residentes da linguagem da Dança, o encontro foi progressivamente ampliado por meio de uma construção coletiva, passando a integrar também residentes e preceptores das linguagens de Teatro, Música e Educação Física. Essa ampliação consolidou o evento como um espaço interdisciplinar, formativo e institucional, no qual diferentes campos do conhecimento dialogaram a partir de suas especificidades pedagógicas e artísticas. A programação teve início às 7h e se estendeu até as 12h15, configurando-se como um momento de grande relevância para a escola e para o processo formativo dos residentes.

O evento contou com a presença do coordenador do Núcleo Dança/Teatro do PRP da UFPB, bem como do coordenador geral do programa na instituição, professor Paulo, além de professores da escola, supervisores e preceptores do PRP

das linguagens de Dança, Teatro, Música e Educação Física, docentes da Educação Básica, membros da equipe gestora incluindo direção, coordenação pedagógica e representantes da comunidade escolar.

A proposta do encontro foi promover um espaço de partilha, avaliação e reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do período de residência. Foram socializadas experiências vivenciadas em sala de aula, estratégias metodológicas adotadas, desafios enfrentados e os impactos observados nos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes. Ao reunir distintos sujeitos da formação docente: licenciandos, preceptores, professores da Educação Básica e docentes da Universidade, o encontro possibilitou uma troca qualificada de saberes e contribuiu para a valorização das práticas educativas construídas no cotidiano escolar, evidenciando o potencial da interdisciplinaridade no contexto da escola pública.

Essa iniciativa reafirma o papel da preceptoria, especialmente na área da Dança, como instância formadora, articuladora e mediadora entre Universidade e Escola, ao mesmo tempo em que evidencia a potência do trabalho coletivo entre as linguagens da Arte (Dança, Teatro e Música) e da Educação Física. Ao criar espaços institucionais de diálogo entre teoria e prática, o PRP fortalece políticas públicas de formação inicial de professores e contribui para a consolidação de práticas pedagógicas críticas, situadas e sensíveis às realidades da educação pública.

Figura 16 - Banner de divulgação do I Encontro de Avaliação e Socialização de Práticas Pedagógicas na Escola da Penha



Figura 17 - Banner da programação do evento

07 DE DEZEMBRO DE 2019	
8h00	
7h30 - 8h	Momento Projeto Pendurar Banners
8h - 8h30	Abertura
8h30 - 8h45	Coordenador Geral UFPB - RP
8h45 - 9h30	Coordenadores de área
9h30 - 9h45	UFPB- Educação Física
9h45 - 10h00	UFPB- Educação Física
10h - 10h30	Leandra/ Residentes
10h30 - 10h40	Leandra/ Residentes
10h40 - 10h50	Mauricio/ Residente
10h50 - 11h	Mauricio/ Residente
11h - 11h10	Ali/ Residentes
11h10 - 11h20	Ali/ Residentes
11h20 - 11h30	Ali/ Residentes
11h30 - 11h40	Ali/ Residentes
11h40 - 11h50	Ali/ Residentes
11h50	GDdos Residentes e Estagiários/ GD Escola- Universidade
12h15	Fala Especialistas Penha/ Encerramento

Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani

2.5 Primeira edição do subprojeto de Dança: incertezas, improvisos e potência formativa

Os trechos aqui citados se encontram fazem parte dos relatórios dos residentes, e estão no apêndice deste trabalho. Os relatos que se seguem emergem de um processo formativo vivido no interior da escola pública, no contexto do PRP, e refletem as múltiplas camadas que atravessam a atuação docente em Arte/Dança. Antes de adentrar as experiências específicas desenvolvidas pelos residentes, considero fundamental situar o lugar a partir do qual essas práticas foram acompanhadas, refletidas e tensionadas: o da preceptoria exercida no chão da

escola, em diálogo permanente com os sujeitos envolvidos e com as condições concretas do cotidiano escolar.

Ao longo do acompanhamento dos residentes, tornou-se evidente que muitas das reflexões por eles elaboradas encontravam ressonância direta na minha própria trajetória como professora da escola-campo. Para parte do grupo, embora já houvesse alguma experiência prévia de docência, essa foi a primeira vivência prolongada nas dinâmicas de uma escola pública, com suas disputas por espaço, tempo e reconhecimento, especialmente no que diz respeito à Arte, frequentemente situada em um lugar de fragilidade institucional. As inquietações trazidas pelos residentes não surgiram de forma isolada, mas como respostas sensíveis a um contexto que exige do professor constantes negociações políticas e pedagógicas para que a Arte aconteça em sua amplitude.

Nesse sentido, estabeleceu-se um campo de consonância formativa entre preceptora e residentes. As leituras sobre a escola, sobre o ensino da Dança e sobre os limites entre o que é idealizado na Universidade e o que se torna possível na prática não se deram de forma hierárquica, mas dialógica. As experiências relatadas revelam um processo coletivo de compreensão de que a docência em Arte é, inevitavelmente, um ato político, atravessado por escolhas, resistências e posicionamentos éticos.

Ancorada nas contribuições de Ana Mae Barbosa (2009), que compreende a Arte como conhecimento indispensável à formação integral do sujeito, e em Paulo Freire (1996), para quem não há neutralidade no ato educativo, a preceptoria assumiu o papel de mediação entre teoria, prática e realidade social. Assim, os relatos apresentados a seguir devem ser lidos não apenas como descrições de projetos ou intervenções pedagógicas, mas como expressões de um processo formativo marcado pelo diálogo, pela escuta e pela construção compartilhada de sentidos sobre o ensinar e o aprender na escola pública.

Dessa forma, os textos que compõem este capítulo evidenciam não apenas as ações desenvolvidas pelos residentes, mas também o movimento de

aproximação entre Universidade e Escola, no qual a formação docente se dá em fluxo contínuo, atravessada pelas experiências, pelos afetos e pelas tensões próprias do cotidiano escolar. É nesse terreno, complexo e fértil, que se inscrevem os relatos que seguem.

No final do programa os residentes elaboraram um relatório, que faz parte do meu acervo pessoal, que está no drive do google. Dos Nove residentes eu selecionei três, um de cada projeto e depois de analisá-los e Cruzar os dados para descrever o projeto percebi que experiência proporcionada pelo PRP foi marcante para os residentes, que destacam diferentes aspectos do processo de formação e desenvolvimento profissional enquanto professores de dança próximos a finalização do curso.

Na primeira edição do programa, os desafios relacionados à resistência pedagógica se apresentaram de maneira distinta. Um dos principais obstáculos enfrentados estava relacionado à disputa por espaço dentro da escola, especialmente no que se refere à utilização da sala de arte. Esse ambiente, que deveria ser exclusivo para as atividades pedagógicas de arte, também funcionava como um espaço de convivência compartilhada entre os professores de arte e educação física. Como resultado, havia momentos em que a sala de arte não estava disponível para os residentes, o que dificultava a realização das atividades programadas e comprometia o planejamento das ações pedagógicas.

A residente Jessica Sena apontou desafios enfrentados durante a experiência. A falta de materiais adequados para o ensino da dança, especialmente no trabalho com crianças, foi um ponto de atenção: "Resolvemos os problemas da falta de materiais com o que tínhamos em casa", embora tenha reconhecido que, apesar dessas limitações, a experiência de ver o progresso dos alunos foi a maior recompensa.

Outro desafio significativo foi a localização da Escola da Penha, que está situada em uma área com transporte público de baixa regularidade. Isso ocasionava constantes atrasos nos horários de chegada, dificultando o início pontual das

atividades e impactando negativamente na organização do cronograma de trabalho. Atrasos recorrentes dificultavam o processo de alinhamento entre os residentes, preceptores e demais colaboradores, afetando a dinâmica do planejamento e a fluidez da execução das atividades.

Além dessas questões logísticas e de infraestrutura, outro fator que contribuiu para as dificuldades iniciais foi o fato de tratar-se de um projeto novo, sendo esta a primeira edição do programa na escola. Nesse contexto, todos os envolvidos estavam adentrando um ambiente desconhecido, e muitas das questões práticas e operacionais só se tornaram claras após o início das atividades. Informações cruciais, como os horários das atividades, os relatórios exigidos e a carga de trabalho esperada, foram comunicadas de forma gradual, o que gerou uma adaptação progressiva durante o desenvolvimento do programa. Essa falta de planejamento detalhado inicial exigiu que tanto os residentes quanto os orientadores se ajustassem continuamente às demandas do programa e às realidades cotidianas da escola, o que, por sua vez, gerou desafios adicionais para a organização do trabalho pedagógico e a execução das regências. A Residente Tatiana Oliveira mencionou as dificuldades com as demandas burocráticas do programa, que "sufocaram toda a equipe", sugerindo que ajustes na carga de trabalho seriam importantes para melhorar o programa.

Confesso que foi um período árduo e muitas vezes discordei com algumas atividades que se tornaram cansativas, redundantes e arrisco até dizer, desnecessárias. A demanda do programa sufocou toda a equipe: os residentes, preceptores e docentes orientadores com muitas documentações e horas extras, quando na verdade deveríamos estar concentrados nos planejamentos e regências, acredito que esse quesito possa ser analisado para melhoria do programa.

Em suma, os problemas enfrentados na primeira edição não se limitavam apenas às questões do PRP, mas envolviam uma combinação de fatores logísticos, estruturais e de comunicação que impactaram diretamente na qualidade da experiência formativa dos residentes e na eficácia das atividades pedagógicas. No entanto, apesar dessas dificuldades iniciais, o programa permitiu um aprendizado

valioso, que contribuiu para o desenvolvimento profissional dos envolvidos, a adaptação ao ambiente escolar e o aprimoramento das práticas pedagógicas.

Jessica Sena (2020), por exemplo, evidenciou a importância da vivência prática da docência na educação básica, destacando que "ter a oportunidade de vivenciar a docência na educação básica por tanto tempo foi de extrema importância para meu desenvolvimento enquanto professora".

O residente Tarcisio Pego (2020), por sua vez, salientou a vantagem do tempo estendido da residência em comparação com o estágio supervisionado tradicional. Para ele, o tempo mais dilatado:

Nos dá oportunidades diferentes de observarmos as problemáticas da aula e do projeto pedagógico ao longo do ano". Ele também destacou a aproximação entre teoria e prática como um dos maiores ganhos do programa, ressaltando que "a teoria se reflete na prática, transformando a realidade a partir do conhecimento científico".

Tatiana Oliveira (2020) enfatizou o crescimento pessoal que vivenciou ao longo do processo, destacando o amadurecimento profissional que o momento de regência proporcionou:

Ter a oportunidade de ministrar aulas além dos estágios supervisionados proporciona um maior amadurecimento profissional, pois é o momento que temos que assumir grandes responsabilidades em sala de aula que não acontecem no estágio.

Tatiana Oliveira destacou que a experiência foi enriquecedora, sendo seu projeto utilizado como base para seu TCC na Licenciatura em Dança.

Essas experiências, embora atravessadas por desafios e limitações, evidenciam que o PRP ultrapassa a dimensão exclusiva da formação inicial dos licenciandos, configurando-se como um espaço formativo de natureza relacional e coletiva. O PRP promove uma via de formação tripla, na qual os residentes se beneficiam da imersão no cotidiano escolar e da articulação entre teoria e prática; os preceptores são instigados a revisitar, problematizar e ressignificar suas próprias concepções pedagógicas a partir do contato com novos referenciais teóricos e metodológicos; e as escolas-campo se constituem como espaços vivos de atualização pedagógica, ao receberem sujeitos em constante diálogo com a

produção acadêmica contemporânea. Nesse sentido, a presença do PRP contribui para o fortalecimento das práticas educativas no contexto escolar, favorecendo a circulação de saberes, a reflexão coletiva sobre o fazer docente e a construção de práticas mais críticas, atualizadas e contextualizadas.

Para além do acompanhamento pedagógico em sala de aula, minha atuação enquanto preceptora no PRP configurou-se como uma ação formadora ampliada, situada no cotidiano da escola pública e atravessada por suas dimensões pedagógicas, institucionais e políticas. Para muitos residentes, apesar de alguns já possuírem experiências prévias como docentes, tratou-se da primeira vivência sistemática das dinâmicas concretas de uma escola pública, com suas disputas por espaço, limitações estruturais e constantes negociações para que o trabalho com Arte pudesse acontecer em sua plenitude. Nesse contexto, a preceptoria assumiu um papel mediador entre os ideais formativos construídos na Universidade e as condições reais do ensino básico, auxiliando os residentes a compreenderem que a docência em Arte se constrói no embate cotidiano entre projeto pedagógico, realidade social e políticas educacionais.

Segundo Santos et al. (2025), as diferentes etapas e vivências proporcionadas pela atuação do programa no contexto escolar — sustentadas pelo embasamento teórico e, sobretudo, pela prática — possibilitam uma compreensão mais ampla do percurso necessário ao aprimoramento da formação do professor da educação básica. Nesse sentido, as análises dos planejamentos, bem como as revisões e reformulações das metodologias utilizadas nas regências, revelam-se fundamentais, pois evidenciam a importância de um planejamento consistente para o sucesso do trabalho docente, o qual se constrói por meio da sistematização das aprendizagens.

A prática da Arte na escola revelou-se, ao longo do processo, como um campo eminentemente político. Como afirma Ana Mae Barbosa (2010), “a arte na educação não tem como objetivo formar artistas, mas desenvolver a percepção, a imaginação e a capacidade crítica do aluno”. Essa compreensão esteve no centro das orientações formativas realizadas durante o PRP, especialmente no ensino da

Dança, área que ainda enfrenta resistências quanto à sua legitimidade enquanto conhecimento escolar. A atuação como preceptora implicou, portanto, sustentar conceitualmente a presença da Arte no currículo, reafirmando seu papel na formação integral dos estudantes e auxiliando os residentes a argumentarem pedagogicamente diante das estruturas escolares que, muitas vezes, relega a Arte a um lugar secundário.

Essa dimensão política da Arte na escola dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire, para quem “não há educação neutra” (FREIRE, 1987). Ensinar Arte, nesse sentido, significa assumir uma posição ética e política diante do mundo, compreendendo o ato educativo como prática de liberdade. Ao vivenciar o cotidiano da escola pública, os residentes foram convidados a perceber que a realização de projetos artísticos exige negociação, escuta e posicionamento crítico, especialmente em um contexto em que a Arte precisa constantemente justificar sua existência. Coube à preceptoria provocar essas reflexões, ajudando-os a compreender que o ensino da Arte não se limita à sala de aula, mas se estende às relações institucionais, às decisões pedagógicas e às lutas simbólicas travadas no interior da escola.

Minha intervenção formativa também se deu no acompanhamento dos processos de planejamento, adaptação metodológica e reorganização dos projetos, sempre em diálogo com as necessidades concretas das turmas e com as demandas da escola-campo. Ao observar as práticas, dialogar com os residentes e promover momentos de reflexão coletiva, buscou-se fortalecer uma postura docente crítica e flexível, capaz de transformar dificuldades em possibilidades pedagógicas. Esse movimento formativo esteve alinhado à perspectiva freireana de que “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (1996), evidenciando que a formação docente passa, necessariamente, pela consciência do papel social do professor.

Assim, a preceptoria consolidou-se como um espaço de formação ética, estética e política, no qual os residentes puderam compreender que a Arte na escola pública é condição fundamental para a formação cidadã integral. Mais do que

ensinar técnicas ou conteúdos, o trabalho desenvolvido buscou afirmar a Arte como linguagem de leitura do mundo, de construção de sentido e de fortalecimento da autonomia dos sujeitos. Ao aproximar Universidade e Escola, teoria e prática, ideal e realidade, o PRP revelou-se um território fértil para a formação de professores comprometidos com uma educação democrática, crítica e socialmente situada.

Ao longo do processo de preceptoria no PRP, as percepções manifestadas pelos residentes acerca da escola pública, do ensino de Arte e das condições concretas de atuação docente revelaram-se amplamente consonantes com a minha própria experiência enquanto professora da escola-campo. Muitos dos residentes, embora já tivessem vivenciado situações de regência em outros contextos, encontraram, pela primeira vez, a complexidade das dinâmicas cotidianas de uma escola pública, marcada por disputas simbólicas, limitações estruturais e pela constante necessidade de negociação de espaços, especialmente no que se refere à presença da Arte no currículo.

As reflexões trazidas pelos residentes durante reuniões, registros escritos e momentos de avaliação dialogavam diretamente com questões que, como preceptora, já reconhecia no cotidiano escolar: a fragilidade do lugar da Arte frente a outras áreas, a necessidade permanente de justificar sua importância e a dimensão política que atravessa cada decisão pedagógica. Nesse sentido, estabeleceu-se uma relação de reconhecimento mútuo, na qual minhas leituras sobre a escola não se sobrepunham às dos residentes, mas se somavam a elas, produzindo um campo de escuta, partilha e construção coletiva de sentidos sobre o fazer docente.

Essa consonância também se expressou na compreensão da Arte e, especificamente, da Dança como elemento essencial para a formação integral dos estudantes. Em diálogo com os residentes, reafirmei a perspectiva defendida por Ana Mae Barbosa (2010), ao compreender que o ensino da Arte na escola não se restringe à formação técnica ou estética, mas se constitui como prática formadora da percepção, da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico. Tal entendimento foi sendo incorporado pelos residentes à medida que confrontavam os ideais construídos na Universidade com as realidades da escola pública,

reconhecendo que a Arte, para acontecer em sua plenitude, demanda posicionamento ético, político e pedagógico.

À luz das contribuições de Paulo Freire (1996), essa experiência evidenciou, tanto para mim quanto para os residentes, que não há neutralidade no ato de ensinar. As batalhas cotidianas por espaço, tempo e reconhecimento da Arte no ambiente escolar revelaram-se como práticas educativas profundamente políticas. Ao reconhecer essas tensões, os residentes passaram a compreender a docência em Arte não apenas como transmissão de conteúdos, mas como exercício de diálogo, escuta e resistência, no qual o professor atua como mediador entre saberes acadêmicos, saberes da experiência e as realidades socioculturais dos estudantes.

Dessa forma, minha atuação enquanto preceptora não se deu no sentido de validar ou corrigir as leituras dos residentes, mas de caminhar junto, estabelecendo uma relação de consonância formativa. Ao reconhecer nos discursos dos residentes ecos das minhas próprias vivências, fortaleceu-se um processo coletivo de amadurecimento pedagógico, no qual Universidade e Escola se aproximaram não como instâncias opostas, mas como territórios em diálogo. Essa convergência de olhares reafirmou a preceptoria como espaço de formação compartilhada, em que ensinar e aprender se confundem, e onde a Arte se afirma como prática essencial para a construção de uma educação pública crítica, sensível e socialmente comprometida.

3. PRP EM DANÇA NA ESCOLA CAMPO PADRE PEDRO SERRÃO - Biênio 2022-2024

Preciso iniciar esse capítulo deixando claro que houveram três edições do PRP, no qual eu participei da primeira e da terceira. Neste capítulo farei o relato dessa terceira edição do PRP, descrevendo as atividades que foram realizadas e delinearam as intenções de projetos que serão desenvolvidos pelo núcleo Teatro e Dança, que integrou o subprojeto Artes do PRP da UFPB no biênio 2022-2024. Nessa primeira edição foi feita uma prova de seleção para os residentes, mas os preceptores foram convidados para participar

É importante destacar que, diferentemente da primeira edição do PRP da qual participei e que também foi a edição inaugural do projeto, esta terceira edição enfrentou diversos desafios, especialmente no que se refere à definição e permanência da escola-campo. Ao aceitar o convite do professor coordenador para atuar novamente como preceptora, eu ainda estava lotada na Escola da Penha, localizada no bairro da Penha. No entanto, devido a questões de ordem política e de convivência institucional, a parceria com essa unidade escolar precisou ser encerrada. Apesar disso, os residentes ainda conseguiram realizar suas atividades iniciais de observação do espaço, destinadas à elaboração do relatório de observação, nos últimos dias letivos de 2022, naquela escola.

No início do ano letivo de 2023, fui transferida para a Escola Lions Tambaú, situada no bairro dos Bancários. Essa instituição, entretanto, não demonstrou interesse em acolher o PRP. Paralelamente, eu também cumpria uma carga horária complementar de quatro horas na Escola Aruanda, igualmente localizada nos Bancários. Foi nesta escola que se iniciaram as primeiras observações e a aplicação inicial de projetos por parte dos residentes deste biênio.

Na segunda metade de 2023, por motivos pessoais, fui novamente realocada, desta vez para a Escola PPS, situada no bairro do Cristo. A nova instituição, apesar de apresentar infraestrutura física mais limitada que a Escola Aruanda, acolheu o projeto com receptividade e interesse. Por se tratar da escola em que eu estava

oficialmente lotada, com uma carga horária de 18 horas semanais, ela passou a ser a principal unidade para o desenvolvimento das atividades da residência, ainda que a carga horária na Escola Aruanda tenha sido mantida em quatro horas.

Da mesma maneira a que se refere o PRP os subprojetos da UFPB, que estavam inseridos, eram o subprojeto Dança/Teatro do Departamento de Artes Cênicas (DAC), vinculado ao Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA). Esse subprojeto foi coordenado pelo professor Dr. Carlos Henrique Guimarães¹². A equipe do subprojeto Dança/Teatro desta vez era composta por dezessete residentes, sendo doze do curso de Licenciatura em Teatro e cinco da Licenciatura em Dança. E, contava com três professoras preceptoras de escolas públicas, Ali Cagliani, Marinalva Rodrigues Dos Santos¹³ e Lygia Maia Nobre De Figueiredo¹⁴. No decorrer do projeto, devido ao desligamento do professor antes coordenador da UFPB, o projeto de Dança/Teatro ficou sob coordenação da Prof. Dra. Márcia Chiamulera¹⁵ do DAC do CCTA.

Sob minha orientação como preceptora, estiveram vinculados, ao longo desta edição do PRP, cinco residentes do curso de Licenciatura em Dança. Após as alterações nas escolas-campo previamente mencionadas, os residentes reorganizaram-se em um único grupo de trabalho, desenvolvendo suas atividades em duas instituições: a Escola Municipal Aruanda, localizada no bairro dos Bancários, e a Escola PPS, situada no bairro do Cristo Redentor, ambas na cidade de João Pessoa–PB. Ressalta-se que as ações na segunda escola tiveram início de forma mais tardia, em virtude das mudanças anteriormente descritas.

Na monografia do residente Wagner Santos (2023) consta o seguinte texto:

¹² Dr. Carlos Henrique Guimarães foi docente no DAC da UFPB até 2022. Em 2024, tomou posse como professor adjunto na Universidade Federal Fluminense (UFF).

¹³ Marinalva Rodrigues dos Santos é licenciada em Educação Artística e mestre em Artes Cênicas pela UFPB. Sua pesquisa e atuação pedagógica têm foco na cultura circense e em práticas artísticas aplicadas à educação

¹⁴ Lygia Maia Nobre de Figueiredo é licenciada em Educação Artística e mestre em Artes Cênicas pela UFPB. É professora de Arte do Estado da Paraíba, com foco em Arte e Inclusão, com ênfase em metodologias inclusivas aplicadas ao ensino.

¹⁵ Professora Adjunta no DAC da UFPB, Márcia Chiamulera é doutora pela Università di Bologna e mestre pela UFSM. Atua como coordenadora do núcleo Teatro-Dança no PRP da UFPB e foi coordenadora do curso de Licenciatura em Teatro

[...] situada no bairro do Cristo Redentor, na cidade de João Pessoa no estado da Paraíba que funciona diuturnamente com os anos finais do ensino fundamental. Ela possui um corpo docente formado por professores efetivos e temporários, bem como dispõe de especialistas da área educacional (supervisores, orientadores, psicóloga, cuidadores, agentes administrativos) e tem uma gestão compartilhada que se divide em pedagógica e administrativa (Leite, 2023, p. 58-59). Essas informações são relevantes para entender o espaço escolar, fornecendo uma compreensão do ambiente escolar em que as atividades estão ocorrendo. Ainda nesse sentido, Leite (2023) pontua que a maioria dos/as/es estudantes da escola reside no mesmo bairro ou 44 em áreas próximas. Provêm, em grande parte, de famílias de baixa renda, enfrentando uma série de desafios relacionados à complexidade da estrutura familiar, dificuldades socioeconômicas e a constante ameaça de violência urbana. O contexto em que os/as/es discentes estão inseridos/as/es é marcado por uma intersecção de fatores que impactam profundamente seu desenvolvimento educacional e emocional, exigindo abordagens pedagógicas e de suporte adaptáveis para garantir uma educação inclusiva e igualitária.

Embora o tempo destinado à observação sistemática das escolas-campo, conforme previsto nas diretrizes do programa, tenha sido reduzido devido às mudanças institucionais já mencionadas, é possível afirmar que os residentes, mesmo diante dessas limitações, demonstraram uma significativa capacidade de análise e apropriação do contexto escolar. Os residentes foram capazes de captar elementos centrais das realidades socioculturais e estruturais das instituições em que atuaram, compreendendo não apenas os aspectos físicos e organizacionais, mas também as dinâmicas de convivência, as relações interpessoais e as especificidades das comunidades escolares envolvidas. Essa compreensão aprofundada do ambiente escolar permitiu-lhes adequar e contextualizar seus projetos de regência individual de forma mais sensível e eficaz, favorecendo intervenções pedagógicas coerentes com o território educativo e suas singularidades.

3.1 Os projetos de regência Biênio 2022-2024

O desenvolvimento do PRP na área de Dança/Arte passou por importantes reconfigurações institucionais ao longo de sua execução, o que impactou diretamente os contextos escolares nos quais as práticas pedagógicas foram realizadas. Inicialmente, a Escola da Penha, localizada no bairro da Penha, foi a primeira unidade a receber os residentes, configurando-se como a segunda vivência do grupo no interior de uma escola pública. Entretanto, devido a mudanças

institucionais e questões de ordem política e administrativa, houve a necessidade de remanejamento da escola-campo.

Nesse cenário, foi indicada uma nova instituição: a Escola Municipal Aruana. Contudo, essa unidade apresentava uma limitação significativa de carga horária destinada ao componente curricular Arte/Dança, o que dificultava a implementação consistente das ações pedagógicas previstas pelo programa. Diante desse obstáculo, após cerca de seis meses de tentativas e articulações junto à coordenação do PRP e às instâncias educacionais do município, foi possível viabilizar a inserção do projeto em uma nova escola, a Escola PPS.

A entrada na Escola PPS representou um marco decisivo para a continuidade e consolidação do projeto, visto que essa instituição proporcionou maior abertura para a inserção da Dança no currículo escolar e garantiu condições mais adequadas de tempo, espaço e colaboração entre os sujeitos envolvidos. Dessa forma, embora as ações do PRP tenham ocorrido em diferentes instituições com contribuições e experiências valiosas em cada uma delas foi na Escola PPS que se concentrou o maior tempo de execução das atividades e onde se estabeleceram vínculos mais profundos com a comunidade escolar, com destaque para o diálogo entre residentes, professores supervisores e estudantes.

É por essa razão que, entre o coletivo de residentes e coordenadores envolvidos/as/es, a Escola PPS é frequentemente referida como a escola de referência do projeto. Sua importância se justifica não apenas pela duração da atuação, mas também pelo nível de acolhimento, pelas possibilidades pedagógicas concretizadas e pela adesão das práticas propostas ao cotidiano escolar.

Vale salientar que nesta edição do PRP, já consolidada como a terceira experiência do programa, o processo da construção dos projetos ocorreu em um contexto significativamente mais amadurecido, tanto do ponto de vista institucional quanto pedagógico. Diferentemente da primeira implementação, marcada por ajustes, negociações e construções simultâneas, esta edição contou com uma estrutura previamente estabelecida, o que reduziu a necessidade de intervenções

constantes na organização dos projetos. A compreensão sobre a carga horária, os registros exigidos e a dinâmica de funcionamento do programa já estava assimilada pelos diferentes sujeitos envolvidos, permitindo que as ações se desenvolvessem de forma mais fluida e objetiva.

Esse amadurecimento também se refletiu na atuação da coordenação do programa, que já havia organizado estratégias mais claras para o cumprimento da carga horária dos residentes, evitando as sobrecargas observadas em edições anteriores. Além disso, o número reduzido de residentes vinculados à minha preceptoria contribuiu para um acompanhamento mais direcionado e menos demandante em termos de mediação estrutural. Nesse cenário, minha atuação enquanto preceptora concentrou-se menos na construção inicial dos projetos e mais no acompanhamento pedagógico, na escuta qualificada e na reflexão sobre as práticas desenvolvidas, favorecendo um ambiente formativo mais estável, no qual a experiência acumulada do programa possibilitou aprofundar as discussões pedagógicas e fortalecer os processos de ensino-aprendizagem.

Além do amadurecimento institucional do PRP, esta edição também se distinguiu de forma significativa pelo perfil dos residentes envolvidos. Em comparação às edições anteriores, observei um grupo que demonstrava maior distanciamento da Universidade enquanto espaço de pertencimento formativo, com vínculos mais fragilizados com a vida acadêmica cotidiana. Essa característica apareceu de maneira recorrente nas falas, nas posturas e na relação estabelecida com os estudos teóricos, o que exigiu da preceptoria uma escuta atenta e uma leitura contextualizada das condições concretas que atravessavam a formação desses licenciandos.

Essa configuração pode ser compreendida a partir de, ao menos, dois fatores centrais. O primeiro refere-se ao fato de que grande parte desses residentes cursou uma parcela significativa da licenciatura em formato remoto, em decorrência das adaptações impostas pelo ensino online. Tal experiência impactou diretamente os modos de socialização acadêmica, o acesso aos espaços formativos presenciais e a construção de uma identidade docente mais coletiva. O segundo fator diz respeito à

intensa carga de trabalho externo à Universidade assumida por muitos residentes, motivada por necessidades de subsistência. Essa condição, embora legítima e reveladora das desigualdades estruturais que atravessam a formação docente, limitava a possibilidade de dedicação ampliada às atividades do programa, exigindo constantes reorganizações de tempo, energia e expectativas.

Somado a esses aspectos, o processo de mudança da escola-campo ao longo da edição implicou a perda de um tempo formativo significativo, o que imprimiu maior urgência à realização das ações previstas. Essa circunstância contribuiu para a intensificação do ritmo de trabalho e para a necessidade de decisões pedagógicas mais rápidas, tanto por parte dos residentes quanto da preceptoria. Nesse contexto, minha atuação enquanto preceptora esteve voltada para mediar essas tensões, auxiliando os residentes a compreenderem que a formação docente também se constrói em contextos de escassez, instabilidade e negociação, sem perder de vista o compromisso ético e pedagógico com a escola pública e com o ensino da Arte.

No âmbito dessa edição do PRP, as ações de regência desenvolvidas pelos residentes se materializaram em dois projetos pedagógicos centrais: *Dançando com os Elementos da Natureza* e *Dançando com Identidades Negras*. Ambos foram concebidos a partir do diálogo entre as propostas formativas do programa, as demandas da escola-campo e os interesses investigativos dos residentes, articulando a linguagem da Dança a temáticas contemporâneas e socialmente situadas. Os projetos buscaram explorar o corpo como território de experiência, memória e criação, promovendo práticas pedagógicas que integrassem movimento, reflexão crítica e reconhecimento cultural, ao mesmo tempo em que possibilitaram aos residentes vivenciar, de forma concreta, os desafios e as potências do ensino da Dança na escola pública.

3.1.1 DANÇANDO COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA

Esta regência pedagógica foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, especificamente com a turma do 2º ano C, onde dois residentes foram responsáveis pela aplicação. As atividades propostas foram fundamentadas nas potencialidades expressivas e sensoriais do corpo em

movimento, valorizando ações como respirar, brincar e dançar. Com base em metodologias ativas, as intervenções extrapolaram os limites da sala de aula tradicional, explorando os espaços abertos da escola como ambientes propícios à experimentação corporal e ao contato com a natureza.

As práticas envolveram vivências como dançar em roda, pular corda, interagir com balões e tecidos, observar elementos naturais como árvores, céu e terra, e sentir o ambiente com os pés descalços, promovendo uma conexão sensível e poética com os elementos da natureza (Figuras 18, 19 e 20). A partir de abordagens inspiradas nas técnicas somáticas e nas experiências sensoriais, os conteúdos foram organizados em torno dos quatro elementos: terra, água, fogo e ar, articulando movimentos corporais ao desenvolvimento da consciência corporal, do autocuidado e da ludicidade.

A proposta pedagógica visou, portanto, mergulhar no universo lúdico da infância, promovendo a saúde, o bem-estar e o autoconhecimento por meio da dança e da integração com o meio ambiente.

Figura 18 - Aula Água, alunos da 2º C Escola Aruanda



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

Figura 19 - Aula Ar, alunos da 2º C Escola Aruanda



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

Figura 20 - Aula Terra, alunos da 2º C Escola Aruanda



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Vitor Guimarães

A realização desse projeto de regência contou com um acompanhamento sistemático por parte da preceptoria, tanto no espaço da sala de aula quanto nos momentos de planejamento e organização pedagógica. Desde a concepção da proposta, atuei em diálogo com os residentes por meio de reuniões formativas, nas quais contribuí para a estruturação do projeto, a definição dos eixos temáticos e a adequação das atividades à faixa etária da turma. Ao longo do desenvolvimento, estabelecemos encontros breves e recorrentes, geralmente na semana anterior a cada aula, com o objetivo de refletir coletivamente sobre a aplicação do próximo tema, discutir o local mais adequado para a vivência, prever os materiais necessários e ajustar as estratégias metodológicas de acordo com as observações

feitas nas aulas anteriores. Nesse processo, apresentei sugestões de atividades, referências práticas e caminhos possíveis para aprofundar a exploração dos elementos da natureza, além de colaborar diretamente com a disponibilização de materiais utilizados nas vivências corporais.

Durante as aulas, minha presença também se fez necessária como apoio pedagógico direto aos residentes, especialmente considerando as especificidades da turma do 2º ano C, marcada por grande energia, agitação e necessidade constante de mediação. Em alguns momentos, foi preciso intervir de forma mais ativa no chamado “controle de turma”, auxiliando os residentes na condução das atividades, na organização do grupo e no estabelecimento de combinados que garantisse a continuidade das propostas sem comprometer o caráter lúdico das práticas. Essas intervenções tiveram um caráter formativo, buscando orientar os residentes na leitura do comportamento da turma e na construção de estratégias de manejo adequadas ao contexto da educação infantil e dos anos iniciais. Assim, a preceptoria atuou como suporte para que os residentes pudessem desenvolver a regência com maior segurança, sensibilidade e capacidade de adaptação às dinâmicas reais da escola pública.

3.1.2 Dançando com Identidades Negras

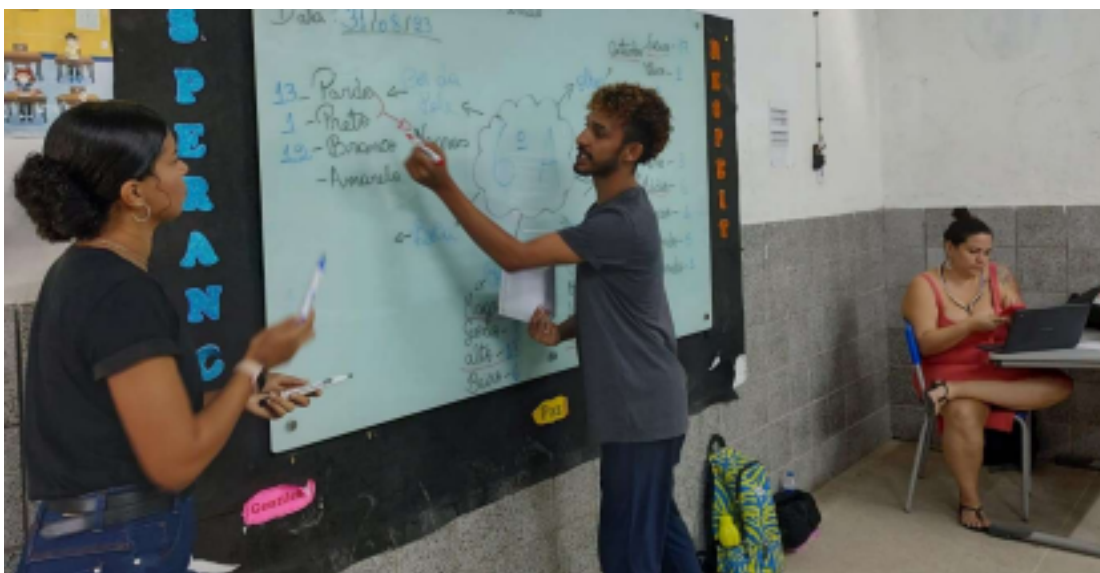
O projeto de regência “*Dançando Identidades Negras*” teve como objetivo central promover uma investigação crítica sobre as identidades negras e suas representações no espaço escolar, buscando valorizar essas subjetividades e ampliar sua visibilidade e reconhecimento entre os/as estudantes e a comunidade escolar. A proposta foi construída a partir de uma perspectiva de ensino de Dança comprometida com uma postura antirracista no componente curricular de Arte/Dança, entendendo a escola como espaço fundamental para o enfrentamento das desigualdades raciais e para a afirmação de práticas pedagógicas mais inclusivas, representativas e equitativas na Educação Básica.

É importante destacar que esse projeto esteve diretamente articulado ao meu plano anual de ensino, já em desenvolvimento com as turmas, o que conferiu à proposta uma continuidade pedagógica e conceitual. Durante o período de

observação dos residentes, eu vinha trabalhando com atividades introdutórias voltadas à exploração dos fenótipos, da autoimagem e do reconhecimento das características corporais e identitárias dos/as estudantes. A partir desse contexto, os residentes se integraram ao planejamento já existente e, em diálogo comigo, passaram a estruturar as regências, mantendo os objetivos formativos previamente definidos, ao mesmo tempo em que incorporaram seus interesses de pesquisa e criação pedagógica.

Uma das aulas mais impactantes para turma, teve como foco a construção de mapas mentais identitários (Figura 21). Nessa atividade, os/as estudantes foram convidados/as a refletir sobre suas características fenotípicas, heranças familiares, referências culturais e elementos que compõem suas identidades. A proposta buscou estimular a auto escuta, o reconhecimento de si e do outro, além de abrir espaço para o diálogo sobre diversidade, pertencimento e diferença no ambiente escolar. Essa aula constituiu uma base conceitual importante para as vivências posteriores, funcionando como eixo de articulação entre corpo, identidade e dança.

Figura 21 - Registro de regência da aula 'Mapeando traços' na turma do 6º ano A.



Fonte: Arquivo PRP. drive pessoal de Ali Cagliani - Relatório do residente Wagner Santos

Na outra aula, intitulada “*Arte e Identidade*”, a abordagem se deu a partir da análise e mediação de imagens de obras de artistas como Frida Kahlo, Clóvis Júnior, Guto Oca e Amanda Dias (Zona). Por meio da projeção das imagens e da condução de debates, discutiu-se como esses/as artistas incorporam traços culturais, históricos e identitários em suas produções visuais. O objetivo dessa aula foi ampliar o repertório estético dos estudantes e favorecer a compreensão de que a arte é um campo potente de expressão das identidades, permitindo que os alunos reconhecessem elementos de suas próprias vivências nas produções artísticas analisadas. Essa atividade buscou fomentar, nos/as estudantes, o reconhecimento de elementos identitários próprios, a partir da noção de que identidade e diferença, e foi ampliado para todos, os alunos, residente e eu também fiz meu auto-retrato digital (Figura 22):

Figura 22 - Auto-retrato digital da preceptora



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

Também tivemos a aula denominada “*Danças Identitárias*”, que teve como foco o Maracatu de Baque Virado, manifestação da cultura negra reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial. Inicialmente, foi realizada uma contextualização histórica e cultural dessa dança, seguida da exibição de vídeos do grupo Nação Pé

de Elefante. Na sequência, os/as estudantes participaram de vivências práticas, explorando fundamentos técnicos do Maracatu, como as pisadas, os deslocamentos, o uso do peso do corpo e a relação com o ritmo. Essa aula demandou especial cuidado pedagógico, uma vez que a turma, em decorrência do período pandêmico, teve poucas experiências corporais sistematizadas e quase nenhum contato prévio com professores/as da área de Artes, especialmente da linguagem da Dança. Para muitos/as estudantes, tratava-se do primeiro contato com práticas corporais estruturadas no contexto escolar (Figura 23 e 24).

Nesse sentido, minha atuação enquanto preceptora foi fundamental na mediação das propostas, auxiliando os residentes na adaptação das atividades ao perfil da turma, no cuidado com o ritmo das aulas e na preservação do sentido ancestral, cultural e simbólico do Maracatu. Buscou-se garantir que a vivência não se reduzisse a uma reprodução de passos, mas que mantivesse o respeito às tradições afro-brasileiras e promovesse reflexões sobre cultura, identidade e resistência.

A proposta previa ainda uma aula final de criação, que teria como objetivo articular os conteúdos trabalhados anteriormente em um processo criativo coletivo. Nessa etapa, os/as estudantes seriam convidados/as a criar pequenas coreografias que entrelaçam elementos do Maracatu com danças identitárias trazidas por eles/as, valorizando suas singularidades corporais, culturais e territoriais. Contudo, essa última aula não pôde ser realizada em razão de fatores institucionais, como a sobrecarga do calendário escolar, a recorrência de feriados nas quintas-feiras e a sobreposição com outras atividades da escola.

Figuras 23 /24- Registro da aula “Danças Identitárias” - 6ª ano A



Fonte: Arquivo PRP. drive pessoal de Ali Cagliani - Relatório do residente Wagner Santos

Apesar de não ter sido possível concluir integralmente a sequência didática, o projeto gerou impactos significativos. As aulas realizadas possibilitaram reflexões consistentes sobre pertencimento, identidade, diferença e valorização das culturas negras no espaço escolar, configurando-se como um território potente de afirmação das identidades juvenis por meio da linguagem da dança. Além disso, o projeto desdobrou-se academicamente, servindo de base um das residentes, que esteve à frente das decisões pedagógicas e do aprofundamento teórico da proposta, sempre em diálogo comigo enquanto preceptora.

O projeto “Dançando Identidades Negras” reafirma a potência da Dança como linguagem pedagógica comprometida com a formação crítica, cultural e cidadã dos/as estudantes. Ao articular corpo, arte e identidade, a experiência evidenciou a

importância de práticas educativas que reconheçam a diversidade como valor e que compreendam a escola pública como espaço legítimo de construção, visibilidade e fortalecimento das identidades negras.

3.2 Atividades Realizadas pelos residentes no biênio 2022 -2024

3.2.1 Território Invadido: Perspectivas Afro-ameríndias no Chão da Escola

Com base nas experiências acumuladas ao longo da primeira edição do PRP, especialmente no que se refere à troca de saberes entre Universidade e Escola e à necessidade de ampliar os espaços de formação continuada no próprio território escolar, propus aos residentes da linguagem da Dança a elaboração de uma ação formativa voltada à equipe docente da escola-campo. A iniciativa partiu da compreensão de que o PRP não se limita às intervenções em sala de aula, mas pode se expandir como espaço de reflexão coletiva e de fortalecimento das práticas pedagógicas da escola pública. A partir dessa provocação, os residentes se engajaram de forma ativa na concepção, organização e realização da formação intitulada *“Território Invadido: Perspectivas Afro-ameríndias no Chão da Escola”*, assumindo o desafio de pensar uma proposta que dialogasse com as demandas reais da escola, com seus próprios processos formativos e com os debates contemporâneos sobre educação antirracista, Voltada para professores (as) da Escola Municipal Aruanda. A atividade, realizada no dia 06 de maio de 2023, ocorreu no auditório da própria unidade escolar e foi aberta ao público em geral, fortalecendo o diálogo entre Universidade, Escola e Comunidade.

A proposta teve como objetivo central, promover reflexões críticas sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB (Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Conforme estabelece a legislação, “o conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (Brasil, 2003).E da Lei 11.645/2008, que é uma legislação federal brasileira que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto públicos

quanto privados.

Para aprofundar essa discussão, o evento contou com a presença do Prof. Dr. Lucian Souza¹⁶ e do Prof. Me. Rafael Sabino¹⁷, que compartilharam suas perspectivas acadêmicas e vivências pessoais sobre os saberes negros e indígenas no contexto educacional.

O Prof. Dr. Lucian Souza abordou aspectos legais e estatísticos relacionados à Lei 10.639/2003, destacando dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre ações afirmativas e discutindo os projetos desenvolvidos pela Prefeitura Municipal de João Pessoa voltados à promoção da equidade racial na educação. O Prof. Me. Rafael Sabino apresentou elementos de sua pesquisa de mestrado, com ênfase em sua trajetória pessoal enquanto indígena da etnia Potiguara, natural da Paraíba, contribuindo com um olhar sensível e crítico sobre a valorização das culturas originárias no ambiente escolar, que visava a aplicação da lei 11.645/2008.

A ação evidenciou a importância de incorporar saberes afro-ameríndios na prática pedagógica cotidiana, promovendo o reconhecimento da diversidade étnico-racial como princípio fundamental para a construção de uma educação mais justa, plural e antirracista

¹⁶ Lucian Souza é historiador e professor da SEDEC/JP, na Coordenadoria Municipal de Promoção da Igualdade Racial, responsável pela implementação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial nas escolas. Com formação em História e doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

¹⁷ Rafael Sabino da Silva é artista indígena potiguara, mestre em Artes pela UFPB, graduado em Dança pela UFPB e pós-graduado em Arte-Educação pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB). Atua como professor efetivo de Arte na rede pública de Sapé (PB), desenvolvendo práticas pedagógicas que integram a cultura potiguara, especialmente o rito do Toré, ao ensino de arte.

Figura 25- Banner de divulgação da Formação “Território Invadido Perspectivas Afro-Ameríndias no Chão da escola”



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani

A realização da formação “*Território Invadido: Perspectivas Afro-ameríndias no Chão da Escola*” configurou-se como um momento potente de aprendizagem compartilhada, que materializa um movimento nascido da preceptoria enquanto instância formadora e provocadora, e que se concretizou pela atuação comprometida dos residentes, os quais assumiram a proposta como parte constitutiva de seus próprios processos de formação docente. Ao articular saberes acadêmicos, experiências de vida e práticas pedagógicas situadas, a ação reafirmou a escola pública como espaço legítimo de produção de conhecimento e de reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, mobilizando professores da escola, gestores, estudantes universitários e membros da comunidade escolar em torno de um debate necessário e socialmente referenciado.

Para os residentes envolvidos na organização, o processo possibilitou a vivência concreta da docência para além da sala de aula, compreendendo a formação de professores como uma prática coletiva, política e institucional, que

envolve mediação de saberes, escuta e responsabilidade formativa. Para a escola e seus profissionais, o encontro fortaleceu o diálogo entre diferentes áreas e sujeitos, ampliando as discussões sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e sobre a valorização dos saberes afro-ameríndios no cotidiano escolar. Assim, a experiência evidencia como a provocação pedagógica, quando acolhida coletivamente, pode gerar ações formativas potentes, consolidando o amadurecimento do PRP e reafirmando o papel da preceptoria como articuladora de processos educativos críticos, situados e comprometidos com uma educação plural, democrática e socialmente comprometida.

3.2.2 Onde tem Dança?

O projeto *“Onde Tem Dança?”* (Figura 26) nasceu a partir de uma inquietação pessoal minha, enquanto preceptora e professora de Arte na escola, fruto de um desejo antigo de promover um dia dedicado à dança que extrapolasse os limites da sala de aula e ampliasse o repertório artístico dos estudantes. Ao longo da minha trajetória docente, essa ideia foi pensada e retomada em diferentes momentos, mas nunca havia encontrado condições concretas para se realizar de forma ampla e estruturada. Foi no contexto do PRP que essa proposta ganhou corpo, força e possibilidades reais de execução. A partir de uma provocação pedagógica minha, os residentes do subprojeto Dança/Teatro que acolheram a ideia com entusiasmo e assumiram a proposta de forma ativa e comprometida, idealizando e organizando coletivamente um dia dedicado à celebração do Dia Internacional da Dança no contexto escolar. O projeto foi concebido como uma ação formativa e artística, integrando apresentações, performances e momentos de mediação pedagógica, com o objetivo de ampliar a compreensão dos estudantes sobre a dança enquanto linguagem plural, artística, cultural e educativa, ao mesmo tempo em que fortaleceu o diálogo entre universidade, escola e comunidade.

O projeto realizado em 27 de abril de 2023 na Escola Municipal Aruanda teve como principal objetivo ampliar a compreensão dos estudantes sobre o conceito de dança, integrando as comemorações do Dia Internacional da Dança. A iniciativa buscou proporcionar uma visão expandida da prática artística, valorizando a

diversidade de experiências corporais e expressivas, por meio de apresentações e performances elaboradas por residentes e artistas convidados.

Figura 26 - Banner de divulgação do evento “Onde Tem Dança?”



Fonte: @prp.danca.teatro

O projeto também contou com a participação de artistas convidados vinculados à UFPB, os quais já haviam colaborado com os residentes em experiências artísticas anteriores. Essa participação fortalece os vínculos entre Universidade e Escola (Figura 27 e 28), evidenciando a potência das parcerias institucionais para a formação docente e a valorização da Arte na educação básica. Como forma de reconhecimento, os artistas convidados receberam certificados assinados pela preceptora e pela coordenação do subprojeto Dança/Teatro.

Figuras 27 e 28 - Banners da divulgação da programação do evento “Onde Tem Dança?”



Fonte: @prp.danca.teatro

Inicialmente planejado para contemplar exclusivamente a turma do 2º Ano C do Ensino Fundamental I, o evento realizado no turno da manhã acabou ganhando maior proporção ao envolver outras turmas do mesmo segmento, evidenciando o interesse e a participação ativa da comunidade escolar. As apresentações da manhã incluíram as obras “Elementais” (Figura 29), “Diversidade”(Figura 30), “Corpo Casulo” (Figura 31) e “Labanizando”(Figura 32), escolhidas por sua adequação às faixas etárias envolvidas e pelo potencial de estimular a sensibilidade artística e o envolvimento corporal das crianças.

Figura 29 - Apresentação de “Elementais” no evento “Onde Tem Dança?”



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

Figura 30 - Apresentação de “Diversidade” no evento “Onde Tem Dança?”



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

Figura 31 - Apresentação de “Corpo Casulo” no evento “Onde Tem Dança?”



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

Figura 32 - Apresentação de “Labanizando” no evento “Onde Tem Dança?”

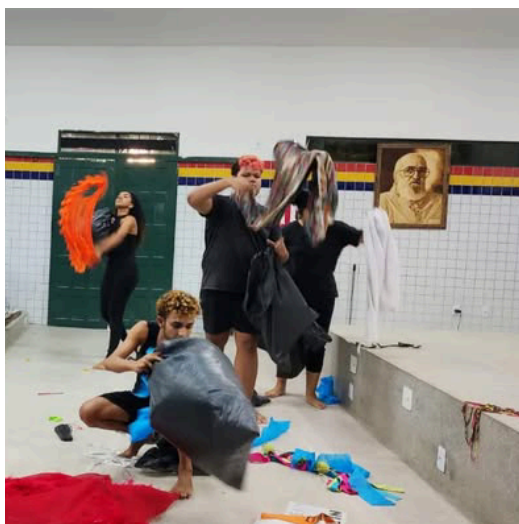


Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

No turno da tarde, o foco da programação voltou-se para os estudantes do 6º Ano A do Ensino Fundamental II, com a exibição das performances “Reciclo” (Figura 33) e “Estou Aqui” (Figura 34). A seleção dessas obras considerou a faixa etária dos

participantes e buscou proporcionar reflexões mais complexas sobre temas contemporâneos por meio da linguagem da dança. A ampliação do público previsto inicialmente demonstra a relevância da proposta e o impacto positivo da ação junto à comunidade escolar.

Figura 33 - Apresentação de “Reciclo” no evento “Onde Tem Dança?”



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

Figura 34 - Apresentação de “Estou Aqui” no evento “Onde Tem Dança?”



Fonte: Arquivo PRP drive pessoal de Ali Cagliani - Foto: Ali Cagliani

O projeto teve como foco central a apreciação estética e a reflexão crítica sobre o fazer artístico no campo da dança, incentivando os estudantes a ampliarem suas concepções sobre o corpo, o movimento e a linguagem artística. Após a realização das apresentações nos dois turnos matutino e vespertino, foram organizados momentos de vivência e discussão em sala de aula, nos quais as turmas puderam retomar os conteúdos experienciados de forma sensível e crítica.

Essas atividades pós-apresentação foram fundamentais para fomentar a escuta ativa, a leitura interpretativa e o diálogo sobre os temas abordados nas performances. Durante os debates mediados por residentes e pela preceptora, os alunos foram convidados a expressar suas percepções, identificando elementos estéticos, simbólicos e temáticos presentes nas obras. Nesse processo, buscou-se compreender não apenas o que foi percebido imediatamente pelos estudantes, mas também o que foi apreendido conceitualmente e aprendido como experiência educativa.

Em ambas as turmas 2º Ano C e 6º Ano A, foi possível constatar um elevado grau de envolvimento com as propostas, evidenciado tanto pelo interesse demonstrado durante as apresentações quanto pela qualidade das análises e reflexões realizadas posteriormente. As discussões revelaram que as intenções artísticas das obras apresentadas foram, em sua maioria, compreendidas e, inclusive, ampliadas a partir das vivências individuais e coletivas dos estudantes. Dessa forma, o projeto consolidou-se como uma potente estratégia de mediação entre arte e educação, promovendo não apenas o contato com diferentes formas de expressão corporal, mas também a construção de significados relevantes no contexto escolar.

No 2º Ano C, a proposta pedagógica buscou integrar a vivência corporal dos estudantes às apresentações assistidas, promovendo experiências práticas a partir dos conteúdos performáticos. As atividades incluíram um aquecimento inspirado na obra “Corpo Casulo” e dinâmicas em grupo relacionadas ao tema da “Diversidade”. Observou-se um elevado engajamento das crianças, que demonstraram apropriação

dos movimentos apresentados, incorporando-os espontaneamente em suas expressões corporais.

No turno da tarde, com a turma do 6º Ano A, foi promovido um momento de discussão reflexiva após as apresentações, com o intuito de estimular a escuta crítica e a interpretação das obras. As percepções dos estudantes revelaram uma boa compreensão das intenções artísticas, que foram ampliadas por meio das leituras individuais e coletivas dos trabalhos. As performances “Reciclo” e “Estou Aqui” destacaram-se pela recepção positiva. A primeira suscitou reflexões sobre a temática ambiental e a realidade social dos catadores de materiais recicláveis, enquanto a segunda instigou os estudantes a pensarem sobre experiências subjetivas e emoções, através de uma abordagem poética e abstrata.

O projeto “Onde tem Dança?” representou um marco inaugural nas práticas docentes dos residentes vinculados à Escola Municipal Aruanda, configurando-se como a primeira experiência de intervenção pedagógica no âmbito do PRP em Dança. A concepção da atividade surgiu a partir de inquietações compartilhadas entre os integrantes do grupo, relacionadas à ausência de representações amplas sobre o fazer artístico no cotidiano escolar. A partir dessas provocações, o projeto foi desenvolvido com o intuito de ampliar o repertório corporal dos estudantes e de introduzi-los a uma compreensão mais plural da dança como linguagem artística, social e educativa.

Ao assumir o Dia Internacional da Dança como ponto de partida, a iniciativa promoveu a articulação entre teoria e prática docente, inaugurando, de forma significativa, o processo de regência dos residentes. Essa primeira experiência em sala de aula não apenas contribuiu para a familiarização dos licenciandos com o espaço escolar e seus sujeitos, como também funcionou como um catalisador para o engajamento nas etapas subsequentes da formação.

O projeto teve papel relevante na promoção da diversidade artística, ao estimular o contato dos estudantes com múltiplas expressões corporais e abrir espaço para reflexões sobre o papel da arte na formação integral dos sujeitos.

Entende-se, neste contexto, a formação integral como um processo educativo que contempla não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também as dimensões sensível, corporal, cultural, social e expressiva dos estudantes. Nas aulas de dança desenvolvidas no âmbito do PRP, essa perspectiva se materializou por meio da fruição estética no ambiente escolar, mobilizada como ferramenta pedagógica de valorização do sensível, possibilitando aos estudantes experiências de apreciação, experimentação e criação artística, ampliando suas formas de perceber, sentir e se relacionar com o mundo.

Após as apresentações, os alunos do 2º Ano C participaram de vivências práticas que dialogavam diretamente com os conteúdos das obras assistidas. As atividades foram planejadas para possibilitar a experimentação dos movimentos, estilos e propostas expressas nas performances, contribuindo para a construção de um repertório corporal significativo. Essa abordagem prática favoreceu a internalização dos conteúdos artísticos e promoveu o reconhecimento da dança como um instrumento de expressão, identidade e integração comunitária. Ao celebrar a dança em suas múltiplas possibilidades, o projeto reafirmou o valor do corpo como território de experiências pedagógicas transformadoras.

A realização do projeto *“Onde Tem Dança?”* põem em evidência, para mim, a potência dos processos educativos construídos de forma coletiva, nos quais diferentes sujeitos se engajam a partir de um propósito comum. Aquilo que, durante anos, foi um desejo meu enquanto professora de Arte e preceptora, celebrar a dança na escola de maneira ampla, sensível e significativa só se tornou possível quando acolhido, desenvolvido e sustentado por muitas mãos: residentes, artistas convidados, professores, gestão escolar e estudantes. Essa experiência reafirma minha convicção de que a força da escola pública reside na colaboração, na escuta e na corresponsabilidade entre seus sujeitos. Além disso, reafirma algo que considero fundamental na docência em Arte: a importância de o professor também se colocar enquanto artista diante de seus alunos. Quando compartilho esse lugar, percebo que o olhar dos estudantes se modifica, o interesse se amplia e a troca em sala de aula se torna mais profunda, afetiva e significativa. Ao mobilizar diferentes saberes, corpos e trajetórias, o projeto consolidou-se como uma ação pedagógica

potente, capaz de ampliar repertórios, sensibilizar olhares e fortalecer a dança como prática educativa transformadora. Também se revelou profundamente formativo para os residentes, que puderam vivenciar, na prática, o impacto do trabalho coletivo na construção de experiências artísticas no chão da escola, reafirmando a educação como espaço de encontro, criação e transformação social.

3.2.3 II ciclo de formação “Território Invadido: Perspectivas Afro-Ameríndias no chão da Escola

O II Ciclo de Formação surge a partir do êxito e das aprendizagens provocadas pela primeira edição da ação formativa, que evidenciou a potência desse tipo de iniciativa no chão da escola. A experiência anterior revelou não apenas o interesse da comunidade escolar, mas também a urgência de aprofundar os debates sobre as temáticas afro-ameríndias na prática pedagógica cotidiana. Ao ingressarmos em uma nova unidade escolar, a Escola PPS, com uma comunidade ainda em processo de construção coletiva, senti a necessidade de reeditar a formação, agora em outro contexto e sem a participação direta da Secretaria de Educação, apostando na força da própria escola como espaço de formação. Essa segunda edição reafirma o compromisso, enquanto preceptora, com a formação continuada de professores e com a criação de espaços de escuta, reflexão e deslocamento crítico, especialmente diante dos desafios ainda presentes na abordagem das culturas afro-brasileiras e indígenas no ambiente escolar.

A segunda edição da intervenção ocorreu em 22 de setembro de 2023, na Escola PPS. Nessa ocasião, o Prof. Dr. Elton John da Silva Farias¹⁸, diretor da escola e doutor em História, atuou como mediador do encontro. Ele conduziu o debate sobre a importância da abordagem das temáticas afro-brasileiras e indígenas no ambiente escolar, com base na Lei nº 11.645/2008, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africana, afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica. Essa legislação reconhece a

¹⁸Elton John da Silva Farias é historiador, doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP) e professor da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa. Atualmente, atua como Diretor Administrativo da Escola PPS, desenvolvendo pesquisas nas áreas de história cultural, música popular e epistemologia da historiografia.

pluralidade étnico-racial da sociedade brasileira e reforça a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e representativas (BRASIL, 2008).

Durante o segundo módulo, o Prof. Me. Rafael Sabino apresentou uma performance artística baseada em sua pesquisa intitulada *Toré Potiguara: dança, identidade e resistência no contexto escolar*, a qual investiga os elementos ritualísticos do Toré enquanto prática cultural e pedagógica. Após a apresentação, o professor conduziu uma fala reflexiva sobre a experiência, enfatizando a relevância de incorporar os saberes indígenas às práticas educacionais como forma de valorização das culturas originárias e de fortalecimento das identidades dos povos indígenas dentro da escola.

Figura 35 - Banner do II ciclo de formação “Território Invadido Perspectivas Afro-Ameríndias no Chão da escola”



Fonte: @prp.danca.teatro

Em nossa avaliação coletiva, em reunião sobre o no segundo módulo da formação, revelou, de maneira bastante evidente, o quanto muitos os professores, principalmente os que não são da área de arte e nem de humanas, ainda se encontram despreparados para abordar, de forma crítica e aprofundada, as temáticas afro-ameríndias no contexto escolar. Apesar dos avanços promovidos por legislações como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tornam obrigatória a inserção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos

escolares, nota-se que essas diretrizes ainda não foram plenamente incorporadas às práticas pedagógicas cotidianas.

Na maioria dos casos, o que se observa são falas que refletiram para nós, abordagens superficiais, limitadas a datas comemorativas ou a representações estereotipadas, o que impede a construção de um ensino verdadeiramente antirracista e comprometido com a valorização da diversidade étnico-racial brasileira. Termos e concepções ultrapassadas ainda circulam entre os discursos e práticas docentes, refletindo a ausência de formações continuadas consistentes, capazes de provocar deslocamentos epistemológicos e pedagógicos nos sujeitos educadores.

Nesse sentido, avaliamos que a presente formação, mesmo que pontual, possui grande relevância, sobretudo por representar um espaço inaugural de escuta, troca de saberes e questionamentos que podem vir a impulsionar transformações. Contudo fora chegado a conclusão em nosso debate, entre preceptora e residentes, e reconhecemos também que esta formação ainda foi bastante incipiente diante da complexidade das questões envolvidas. Torna-se evidente a necessidade de dar continuidade a esse processo por meio de novos módulos formativos, aprofundamentos temáticos e políticas institucionais que garantam tempo, recursos e condições para a formação crítica e antirracista de professores.

A aposta em uma educação comprometida com a justiça racial e o reconhecimento das matrizes afro-ameríndias como constitutivas da identidade brasileira demanda, assim, não apenas formações pontuais, mas um engajamento permanente com a descolonização do currículo, das práticas pedagógicas e das estruturas escolares. A continuidade e ampliação dessas formações são, portanto, urgentes e imprescindíveis.

A realização do II Ciclo de Formação permitiu evidenciar, de forma ainda mais explícita, o quanto persistem lacunas significativas na formação de professores, sobretudo no que diz respeito às questões indígenas, muitas vezes atravessadas por concepções equivocadas, estereótipos e compreensões ainda muito básicas. A mediação do diretor da escola, professor e historiador, foi fundamental para conduzir

os debates e explicitar que, mesmo com os avanços legais garantidos pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a efetivação de uma educação antirracista e comprometida com a diversidade étnico-racial ainda encontra muitos obstáculos no cotidiano escolar. Esse momento formativo deixou claro que ações pontuais, embora importantes, não são suficientes para dar conta da complexidade dessas temáticas, reforçando a necessidade de processos formativos contínuos, aprofundados e institucionalmente sustentados.

Como preceptora, compreendo que esse segundo ciclo não encerra a discussão, mas a amplia, reafirmando a urgência de investir em formações que provocam deslocamentos epistemológicos e pedagógicos, contribuindo para a construção de uma escola comprometida com a justiça racial, a valorização das matrizes afro-ameríndias e a transformação efetiva das práticas educativas.

3.3 Terceira edição do subprojeto de Dança: desafios, fragilidades e reinvenções no chão da escola

Começo esse tópico novamente, ressaltando que os textos aqui citados são dos relatórios dos residentes que estão com o apêndice deste trabalho. Como desafio que atravessou esta edição e que merece ser explicitado, destaco a complexidade de sustentar processos formativos contínuos em um contexto marcado por instabilidades estruturais da escola pública, como a rotatividade de profissionais, a sobrecarga docente e a ausência de políticas sistemáticas de formação continuada no cotidiano escolar. Em muitos momentos, percebi que as urgências administrativas, pedagógicas e emocionais do dia a dia escolar se sobrepunham aos tempos necessários para o planejamento, a reflexão coletiva e o aprofundamento das práticas propostas pelo PRP.

Esse cenário exigiu constantes adaptações, negociações e, sobretudo, uma escuta sensível para compreender os limites reais de todos os sujeitos envolvidos residentes, professores e gestão. Tal desafio evidencia que a potência do PRP não depende apenas do engajamento individual, mas de condições institucionais mais amplas que garantam estabilidade, tempo pedagógico e reconhecimento da

formação como parte central do trabalho docente. Reconhecer essa dimensão estrutural não diminui os avanços alcançados, mas reforça a urgência de políticas públicas que sustentem, a longo prazo, experiências formativas comprometidas com a escola pública, com seus sujeitos e com a complexidade do fazer docente no chão da escola.

Diferentemente da primeira edição do PRP em que atuei como preceptora e que marcou o início da implementação do subprojeto na área de Dança, esta terceira edição apresenta desafios específicos relacionados ao engajamento e à disponibilidade dos residentes, especialmente no que diz respeito às ações extraclasse. Ainda que todos tenham cumprido com as atividades previstas, era perceptível que a Residência não ocupava uma posição de prioridade absoluta para muitos deles. Essa percepção se justifica, em parte, pela necessidade de conciliar as tarefas do programa com outras obrigações, como trabalhos remunerados, essenciais para sua subsistência.

Além disso, levanto a hipótese de que o fato de grande parte desse grupo ter vivenciado boa parte da graduação em formato remoto pode ter influenciado negativamente no vínculo com a universidade e com o campo da prática docente. A diferença em relação ao primeiro grupo, formado em modalidade presencial, era evidente.

Outro ponto de fragilidade esteve relacionado à sobreposição de horários: os residentes cursaram disciplinas obrigatórias no turno da manhã, o mesmo período em que eu ministrava aulas nas escolas-campo. Essa limitação reduziu nossas possibilidades de encontros presenciais e de acompanhamento mais constante. Ainda assim, busquei organizar os horários, dentro do possível, para garantir o acompanhamento e apoiar o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Mesmo com limitações, os residentes demonstraram esforço em manter a qualidade de suas intervenções. A residente Cíntia Silva, por exemplo, reconheceu os desafios das mudanças de escola, mas também valorizou o acompanhamento possível:

Embora tenhamos enfrentado desafios com relação às mudanças de escolas-campo, por conta de necessidades pessoais da nossa preceptora, reconheço a importância do seu papel e valorizo as oportunidades de aprendizado que surgiram das nossas interações e da sua mediação.

De fato, um dos fatores que impactaram diretamente o processo formativo foi minha mudança de lotação ao longo do programa, o que dificultou a continuidade das ações em uma única escola. Isso fragilizou a criação de vínculos institucionais e afetivos mais consistentes com os espaços escolares. Reconheço que essa instabilidade contribuiu para o enfraquecimento do acompanhamento formativo e lamento que, em vários momentos, não tenha sido possível estar tão presente quanto o necessário.

Essa descontinuidade foi sentida na prática dos residentes. Angelica Mayara Brito, em sua avaliação, relatou:

Devido a questões pessoais por parte da preceptora, necessitando de afastamento médico, ficou impossibilitado a finalização da sequência didática que vinha sendo trabalhada pelos residentes com as turmas.

Mesmo diante dessas instabilidades, os residentes conseguiram produzir experiências potentes. Na Escola Aruanda, por exemplo, a residente Cintia Silva, propôs uma vivência sensorial e lúdica com os alunos do 2º ano C, abordando os quatro elementos da natureza por meio de danças populares, como a ciranda e o coco de roda:

Intencionando mergulhar no universo lúdico da infância, motivar os aspectos de saúde, autoconhecimento e bem-estar, busquei aprender junto com as crianças a sabedoria da leveza, e estivemos sob a supervisão da preceptora Ali Cagliani.

Esse exemplo demonstra que, apesar das dificuldades, a busca por experiências pedagógicas significativas permaneceu viva. A prática no PRP, para Cintia Silva, foi, inclusive, uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional:

Sendo o PRP um momento de aprofundamento e mergulho na essência do chão da escola, foi possível aprender a superar cada obstáculo e isso representou uma oportunidade para desenvolver habilidades de resolução de problemas, fortalecendo minha determinação em seguir adiante com a profissão.

Em agosto, com a entrada da Escola PPS, as ações ganharam novo fôlego. Angelica Mayara Brito observou que o programa entrou em um ritmo mais produtivo, com melhor organização das regências:

Tendo a nova escola mais turmas para acompanhamento foi possível a ampliação da carga horária de regências que se encontrava um tanto defasada, permitindo maior autonomia com relação à condução de aulas por parte dos residentes.

Esse reequilíbrio foi essencial para garantir que, apesar das dificuldades acumuladas, o projeto não perdesse completamente sua força formativa. Mesmo sem um momento adequado de ambientação na nova escola, os residentes demonstraram empenho em adaptar suas práticas e dar continuidade aos projetos iniciados.

Outro ponto que considero importante diz respeito à atuação da coordenação institucional durante esta edição. A sobrecarga enfrentada pelo coordenador dificultou a mediação em momentos delicados, seja em relação aos conflitos com a preceptora, seja em relação às condições oferecidas pelas escolas-campo. Essa ausência foi sentida pelos residentes e também comprometeu a fluidez da experiência. Reconheço, com autocrítica, que a formação poderia ter sido mais integrada, mais dialogada, e que isso só se constroi com tempo, escuta e continuidade, três fatores comprometidos por questões pessoais, estruturais e institucionais. Ainda assim, acredito que fizemos o possível. Buscamos, dentro de nossas limitações, garantir que o PRP se concretizasse como espaço de formação sensível, ética e criativa. Os relatos das residentes nos lembram disso:

A experiência no PRP foi de grande relevância para a minha formação inicial, enquanto aspirante a professora, por proporcionar minha prática pedagógica em sala de aula, possibilitando a aplicação dos conhecimentos e práticas que venho adquirindo ao decorrer do curso de Licenciatura em Dança (Cintia Silva).

Apesar dos tropeços, o subprojeto se manteve vivo. Nas trocas com as escolas, nas aulas compartilhadas, nos planejamentos conjuntos e nas reflexões críticas, seguimos tentando garantir o que é, talvez, a essência do PRP: a construção de uma prática docente comprometida, situada e aberta às

singularidades da escola e da vida. Com erros, com falhas, mas também com afeto, responsabilidade e reinvenção constante.

4. DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A DOCÊNCIA EM PROCESSO: experiência, professor e formação no chão da escola

Este capítulo propõe uma reflexão sobre o caráter político da preceptoria no âmbito do PRP, tomando como ponto de partida a minha experiência enquanto professora da escola-campo e preceptora de residentes do curso de Licenciatura em Dança. Ao assumir essa função, deparei-me com a ausência de uma formação específica para o exercício da preceptoria, o que me colocou diante de um campo de atuação marcado pela improvisação, pela escuta atenta e pela aprendizagem contínua. Ser preceptora, nesse contexto, não significou ocupar um lugar de domínio previamente estabelecido, mas habitar um território em constante construção, onde ensinar e aprender se confundem.

Vamos parar para pensar sobre conhecimentos que podem ser adquiridos durante os processos de estágio, tanto para o estagiário, quanto para o professor mediador e os alunos envolvidos.

O Estágio Curricular Supervisionado, indispensável na formação de docentes nos cursos de licenciatura é um processo de aprendizagem necessário a um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma carreira e deve acontecer durante todo o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. Como preparação à realização da prática em sala de aula, o tradicional estágio se configura como uma possibilidade de fazer uma relação entre teoria e prática, conhecer a realidade da profissão que optou para desempenhar, pois, quando o acadêmico tem contato com as atividades que o estágio lhe oportuniza, inicia a compreensão aquilo que tem estudado e começa a fazer a relação com o cotidiano do seu trabalho (SCALABRIN; MOLINARI, 2013, p.1).

O trabalho atual se atém a experiência do estágio que é distinta da experiência do programa Residência Pedagógica, buscando o entendimento das diferenças entre eles, seus ônus e bônus para a formação do professor em formação, além do impacto causado na escola-campo e no professor que o assiste. Estas questões advém da experiência da autora enquanto mediadora do Programa Residência Pedagógica, realizadas no município da Penha. O referido programa tem como um de seus objetivos “a reformulação do estágio supervisionado nos cursos

de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica” (CAPES, 2018, p. 1).

Para começar a falar sobre estágio é necessário voltar para meu tempo de graduação, em minha experiência como estagiária. Durante o curso de licenciatura em teatro, nós tínhamos o componente curricular Estágio, mas em um formato diferenciado, tínhamos aulas teóricas sobre planejamento de aulas, LDB, PCN – Artes, mas na questão prática foi um pouco defasada, pois dávamos aulas entre nós, dentro da sala ou a professora ia nos visitar nas escolas onde já ministramos aula. Não me recordo de ter feito um projeto ou alguma atividade para que a professora avaliasse o desenvolvimento de meu pensamento pedagógico. Recordo-me de entregar os planos de aula para a professora responsável pela disciplina, tanto o da aula que ela iria observar, quanto os das aulas que eram dadas aos meus colegas em sala. Não tínhamos um professor que nos apoiava nas escolas, nem um contato com a educação pública.

Tendo isso como referência, quando passei no concurso, e demorei anos na profissão para , cessar a dificuldade em elaborar projetos, planos anuais e até planos de aula quando se faz necessário colocá-los no papel. E como vejo essa dificuldade, entendi que essa defasagem foi da minha formação como professora. Sendo assim, entendi como o estágio em uma escola-campo se faz importante para formação plena dos professores.

Depois de um tempo como professora da prefeitura, algumas alunas da licenciatura em dança, por mais de uma vez. Na minha percepção a duração do estágio sempre foi muito curta, já que as estagiárias passavam de 10 a 15h/aula, de dois a três encontros para observação, e de 15h a 50h/aula, de três a dez aulas para regência . Um tempo que não dá pra criar conexões com os alunos/escola, estreitar relações, desenvolver vínculos sólidos e conhecer a turma e seu contexto.

Mas, depois de ter as duas experiência com a experiência com o Programa de Residência Pedagógica, que na minha visão, possibilita uma imersão mais profunda dos licenciandos que estão na segunda metade do curso em escolas públicas. Pois, o projeto tem duração de dezoito meses, dividido em quatro etapas. Os estagiários desenvolveram um projeto de regência em sala de aula e de

intervenção pedagógica, aplicados à uma escola-campo. Percebe-se esse pensamento de tempo no texto *Projeto Corpo e movimento – a criança e a composição em tempo real* (2017) de Patrícia Chavarelli Silva, a autora fala sobre o tempo de contato com o grupo e de como este é de suma importância, para ela

é possível perceber que, com o passar do tempo, a relação estabelecida entre a(s) educadora(s) e os educandos e os diálogos sobre a responsabilidade de cada um na construção do conhecimento auxiliam no cumprimento dos acordos e na ampliação das experiências de investigação de movimento (SILVA, 2017, p. 61).

Neste sentido o tempo de trabalho com o grupo é de grande importância para o real desenvolvimento do como objetivo do projeto. E, por isso, acho que o diferencial do projeto Residência Pedagógica é o tempo de contato dos estagiários com a escola-campo, pois diferente do estágio supervisionado comum, que dura cerca de vinte horas, o Residencia tem duração de trezentas horas.

Encontrar o tempo de espera, a espera pelo tempo do outro. Por um tempo que não é do cotidiano, da contemporaneidade, do professor, da escola, da internet, da sociedade, enfim... mas esperar pelo tempo de maturação e acolhimento de cada criança. Não me refiro a maturação fisiológica, anatômica, mas a uma maturação que vem do amadurecimento do indivíduo como ser único e completo no universo (SILVA, 2017, p. 67).

Visando o aspecto de experiência do então estágio supervisionado, em que os discentes de licenciatura encontravam professores dispostos a recebê-los por um curto espaço de tempo, aproximadamente um bimestre, em que se observava as aulas do professor concedente de estágio e, em seguida, aplicava-se um projeto de curtíssima duração. Enquanto o Residencia Pedagógica é um projeto que tem duração maior, esse segundo parece proporcionar um maior tempo de aprendizado pela experiência.

De acordo com o texto *Notas sobre a experiência e o saber* (2002) de Jorge Larrosa Bondía propõe pensarmos educação não apenas como a relação ente teoria e prática e sim, pensar educação a partir do par “experiência/sentido” como uma práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido. E com esse entendimento, no decorrer das suas notas coloca que a experiência se faz quando o que acontece nos toca, nos muda, e para se tornar um sujeito da experiência é necessário diminuir a velocidade, parar, interromper o que já se sabe ou acha que sabe, estar atento. O

sujeito da experiência é um lugar onde chegam coisas, um ser que dá lugar aos acontecimentos, um ser passivo de que algo lhe aconteça, receptivo, disponível. Ele está disposto a passar por vivências do desconhecido e do perigoso e atravessá-los sendo modificado.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar pra pensar, parar pra olhar, parar pra escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

E por isso devemos entender que esse tempo estendido da Residência Pedagógica pode trazer o aprendizado da experiência aos discentes da licenciatura, já que a sua passagem nas escolas não será mais de forma rápida e sem tempo para desfrutar o que se está vivendo na escola campo. O Residência pedagógica pode trazer ao bolsista e a escola em que este está vivenciando esse momento, uma aprendizagem real pela experiência, já que todos: o licenciando, o professor (preceptor) e a escola-campo terão tempo suficiente para desfrutar as vivências e, por isso, cada um tem mais probabilidade, no decorrer do projeto, de transformá-las em experiências e não apenas em informação.

No Livro *Walter Benjamin, obras escolhidas* (1985) o autor fala que para se poder narrar, se faz necessário ter experiência

É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inevitável: a faculdade de intercambiar experiências. Uma das causas desse fenômeno é óbvia: as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo (BENJAMIN, 1985, p. 197).

Podemos fazer um comparativo dessa experiência que irá ser narrada, com a que será vivida e vivenciada em sala de aula, e que, para mim, pode se tornar experiência através do tempo de duração e de como o projeto é encaminhado. As aulas dos estágios supervisionados são como relâmpagos, rápidas, acontecem de

maneira abrupta, na forma que não dá nem para os estudantes absorverem, digerirem, ou seja não tem tempo de vivenciar de maneira plena o que é realizado em sala de aula.

Compreende-se que experiência não é algo que se oponha à natureza, pela qual se experimenta ou prova a natureza. Pelo contrário, a experiência é uma fase da natureza, podendo ser uma forma de interação, pela qual dois elementos entram (situação/contexto e agente/sujeito), e são assim modificados. Seguindo o pensamento de Teixeira e Westbrook (2010, p. 37), “não é possível separar vida, experiência e aprendizagem, pois simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos”. Nesta perspectiva, a experiência educativa é uma experiência inteligente (intelectual) da qual participa o pensamento. É através dele que se passa a perceber as relações e a continuidade antes despercebidas. Ou seja, de acordo com Dewey (1971), o conceito de Educação é definido pelo processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual atribui-se sentido e que habita as escolhas futuras. (WOSNIAK, LAMPERT, 2016. p.261)

Além de tempo para vivenciar e com isso chegar com o diploma com mais maturidade pra vivenciar uma sala de aula. Também posso levantar aqui que essa experiência estendida também pode lavar trabalhos acadêmicos com base em experiências realmente desenvolvidas na escolas campo, e como exemplo desse último posso falar dos produtos físico dessa experiência as monografias que foram feitas por residentes que relatam suas vivências no PRP:

CASTRO, Luiz Philippe de. Residência pedagógica em dança: uma prática de ensino na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto. 2020. Monografia (Graduação em Dança) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

OLIVEIRA, Tatiana Domingos de. “Quebradeira” na escola: um experimento pedagógico com a swingueira no ensino de dança na Educação de Jovens e Adultos na Escola da Penha em João Pessoa – PB. 2020. Monografia (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Departamento de Artes Cênicas, João Pessoa, 2020.

SANTOS, Wagner Leite dos. O ensino de dança no Programa Residência Pedagógica da UFPB: a formação de identidades negras na escola. 2023. Monografia (Dança). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Departamento de Artes Cênicas, João Pessoa, 2023.

Silva, Cíntia Viana da. *Espiralar : a natureza do Eu-Corpo em simbiose com a dança*, 2024. Monografia (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Comunicação, Turismo e Artes, Departamento de Artes Cênicas, João Pessoa, 2024.

Outro ponto que podemos refletir é sobre o professor vivenciado e experienciando com o processo educacional, no texto *Projeto Corpo e movimento – a criança e a composição em tempo real* (2017) de Patricia Chavarelli Silva, discorre sobre a importância da noção de Atenção no processo de ensino e aprendizagem, o que ela denomina de “Atenção sensível – papel do educador e do educando”. A escritora fala sobre a importância da “atenção sensível” de quem propõem as atividades, no nosso caso de análise, os nossos estagiários Residentes. Silva (2017, p.57) destaca que precisou educar sua sensibilidade, estando atenta para como os estudantes estavam todos os dias.

O despertar da sensibilidade, da capacidade de observação do educador, permite-lhe perceber as necessidades de intervenção e interferência com as crianças, considerando-se as intervenções como procedimentos de interrupção de atitudes que se interferem de maneira negativa no desenvolvimento das atividades propostas e interferencial como proposição de atividades que provoquem o aluno a realizar atitudes que estejam em consonância com os objetivos de pesquisa traçados pelo projeto (SILVA, 2017, p. 59).

A autora segue falando sobre o papel do educador com facilitador do processo de desenvolvimento da criança

Como educadora, precisei trabalhar como facilitadora do desenvolvimento da capacidade de aprender o que existe como potência em cada ser humano; dando à criança tempo para suas descobertas, oferecendo situações e estímulos variados no intuito de proporcionar experiências que contribuíssem com conquistas que foram desejadas por mim desde o momento da idealização do projeto e que se estenderam por todos os dias de contatos com elas (SILVA, 2017, p. 67).

A partir desta perspectiva acredito que a formação do professor dá-se numa tríade sendo estas as estruturas necessárias para ser um professor. Os três pontos que vejo serem cruciais para o ato pedagógico são: Domínio do conteúdo, organização metodológica e sensibilidade/afetividade. Os dois primeiros pontos desta tríade estão presentes nas disciplinas da graduação, mas esse último é o que

eu creio que se dá em sala de aula, aplicando as teorias e metodologias aprendidas na universidade.

Vivenciar a sensibilidade como experiência educativa é aprender a desenvolver afeto e respeito por aquele ser humano totalmente permeado por inúmeras inferências (familiares, sociais, midiáticas, etc) e que se (re)organiza por meio delas. É entender que para estabelecer uma relação sensível com o outro é necessária certa convivência, a coexistência ente educador e educando colocando-os como duas faces de uma mesma moeda (SILVA, 2017, p. 59).

Como o Projeto Residência Pedagógica tem uma maior tempo de horas de regência e, por consequência, as vivências podem ser pensadas com uma maior duração, e inclusive, pode-se permanecer em um tema por mais tempo, caso se perceba necessidade. Isso também faz com que possamos repensar alguma estratégia que não está funcionando, coisa que nas poucas horas do estágio supervisionado não tem muito tempo para ser feito. Neste sentido, acredito que o tempo da experiência possibilita uma real modificação do sujeito.

Essas mudanças se fazem importantes para que o processo de aprendizagem se faça de forma mais plena, tanto do aluno, quanto para o estagiário/residente.

Com este encontro de maior tempo e com os estagiários residentes tendo tempo para pensar além dos conteúdos e metodologias, este consegue também se abrir para além da sala de aula, educar sua sensibilidade. O autores Fábio Wosniak e Jociele Lampert, discorrendo sobre o pensamento de Dewey dizem que

Para o filósofo, a configuração da disposição humana pode ser possível diante de diversos agentes, mas a escola, segundo o autor, ainda é o espaço-chave para que uma filosofia da experiência se concretize como uma “realidade manifesta”. Uma filosofia da experiência no âmago da Educação exige que professores sejam conhecedores exímios do seu processo de aprender, e que estejam com seus conjuntos de práticas em constante estado de reflexão. Caso contrário, corre-se o risco de que sua prática pedagógica não passe de um aglomerado de dogmas sem qualquer exame crítico (DEWEY, 2011 *apud* WOSNIAK, LAMPERT, 2016, p.266). Dessa forma, Dewey sustenta a ideia de que nenhuma reflexão sobre processos educacionais é viável sem levar em conta os contextos nos quais estes estão inseridos (WOSNIAK, LAMPERT, 2016. p.266)

O visitante da escola-campo começa a realmente perceber, conhecer e entender o contexto em que a comunidade escolar está inserida.

O encontro, como *locus* de criação, é pensado em vários campos de conhecimento, em se tratando de artes podemos citar as noções propostas por Jerzy Grotowski. O mesmo ao tratar esta noção no teatro diz que

[...] a essência do teatro é um encontro. Aquele que realiza um ato de autorrevelação é, por assim dizer, aquele que estabelece um contato consigo mesmo. Isto é: uma confrontação extrema, sincera, disciplinada, precisa e total – não somente uma confrontação com seus pensamentos, mas uma confrontação que implica todo seu ser, desde seus instintos e seu inconsciente até seu estado mais lúcido (Grotowski, 1971, p. 55 apud VAUTRIN, 2013)

As demais áreas das artes, bem como, o campo de ensino, em específico o ensino de artes, dialogam e/ou compartilham desta necessidade do encontro para sua realização plena. Grotowski seque dizendo que

Meu encontro com o texto se assemelha ao meu encontro com o ator, e o encontro dele com o texto. [...] As obras [de Marlowe ou de Calderón] me fascinam porque nos dão a possibilidade de uma confrontação brutal e repentina entre, de um lado, as crenças e as experiências de vida das gerações precedentes, e, de outro, nossas próprias experiências e nossos próprios preconceitos (Grotowski, 1971, p. 55 apud VAUTRIN 2013).

O processo de ensino é também um contante dialogar ente, as “crenças e experiências” do professor, ou de quem está ministrando a aula (o estagiário) e dos alunos. Sendo assim, percebo como a noção de encontro, como espaço de experiência, se faz necessário para o pleno desenvolvimento do professor em formação.

Corroborando com este pensamento os autores João fiadeiro e Fernanda Eugênio discorrem sobre o encontro como

O encontro é uma ferida. Uma ferida que, de uma maneira tão delicada quanto brutal, alarga o possível e o pensável, sinalizando outros mundos e outro modos para se viver juntos, ao mesmo tempo que subtrai passado e futuro com a emergência disruptiva. O encontro só é mesmo encontro quando a sua aparição acidental e percebida como oferta, aceite e retribuída (FIADEIRO , EUGÊNIO, 2012, p.1)

Sendo assim, esse encontro é a relação de dois, ou mais mundos de sentidos, que ao se “chocarem”, através da experiência pedagógica, tornam -se

outros. O encontro deixa cicatrizes, marcas que contribuem para a (Trans)formação do sujeito.

O tempo de duração da experiência do estagiário em sala de aula, vai ampliar essa cicatriz, pois possibilitará maior tempo de relação entre os mundos de sentidos através do encontro duradouro.

Que me leva a perceber que pode ser feito durante ambas as Residências Pedagógicas, dentro do plano de aula do Residentes, pois estes tiveram tempo e entenderam esse momento como um importante formador de nossos alunos.

Após abordar vários conceitos relacionados à prática pedagógica, à formação do professor e à experiência educativa. Posso destacar a importância do *tempo* de contato com o grupo na relação entre educadores e educandos. Enfatizando aqui a diferença entre estágios supervisionados comuns e o Projeto Residência Pedagógica, que oferece um tempo prolongado de trezentas horas. E que assim pode-se pensar para além dos conteúdos teóricos e aprofundar nosso contato com os estudantes com momentos de Provocação Poética, levando o discente a vivenciar e ter contato com momentos de deleite em sala de aula

Tendo assim na Residência Pedagógica a possibilidade de tempo para pensar, refletir e adaptar estratégias de ensino, o que contrapõe as aulas rápidas do estágio supervisionado com a Residência Pedagógica, que oferece tempo para repensar estratégias que não estão funcionando.

Isso faz com que a *experiência na educação* mude e reflita sob a importância da experiência na formação do professor. Devemos considerar a experiência como um processo de aprendizado que envolve a interação entre teoria e prática. Então, destaca-se a necessidade de uma abordagem reflexiva e atenta para a experiência ser significativa.

Ou seja, não podemos esquecer que o torna-se professor é baseado, além da teoria apreendida dentre as Universidades e centros de formações, um *Aprendizado pela Experiência*, onde podemos relacionar o tempo estendido da Residência Pedagógica ao aprendizado significativo pela experiência. Dando ênfase à importância de vivenciar situações por um período mais longo para transformá-las em experiências reais.

Outra questão pertinente aqui levantada é a *Sensibilidade/Afetividade na Formação do Professor*, onde podemos estes como componentes cruciais na formação do professor, podendo ressaltar a necessidade de vivenciar situações e desenvolver afeto e respeito pelos alunos. Podemos destacar também o *Encontro como Espaço de Experiência*, Considerando esse encontro como fundamental para a realização plena na educação e nas artes. E assim, apresentando a ideia de que o encontro é uma ferida que amplia o possível e o pensável, sinalizando outros modos de viver juntos.

Levanta-se aqui também o entendimento que a formação do professor necessita de *Diálogo e Transformação na Educação*, onde podemos relacionar o processo de ensino como um constante diálogo entre as crenças e experiências do professor e dos alunos. Abordando a noção de encontro como espaço de transformação e (trans)formação do sujeito.

Esses conceitos destacam a complexidade e a importância da experiência na formação do professor, enfatizando a sensibilidade, o tempo prolongado de contato com os alunos e a necessidade de um diálogo reflexivo para o desenvolvimento pleno do educador

A preceptoria no PRP revela-se, desde o início, como uma função atravessada por contradições institucionais. Embora o programa represente um avanço significativo ao valorizar a formação inicial docente e garantir remuneração aos residentes, ele também evidencia fragilidades estruturais, como a falta de diálogo entre as instâncias responsáveis, a sobreposição de horários e a ausência de políticas claras de formação para os próprios preceptores. Esses atravessamentos políticos incidem diretamente sobre o cotidiano da escola e sobre a qualidade das experiências formativas vividas pelos residentes.

Conforme afirma Parente et al. (2023) a preceptoria precisa contar com condições adequadas para desempenhar plenamente suas atribuições no planejamento, na condução e na avaliação do processo formativo dos residentes, participando ativamente tanto das atividades teóricas quanto das práticas. No entanto, muitos preceptores relatam sentir-se pouco amparados e sobrecarregados, situação que evidencia a necessidade de um debate mais amplo, pois é difícil

alcançar a efetividade de um PRP sem o fortalecimento desses compromissos e a implementação de intervenções capazes de enfrentar tais desafios. Além disso, o compartilhamento de conhecimentos entre preceptores e residentes deve ir além de práticas meramente tecnicistas e repetitivas, promovendo espaços coletivos de diálogo, sob uma perspectiva de cogestão democrática, que favoreçam momentos de análise do trabalho de formação, das ações de atenção/cuidado e dos processos de gestão.

Tomando como base, Arthur Marques (2013), olhando pelo ponto de vista da residência, pode-se compreender que o trabalho do preceptor não se dá a partir de um saber pronto, mas de uma construção que acontece no fazer. Não existe manual, roteiro ou protocolo capaz de preparar alguém para acompanhar o processo de transformação de um licenciando em professor. Aprende-se a ser preceptor preceptorado, assim como os residentes aprendem a ser professores professando, errando, ajustando, refletindo e refazendo suas práticas no contato direto com a realidade escolar.

É nesse ponto que o conceito de experiência, tal como formulado por Jorge Larrosa Bondía (2002), torna-se fundamental para pensar a formação docente no PRP. Para o autor, a experiência não se confunde com informação, acúmulo de técnicas ou cumprimento de tarefas, mas diz respeito àquilo que nos atravessa, nos afeta e nos transforma.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21)

Ao observar os residentes em sala de aula, percebo que a formação docente acontece justamente nesses momentos em que algo os atravessa: o planejamento que não se realiza como esperado, a turma que reage de forma imprevisível, o corpo que treme ao assumir a condução da aula, a necessidade de improvisar diante da falta de espaço ou de material. São essas situações, muitas vezes desconfortáveis, que produzem experiência e, conseqüentemente, aprendizagem.

A minha função, enquanto preceptora, é criar condições para que essas experiências não sejam vividas de forma solitária ou paralisante. Acompanhá-las, nomeá-las, problematizá-las e devolvê-las aos residentes como matéria de reflexão é parte central do meu trabalho. Avaliar, nesse sentido, não é julgar, mas sustentar processos, ajudando os residentes a compreenderem o que fizeram, por que fizeram e o que poderiam fazer de outra forma.

Esse entendimento dialoga diretamente com o conceito de “professando”, desenvolvido pelo professor Arthur Marques (2013), que compreende a docência como um processo em permanente construção, e não como um estado acabado. Para o autor, tornar-se professor é um movimento contínuo, atravessado pela prática, pela reflexão e pelas relações estabelecidas no cotidiano escolar.

O professar não é um ponto de chegada, mas um estado de travessia. O professor vai se fazendo professor no exercício da docência, nas relações que estabelece e nas escolhas pedagógicas que assume. (MARQUES, 2013, p. 47)

No contexto do PRP, essa ideia se materializa de forma muito concreta. Os residentes não “se tornam professores” ao final do programa, mas iniciam um processo de professamento, marcado por avanços, recuos, inseguranças e descobertas. Cada regência, cada conversa pós-aula, cada planejamento revisto é parte desse movimento de construção da identidade docente.

Ser preceptora, portanto, implica reconhecer que o meu papel não é formar professores à minha imagem, mas acompanhar o surgimento de múltiplas formas de ser docente. Cada residente traz consigo um repertório corporal, cultural e afetivo próprio, que se manifesta na maneira como se relaciona com os alunos, com o conteúdo e com o espaço escolar. Respeitar essas singularidades é uma escolha ética e pedagógica.

Essa perspectiva também se articula com a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa (2010), especialmente quando pensamos o ensino da dança no contexto escolar. Ao defender a articulação entre fazer artístico, leitura da obra e

contextualização, Ana Mae desloca a arte de um lugar meramente técnico para um campo de reflexão crítica e produção de sentido.

Ensinar arte é articular o fazer, o apreciar e o contextualizar, de modo que o aluno possa produzir, fruir e compreender a arte em sua dimensão histórica, social e cultural. (BARBOSA, 2010, p. 33)

Vivência com os residentes, percebo o quanto essa abordagem contribui para ampliar a compreensão da dança como linguagem. Ao planejar aulas que envolvem vivência corporal, apreciação estética e reflexão contextual, os residentes passam a compreender a docência em dança para além da reprodução de passos, reconhecendo o corpo como território de conhecimento.

Ao mesmo tempo, a aplicação da abordagem triangular no chão da escola exige constantes adaptações. Turmas numerosas, tempos reduzidos, espaços inadequados e demandas emocionais dos alunos impõem limites concretos à prática pedagógica. É nesse embate entre teoria e realidade que os residentes aprendem a negociar, selecionar e reinventar suas propostas.

A experiência da preceptoria também me faz refletir sobre o caráter político da docência. Cada escolha pedagógica: o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar é atravessada por relações de poder, por políticas educacionais e por condições materiais que nem sempre favorecem a formação crítica. A ausência de formação continuada para preceptores é, nesse sentido, um sintoma de uma política que valoriza o resultado, mas pouco investe nos processos.

Ainda assim, o PRP se configura como um espaço potente de resistência. A remuneração dos residentes, por exemplo, representa um avanço significativo, sobretudo em um contexto em que muitos estudantes precisam conciliar trabalho e estudo. No entanto, essa mesma condição revela as contradições do programa, já que a necessidade de subsistência muitas vezes compromete o envolvimento integral com as atividades formativas.

Outro desafio recorrente é a sobreposição de horários entre as disciplinas da universidade e as aulas na escola-campo. Essa incompatibilidade reduz as

possibilidades de acompanhamento mais próximo e de encontros formativos coletivos, fragilizando a continuidade do trabalho. Mesmo assim, busco, dentro do possível, criar espaços de diálogo e escuta, ainda que muitas vezes eles aconteçam de forma improvisada.

No cotidiano da escola, acompanho os residentes lidando com situações que nenhum componente curricular da graduação é capaz de antecipar completamente: conflitos entre alunos, questões familiares, desigualdades sociais, falta de infraestrutura. Esses enfrentamentos, embora difíceis, são fundamentais para a construção de uma docência situada e comprometida com a realidade.

É nesse sentido que retomo Bondía (2002) para reafirmar que a formação docente não se dá pela acumulação de saberes, mas pela experiência vivida e refletida. O PRP, quando efetivamente acompanhado, pode se tornar um espaço privilegiado para esse tipo de formação, desde que haja tempo, escuta e condições institucionais mínimas.

Observar os residentes encontrando suas próprias estratégias de condução de turma, de mediação de conflitos e de adaptação dos conteúdos é um dos aspectos mais potentes da preceptoria. Nessas horas, percebo que o professor acontece no gesto, na palavra escolhida, no silêncio respeitado e na escuta atenta ao aluno.

Ao mesmo tempo, reconheço que esse processo é atravessado por falhas, ausências e limites meus e do programa. Mudanças de escola, afastamentos, sobrecargas e lacunas institucionais impactam diretamente a qualidade da formação oferecida. Assumir essas fragilidades faz parte de uma postura ética diante da docência.

Ainda assim, os relatos dos residentes evidenciam que, apesar dos tropeços, o PRP se configura como um espaço significativo de aprendizagem. A possibilidade de experimentar, refletir e refazer práticas pedagógicas contribui para o

fortalecimento da identidade docente e para a construção de uma relação mais consciente com o ato de ensinar.

Entendo, portanto, que a preceptoria é menos um lugar de controle e mais um espaço de acompanhamento. Trata-se de caminhar junto, sustentando o processo formativo com rigor, afeto e abertura para o inesperado. Essa postura exige disponibilidade emocional e política, sobretudo em um contexto escolar marcado por precariedades.

A docência em dança, em especial, convoca um olhar atento para os corpos em movimento, corpos que ensinam, que aprendem, que resistem e que carregam histórias. A formação dos residentes passa, necessariamente, por reconhecer essas corporeidades como produtoras de conhecimento.

Ao articular experiência, professamento e abordagem triangular, compreendo que o PRP pode se constituir como um espaço de formação integral, desde que seja pensado para além de seus dispositivos burocráticos. A formação docente exige tempo, continuidade e compromisso institucional.

Ser preceptora, nesse contexto, é aceitar a incompletude como parte do processo. Não formo professores prontos, mas acompanho residentes em seus primeiros passos no professar, oferecendo suporte, provocação e escuta.

Acredito que é justamente nessa dimensão processual que reside a potência do PRP. Quando a experiência é acolhida, refletida e compartilhada, ela se transforma em conhecimento situado, capaz de produzir deslocamentos reais na prática pedagógica.

Assim, a preceptoria se revela como um espaço de afetação mútua, onde todos aprendem: residentes, alunos e também eu, enquanto professora. Ensinar, nesse contexto, é sempre um gesto inacabado, atravessado pela vida.

Concluo, portanto, que tornar-se professor é um processo que se dá no fazer, no errar e no refletir. Cabe a nós, enquanto preceptores, sustentar esse percurso

com responsabilidade, sensibilidade e compromisso político com a escola pública e com a formação docente crítica.

Ao longo desta dissertação, busquei refletir criticamente sobre o percurso vivido no âmbito do PRP, tomando como eixo central a experiência da preceptoria no subprojeto Dança e o processo formativo dos residentes no chão da escola pública. As narrativas, análises e descrições apresentadas evidenciam que a formação docente não se dá de maneira linear, tampouco pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou protocolos previamente definidos. Trata-se, antes, de um processo atravessado por tensões, descobertas, erros, deslocamentos e aprendizagens que se constroem no encontro entre universidade, escola, professores, estudantes e comunidade. Retomar esse percurso é reconhecer que o PRP se configurou como um espaço potente de experimentação, reflexão e produção de sentido para a docência em dança.

Do ponto de vista da preceptoria, a experiência revelou-se profundamente desafiadora e, ao mesmo tempo, formativa. Assumir o acompanhamento de residentes sem uma formação prévia específica para essa função exigiu que eu aprendesse a ser preceptora no próprio exercício da prática. Foi no cotidiano da escola, nas conversas após as regências, nos planejamentos compartilhados, nas dúvidas e inseguranças dos residentes e também nas minhas próprias limitações que fui construindo modos possíveis de orientar, escutar, provocar e sustentar processos formativos. A preceptoria, nesse sentido, não se constituiu como um lugar de respostas prontas, mas como um campo de mediação sensível, no qual meu papel foi o de apoiar, tensionar e criar condições para que os residentes pudessem, eles próprios, construir suas identidades docentes.

As dificuldades enfrentadas ao longo do programa como a instabilidade institucional, a mudança de escolas-campo, os afastamentos médicos, a sobreposição de horários, a falta de prioridade do PRP na rotina de alguns residentes e a fragilidade do acompanhamento institucional, impactaram diretamente o processo formativo. Reconhecer esses limites não significa desqualificar a experiência, mas situá-la em sua materialidade concreta. Pelo contrário, foi

justamente na convivência com essas adversidades que se tornou evidente o quanto a formação docente exige flexibilidade, capacidade de adaptação e leitura sensível do contexto. Os residentes foram chamados a lidar com frustrações, interrupções e recomeços, aprendendo que a docência real raramente se desenvolve em condições ideais.

Apesar dessas dificuldades, ou talvez justamente por causa delas, a imersão de 18 meses proporcionada pelo PRP mostrou-se fundamental para a construção de uma formação mais densa e significativa. Diferentemente de estágios breves e fragmentados, o PRP permitiu que os residentes acompanhassem processos, criassem vínculos com as turmas, experimentassem diferentes estratégias pedagógicas e refletissem criticamente sobre suas práticas ao longo do tempo. Esse mergulho prolongado no cotidiano escolar favoreceu uma compreensão mais profunda da complexidade do trabalho docente e possibilitou que os residentes se tornassem professores no fazer, na tentativa, no erro, na escuta e na reinvenção constante de suas práticas.

Ao longo desse percurso, reafirmo a convicção de que a formação de professores não pode estar dissociada da escola pública enquanto território de saberes, conflitos e possibilidades. O PRP, ao colocar os residentes em contato direto e contínuo com a realidade escolar, rompe com a lógica de uma formação excessivamente teórica ou distanciada da prática. Como preceptora, compreendi que meu papel não era o de conduzir os residentes a um modelo ideal de docência, mas o de criar espaços de reflexão e autoria, nos quais cada um pudesse encontrar seu próprio modo de ser professor, em diálogo com os contextos, os corpos e as culturas que atravessam a escola.

Nesse sentido, a ideia de “professendo” entendida como um processo contínuo e inacabado de tornar-se professor atravessou toda a experiência da Residência Pedagógica. Os residentes não se “tornaram” professores em um momento específico ou ao final do programa, mas foram se constituindo docentes ao longo do percurso, nas práticas cotidianas, nas relações estabelecidas com os alunos e nas reflexões sobre suas ações. A docência, aqui, aparece como

movimento, como experiência vivida, e não como um ponto de chegada fixo. Meu papel, enquanto preceptora, foi o de sustentar esse movimento, oferecendo apoio, escuta e mediação, sem apagar as singularidades de cada residente.

Diante desse cenário, lamento profundamente a extinção do PRP, pois não reconheço, no atual contexto das políticas educacionais, outra iniciativa que ofereça uma experiência formativa com tamanha potência e profundidade. O PRP se mostrou capaz de articular teoria e prática, universidade e escola, formação inicial e continuada, de modo orgânico e situado. Sua ausência representa uma perda significativa para a formação de professores, especialmente em áreas como a dança, que historicamente enfrentam desafios de reconhecimento e inserção no currículo escolar.

Ainda assim, encerro este trabalho reafirmando minha crença na força dos processos formativos construídos no encontro, na prática e na coletividade. Apesar das falhas, dos limites e das dores vividas ao longo do percurso, acredito que o PRP foi fundamental para a formação dos residentes como professores sensíveis, críticos e comprometidos com a escola pública. Levo comigo a certeza de que apoiar esses processos, mesmo em meio às dificuldades, foi um gesto político e ético. Continuo acreditando que se torna professor fazendo no chão da escola, com o corpo em risco, em diálogo com o outro e que experiências como o PRP são essenciais para que essa formação seja, de fato, plena, viva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, André Lawan Tavares de. O papel do preceptor na formação de novos docentes: um relato de experiência da residência pedagógica Letras – Inglês. In: ENALIC, 9., 2023. Anais [...]. 2023.

AZEVEDO, I. G.; SILVA, M. C. R. F. O programa de residência pedagógica em artes visuais: relações entre escola, universidade e espaços culturais. *Revista Contemporânea*, v. 4, n. 5, 2024.

BARBOSA, Ana Mae. A prática pedagógica na educação básica: um olhar crítico sobre as relações entre o educador, o educando e o conteúdo. São Paulo: Pioneira, 2009.

BARBOSA, Ana Mae. Formação de professores de arte: a prática pedagógica como caminho de reflexão. São Paulo: Cortez, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Lucas Yuri Dantas Lima; FEITOSA, Raphael Alves. Programa de residência pedagógica: relatos de experiências através de narrativas de um grupo. *Revista Vivências*, Erechim, v. 22, n. 44, p. 187-201, jan./jun. 2026.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Brasília: Brasiliense, 1985. p. 197-221.

BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

CAPES. Edital nº 06/2018 – Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018.

CAPES. Programa residência pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: mar. 2019.

CIOTTI, Naira. *O professor-performer*. Natal: EDUFRN, 2014.

DELFINO, Maria de Fatima do Nascimento Silva.; VINADÉ, Thaiani Farias. Gestão de programa de residência e organização do serviço para o ensino. *RESAP*, v. 10, p. 1-11, 2024.

DEWEY, John. *Democracia e educação: uma introdução à filosofia da educação*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FERREIRA, Débora; SAMMWAYS, Samuel. Dança de salão contemporânea: práticas e reflexões sobre condução, escuta e improvisação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DANÇA DE SALÃO, 2017, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2017.

FIADEIRO, João; EUGÊNIO, Fernanda. O encontro é uma ferida. 2012. Disponível em: <https://ladcor.files.wordpress.com/2013/06/o-encontro-c3a9-uma-ferida.pdf>. Acesso em: nov. 2023.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, M. C. et al. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em Perspectivas*, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GONÇALVES, Elisa. *Dramaturgia do movimento: corpo, percepção e composição*. São Paulo: Annablume, 2014.

LABAN, Rudolf. *A linguagem do movimento*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.

LEITE, Juliana Karla Maia. Práticas educacionais no ensino de ciências: a rádio escola numa perspectiva de divulgação e popularização da ciência. 2023. Dissertação (Mestrado em Formação de Professores) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

LIMA, A. R. Q. Um relato de experiência sob a ótica do preceptor durante o programa de residência pedagógica. In: ENID; ENFOPROF, 2023. Anais [...]. 2023.

MARQUES, Arthur. Professando: notas sobre docência, criação e formação em dança. In: MARQUES, Arthur; STRAZZACAPPA, Márcia (org.). *Pesquisa em dança: formação, criação e política*. Campinas: Papirus, 2016.

MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. Digitexto, 2010.

MARTINS, A. B. Residência pedagógica: possibilidades para se pensar uma formação continuada para docentes na área de artes. 2022. Monografia (Licenciatura em Artes Cênicas) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2022.

MCPHERSON, Katrina. *Making video dance: a step-by-step guide to creating dance for the screen*. London: Routledge, 2006.

OLIVEIRA, Tatiana Domingos de. “Quebradeira” na escola: um experimento pedagógico com a swingueira no ensino de dança na educação de jovens e adultos. 2020. Monografia (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

PARENTE, Angeline do Nascimento. Preceptoria e o processo ensino-aprendizagem em residências obstétricas da enfermagem: revisão integrativa. *Saúde Coletiva*, v. 13, n. 86, 2023.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SANTOS, Darlene Martins; PAULA, Andrey Patrick Monteiro de; LOCATELLI, Arinalda Silva. Programa residência pedagógica: o caminho aprendente de uma preceptora. *RBEC*, v. 10, 2025.

SANTOS, Wagner Leite dos. O ensino de dança no programa residência pedagógica da UFPB: a formação de identidades negras na escola. 2023. Monografia (Licenciatura em Dança) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. *Revista Científica*, Araras, 2013.

SCHÖN, Donald A. *O educador reflexivo: como os profissionais pensam enquanto agem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reaprender e desaprender. *Revista NUPEART*, Florianópolis, v. 26, p. 2-24, 2022.

VIANNA, Klauss. *A dança: uma experiência somática*. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

WOSNIAK, Fábio; LAMPERT, Jociele. Arte como experiência: ensino/aprendizagem em artes visuais. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 258-273, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/gearte>. Acesso em: nov. 2023.

SITES CONSULTADOS:

@AULAESTRANHA. Aula Estranha. Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/aulaestranha>. Acesso em: 01 maio 2025.

@PRP.DANCA.TEATRO. Perfil do Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/prp.danca.teatro>. Acesso em: 01 maio 2025.

ARTISTAS BRASILEIROS. Amanda Dias (Zona) - Graffiti e Arte Urbana. Disponível em: <https://artistasbrasileiros.com.br/amanda-dias-zona/>. Acesso em: 10 maio 2025.

BRITANNICA. Frida Kahlo. Disponível em:
<https://www.britannica.com/biography/Frida-Kahlo>. Acesso em: 10 maio 2025.

DESIGNER. Guto Oca - O Artista Gráfico. Disponível em:
<https://www.designer.com.br/guto-oca>. Acesso em: 10 maio 2025.

ESCAVADOR. Marinalva Rodrigues dos Santos. Disponível em:
<https://www.escavador.com/sobre/197386968/marinalva-rodrigues-dos-santos>.
 Acesso em: 10 maio 2025.

FARIAS, Elton John da Silva. Perfil profissional. Escavador. Disponível em:
<https://www.escavador.com/sobre/4316336/elton-john-da-silva-farias>. Acesso em: 10 maio 2025.

G1. Amanda Dias (Zona) - Graffiti e Street Art. Disponível em:
<https://g1.globo.com/arte-cultura/noticia/amanda-dias-zona.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2025.

G1. Clóvis Júnior. Disponível em:
<https://g1.globo.com/arte-cultura/galeria/clovis-junior.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2025.

GUIMARÃES, Carlos Henrique. Currículo Lattes. Disponível em:
<https://lattes.cnpq.br/1680796363086955>. Acesso em: 10 maio 2025.

GUTO OCA. Sobre Guto Oca. Disponível em: <https://gutooca.com>. Acesso em: 10 maio 2025.

JOÃO PESSOA (PB). Prefeitura fortalece luta por igualdade racial com coordenadoria criada para executar políticas públicas. Disponível em:
https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/prefeitura-fortalece-luta-por-igualdade-racial-com-coordenadoria-criada-para-executar-politicas-publicas/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 maio 2025.

MARE PRODUÇÕES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS. Membros. Disponível em:
https://mareproducoes.blogspot.com/p/membros.html?utm_source=chatgpt.com.
 Acesso em: 10 maio 2025.

MUSEU FRIDA KAHLO. Biografia de Frida Kahlo. Disponível em:
<https://www.museofridakahlo.org.mx/en/frida-kahlo/>. Acesso em: 10 maio 2025.

PORTAL BRASIL. Exposição de Clóvis Júnior. Disponível em:
<https://www.portalbrasil.com.br/clovis-junior-artista/>. Acesso em: 10 maio 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Luciano Cartaxo entrega ampliação de escola e destaca prioridade dada à educação e valorização da arte local. Disponível em:
<https://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/luciano-cartaxo-entrega-ampliacao-de-escola-e-destaca-prioridade-dada-educacao-e-valorizacao-da-arte-local/>. Acesso em: 10 maio 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Semanário Oficial – Concurso Público SEDEC 2008. Disponível em:

https://www.joaopessoa.pb.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/2014_1453_Conc.-S-EDEC-2.pdf. Acesso em: 10 maio 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SAPÉ. Diário Oficial – Concurso Público 001/2024. Disponível em:

https://www.diariomunicipal.com.br/famup/materia/5605967F/03AGdBq24NCXRnW1V1ICN8B_QLYeFeYaRTCDGa6EQBiSci7xD_6F2mmQdr05WnN6w. Acesso em: 10 maio 2025.

SABINO, Rafael. Perfil profissional. Instagram: @baelsabino. Disponível em:

<https://www.instagram.com/baelsabino/>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA, Rafael Sabino da. Toré potiguara: relações entre o rito e as práticas pedagógicas no ensino de arte. João Pessoa: UFPB, 2024. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/841153393/RafaelSabinoDaSilva-Dissert>. Acesso em: 10 maio 2025.

SCRIBD. Resultado de Concurso Público – Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Disponível em:

https://de.scribd.com/doc/293928473/Av-02-Professores-Minuta-Nomeacao-Concurso-2013-Conferido?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 maio 2025.

UFPB. Residência Pedagógica – Coordenação Institucional. Disponível em:

<https://www.prg.ufpb.br/prg/programas/rp-1>. Acesso em: 10 maio 2025.

UFPB. Comitê Local de Acompanhamento e Avaliação – CLA&A. Programa Residência Pedagógica – UFPB. Disponível em:

<https://www.prg.ufpb.br/prg/programas/rp-1/menu/claa-comite-local-de-acompanhamento-e-avaliacao>. Acesso em: 10 maio 2025.

UFPB. Corpo docente do DAC. Disponível em:

<https://www.ufpb.br/dac/contents/menu/corpo-docente>. Acesso em: 10 maio 2025.

UFPB/DAC. Disponível em:

<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=3245492>. Acesso em: 10 maio 2025.

UFPB. Direção da Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto. Disponível em:

<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4716/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

UFPB. Diário Oficial da União – Exoneração de Carlos Henrique Guimarães.

Disponível em:

<https://auniao.pb.gov.br/servicos/doe/2022/setembro/diario-oficial-15-09-2022-portal.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

UFPB. Repositório Institucional. Disponível em:

https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20984?utm_source=chatgpt.com.

Acesso em: 10 maio 2025.

UFPB. SIGAA/UFPB - Notícias. Disponível em:

https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?id=2862&lc=pt_BR¬icia=291641927&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 10 maio 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE (UFF). Nomeação de Carlos Henrique Guimarães na UFF. Disponível em:

<https://www.progep.ufpb.br/progep/contents/concursos/docentes/edital-no-32-2024-concurso-publico-de-provas-e-titulos-para-professor-do-magisterio-superior/edital-no-32-de-30-de-abril-de-2024-versao-dou.pdf>. Acesso em: 10 maio 2025.

Apêndice

Apêndice 1 - Relatório da RESIDENTE Jéssica Andrade Carneiro Sena

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA RELATÓRIO DO RESIDENTE

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Residente:	Jéssica Andrade Carneiro Sena	Nº Matrícula na IES	11513629
IES/Código	Universidade Federal da Paraíba / 579		
Curso	Licenciatura em Dança		
Subprojeto/Código	Artes / 1192		
Docente Orientador	Arthur Marques, Candice Didonet e Marcia Chiamulera		
Preceptor:	Ali Cagliani		

2. REGENCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

- 2.1 Código/Nome da (s) Escola (s): Escola Municipal Antônio Santos Coelho Neto;
 2.2 Etapas de atuação: Ensino Infantil e Ensino Fundamental I
 2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: Nove turmas;
 2.4 Quantidade de alunos: Aproximadamente 240 alunos

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Aula 01: Aventura na Ilha: Em busca do Tesouro Escondido	10/05/2019	10	- Ações de Movimento (Laban): Pontuar, Chacoalhar, Flutuar e Torcer; - Níveis: Alto, Médio e Baixo;	Na acolhida preparamos uma forma de apresentação para que os residentes e alunos se conhecessem melhor. Iniciamos a contação da história, onde as crianças iam participando dos acontecimentos relatados, elas passaram por ilhas que traziam desafios que os alunos deveriam enfrentar para chegarem até o tesouro. O tesouro era a caixa mágica que será utilizada em todas as aulas subsequentes trazendo histórias mágicas.
Aula 02: Jackson do Pandeiro e os animais	17/05/2019	08	- Espaço, Redução e Aumento; - Tempo: lento e rápido; - Ações de movimento: Chacoalhar e Flutuar.	Iniciamos a aula com um momento de acolhida, lembrando momentos da aula anterior. Fizemos a contação da história do passarinho com todos os alunos sentados em roda. Ao término da contação desenvolvemos atividades práticas relacionando sempre a história com o que estava sendo desenvolvido na sala. As crianças viraram pássaros e puderam voar sobre a sala, pegar minhocas feitas de

				barbante com o pé, andar como ema, expulsar o urubu pois ele queria comer o passarinho, todas as atividades tinham a finalidade de familiarizar as crianças com as músicas de Jackson do Pandeiro.
Aula 03: Jackson e o Gato	24/05/2019	08	– Espaço: Redução e Aumento; - Equilíbrio; - Movimento: direto e indireto	Iniciamos a aula lembrando a aula anterior e logo em seguida é feita a contação da história do gato, que vem como animal principal da aula. Ao iniciar as atividades práticas as crianças espreguiçam, caminham como gatos, brincam com novelos de lã e caçam ratinhos, usamos flutuadores de piscina para simular nosso muro, onde as crianças caminham treinando seu equilíbrio e depois testaram o pulo do gato. Por fim usamos o novelo de lã para fazer uma teia para as crianças passarem e dançarem livre ao som de Jackson do Pandeiro.
Aula 04: Jackson e o Tatu	07/06/2019	05	- Espaço direto e indireto; - Tempo rápido; - Nível baixo;	Iniciar a aula lembrando fatos da aula anterior entrou no nosso planejamento para identificar o que ficou das aulas nos alunos. Depois desse primeiro momento iniciamos a contação da história do Tatu, nessa história os alunos puderam participar da criação de pequenos fatos na história. Durante as atividades eles passaram pelo túnel formado por bambolês, conheceram o beija-flor e deram beijinhos, conheceram a toca do tatu, conheceram e experimentaram dançar com a música do tatu de Jackson do Pandeiro.
Aula 05: Brinquedos e Brincadeiras	12/07/2019	08	- Atividades locomotoras - Espaço: Direto e Indireto; - Tempo; - Níveis: Alto, Médio e Baixo	Primeiro momento lembrando a aula anterior com os alunos. No segundo momento fizemos a contação da história de Maria e sua avó, a fim de lembrar/apresentar brincadeiras mais antigas para as crianças. Na terceira parte da aula brincamos com a cantiga dos escravos de Jó, brincadeira do elástico, pular corda e amarelinha.
Aula 06: Brincadeiras	19/07/2019	05	- Atividades locomotoras;	Iniciamos novamente lembrando a aula anterior

			- Brincadeiras Antigas; - Cores; - Formas Geométricas; - Equilíbrio e Atenção;	com a história de Maria e sua Vó, como também os brinquedos e brincadeiras apresentados naquela aula. Iniciamos essa aula com os alunos massageando o corpo com bolinhas de massagem como forma de acordar o corpo dos alunos. Logo depois foi apresentado o jogo twister, com formas e cores diferenciadas para que os alunos aprendam e possam fazer o reconhecimento rápido durante a brincadeira.
Aula 07: Mãos e Pés	26/07/2019	05	- Cores; - Linhas; - Formas;	As crianças sentadas em círculo, desenvolveram novamente massagens no corpo, dessa vez de forma individual. Depois desse momento desenvolvemos com as crianças um painel com os pés e as mãos dos alunos pintados e expostos em cartolinas com suas respectivas assinaturas.
Aula 08: Peixinho	02/08/2019	05	- Cores; - Linhas; - Formas; - Pintura e Colagem	Colocamos fora da sala figuras para as crianças escolherem e reproduzirem antes da entrada na sala (as figuras representavam um abraço, aperto de mão e crianças dançando). Ao entrar na sala as outras tias já iam desenvolvendo a atividade com a música do peixinho, levando as crianças ao navio que foi desenvolvido com o uso de um elástico, depois paramos no alto mar e pescamos peixinhos com auxílio de um pegador de roupas, nadaram e dançaram com tecidos. As crianças ainda pintaram peixinhos para serem usados no painel que ornamentam a culminância do projeto.
Aula 09: Sensorial e o Sapo	09/08/2019	08	- Espaço; - Tempo; - Níveis; - Movimento livre;	Repetido o uso das figuras para as crianças escolherem e reproduzirem antes da entrada na sala (abraço, aperto de mão ou dança). Na primeira parte da aula desenvolvemos um tapete sensorial para que as crianças passem com as mãos e depois com os pés, observando os elementos e o que eles proporcionam quanto a sentido e sensação finalizamos essa

				parte da aula utilizando plaquinhas com emojis para falar das sensações. Na segunda parte da aula trouxemos o sapo de Jackson novamente, testando seu pulo no rio, usando os níveis, dança com as garrafinhas e os sapinhos com a música de Jackson do Pandeiro.
Aula 10: Criação e Dança	16/08/2019	05	- Pintura, Corte e Colagem; - Dança livre	Preparação corporal, massagem com bolinhas e acordar o corpo, dança das sobras. Confecção de material e adereços pelos alunos que serão utilizados na apresentação de culminância de cada sala com seu animal escolhido. Trabalhamos ainda com uma coreografia para cada turma com músicas de Jackson do Pandeiro.
Aula 11: Sentimentos	23/08/2019	05	- Emoções; - Dança; - Lateralidade - Musicalidade;	Iniciamos a aula com exercícios para acordar o corpo dos alunos, usando elementos como pegadas e emojis para facilitar e divertir o aprendizado das crianças. A segunda parte da aula foi reservada para os ensaios para culminância de Jackson do Pandeiro em comemoração ao seu centenário.
Aula 12: Ensaio para a culminância	30/08/2019	10	- Dança; - Memória; - Musicalidade;	Preparação corporal, massagem e acordar o corpo. Ensaio, relembrando as coreografias estabelecidas para culminância de Jackson do Pandeiro e seu centenário, preparação dos objetos e local para apresentação de encerramento das atividades.
Aula 13: Dia das Crianças	11/10/2019	05	- Dança Livre; - Musicalidade; - Socialização das crianças;	Pensamos essa aula como um momento diferente para as crianças, em comemoração ao dia das crianças. Ornamentamos a sala bem colorida, jogo de luz e músicas infantis animadas, distribuímos fitas coloridas e bambolês para as crianças elas fizeram movimentações usando o espaço, tempo e por fim tivemos um show de pipoca para finalizar as atividades.

Aula 14: Introdução a ciranda e coco de roda	21/10/2019	04	- Tradição Popular; - Cantigas de roda; - Consciência Étnica;	Devido aos meus outros trabalhos completei a carga horária de regência com outras turmas. Essa aula foi nos 5º anos. A escola começa a se preparar para o 5º movimento artístico pela consciência negra que será realizado no mês de novembro. Iniciamos as discussões sobre as questões étnicas raciais e ensinamos para os alunos cantigas de ciranda e coco de roda.
Aula 15: Aula musicalizada	21/10/2019	05	- Cantigas de Roda; - Musicalidade; - Dança Criativa;	Iniciamos a aula preparando o corpo deles com uma sequência de alongamento/aquecimento já conhecido pela turma. No segundo momento ensinamos a eles a canção da Maria florzinha e do Jaraguá da banda Carroça de Mamulengos onde os alunos iam cantando e fazendo as movimentações que a música pede.
Aula 16: Adaptação do coco de roda	02/12/2019	06	- Percepção; - Criação Coreográfica;	Iniciamos a aula com uma preparação corporal, alongando e aquecendo o corpo para realizar as atividades posteriores. Depois iniciamos uma dinâmica de atenção, jogos com olhar e movimento. Por fim, relembramos a sequência coreográfica que estava sendo desenvolvida e acrescentamos novos passos.
Aula 17: Que Dança é essa?	02/12/2012	06	- Percepção Musical; - Criatividade; - Dança Livre	Com os 1º e 2º anos iniciamos a aula preparando o corpo deles com uma sequência de alongamento/aquecimento já conhecido pela turma. Desenvolvemos em seguida uma atividade para o exercício da criatividade dos alunos, onde coloquei vários tipos de músicas diferentes e alguns que eles já viram durante o ano letivo (forró, coco de roda, ciranda, capoeira, música clássica, frevo, rock...) e eles iam experimentando novas movimentações nesses novos ritmos.

1. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES

DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	De outubro de	Quantidade de horas	20h
Desde o início do programa, com os encontros para estudos, reuniões e no processo de ambientação com as visitas à escola já íamos dialogando sobre o que seria melhor de ser aplicado naquela escola, para aquele público que é bem específico. Os residentes foram divididos por interesse e faixa etária e agrupados, com isso o projeto foi elaborado em grupo buscando unir nosso pensamento inicial com as coisas que fomos descobrindo ao longo dos dias de visitas a escola e as coisas que os orientadores e preceptores iam apontando. De forma geral tivemos bastante liberdade para propor o que queríamos em nossos projetos, mas depois que demos início a aplicação do mesmo, muitas alterações precisaram ser feitas, mediante aos eventos do calendário escolar e projetos que a escola possui.				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	Agosto a dezembro de 2018	Quantidade de horas	40h
No decorrer do período de ambientação foram feitas diversas atividades, que possibilitaram um olhar mais apurado da parte do residente para os inúmeros fatores que interferem e/ou ajudam no aprendizado dos alunos. A primeira visita a escola foi guiada por um roteiro onde deveríamos preencher com as informações obtidas juntamente com a observação realizada, neste roteiro tínhamos que abordar sobre os aspectos externos à escola, sobre a estrutura física da escola e sobre o corpo de funcionários da instituição. Entendemos sobre a parte externa a escola, da dificuldade dos alunos de locomoção, pois o transporte público normalmente só funciona com duas linhas e a mesma demora a chegar, e como boa parte dos alunos são ribeirinhos ou de comunidades, por vezes não tão próximas assim, uma das saídas para isso é que a prefeitura dispõe dois ônibus para buscar e levar os alunos de comunidades mais distantes nos três turnos que a escola funciona, o que facilita a ida e permanência dos alunos na escola. Perto da escola funcionam posto de saúde, posto policial, pequenas mercearias, lanchonetes, bares, restaurantes e peixarias. Nesse momento constatamos também sobre a estrutura da escola, descobrimos que a quadra poliesportiva na escola estava interditada (ainda hoje está), por problemas no telhado, sem reparos os ferros da quadra oferecem risco de cair. A escola para nossa alegria dispõe de uma sala de artes que possui espaço para trabalhos corporais, porém ainda lhe falta tatames e manutenção da escola, pois a sala constantemente sofre com infiltrações e até pequenos alagamentos. As salas de aula normalmente comportam entre 30 e 40 alunos em carteiras. Outros espaços da escola como biblioteca, sala de robótica, laboratórios são equipados com o básico para seu funcionamento, muito ainda se precisa melhorar, mas, a escola de longe tem uma estrutura melhor que muitas escolas que eu já conheci.				

1. DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA IES VOLTADAS PARA O PROGRAMA

Durante todos os 18 meses mantivemos encontros com os coordenadores e preceptores na UFPB no início os encontros tinham maior finalidade para estudar, ler textos relacionados a escola e processos de ensino aprendizagem, além de promover discussões sobre os temas. Posteriormente muitas das reuniões realizadas foram focadas em tirar dúvidas sobre as atividades que deveriam ser desenvolvidas dentro do programa, próximas etapas e atividades.

Além desses encontros realizávamos encontros dentro do nosso grupo que atuou na Educação Infantil para criação de matérias pedagógicas para as aulas com os materiais que foram disponibilizados pela CAPES, encontros pedagógicos para criação dos planos de aula. Além disso nos encontramos para a escrita dos resumos submetidos no ENID.

Além disso participei efetivamente das jornadas de pesquisa em artes cênicas nos anos de 2018 e 2019, ouvindo e discutindo sobre os novos métodos de ensino das artes e da dança.

Avaliação	Período de realização	De maio a dezembro de 2019	Quantidade de horas	20h
O processo de avaliação foi se concretizando ao longo do desenvolvimento do projeto, durante as aulas a preceptora Ali já ia dando sugestões de como melhor adaptar as atividades sugeridas para cada turma. Todo final de encontro conversamos brevemente sobre o dia e como havia sido o desenrolar do plano de aula. Dentro das aulas na Educação Infantil íamos fazendo avaliações diárias juntamente com as crianças, todo início de aula ao relembrarmos junto com os alunos o que aconteceu na aula anterior, percebemos o que tinha ficado para os alunos da aula, o que tinha funcionado que vinha com falas alegres das crianças.				

Socialização	Período de realização	Quantidade de horas	20h
Logo depois que desenvolvemos o projeto, tivemos nossa primeira socialização que aconteceu nas reuniões dos residentes com os coordenadores, nesse momento explicamos todos nossos planos para o desenvolvimento do projeto e onde estávamos embasadas.	De fevereiro a abril de 2019	7 horas	
Logo depois veio a participação no ENID 2018 onde compartilhamos nossos primeiros passos dentro do projeto e com esse resumo ganhamos o prêmio “Iniciação à Docência - 2018.	Outubro de 2018	20 horas	
No ENID de 2019 por sua vez, compartilhamos todo o desenvolvimento do projeto e recebemos ótimos feedbacks dos avaliadores.	Novembro de 2019	4 horas	
I encontro de socialização da Escola da penha	07 de dezembro de 2019	5h	

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A residência Pedagógica contribuiu de forma sem igual com a minha formação profissional, ter a oportunidade de vivenciar a docência na educação básica por tanto tempo foi de extrema importância para meu desenvolvimento enquanto professora. O programa residência Pedagógica veio para completar o aprendizado que obtive ao vivenciar o PIBID.

O curso de licenciatura em dança já mudou bastante desde o ingresso da minha turma, muita coisa evoluiu, hoje temos um prédio com salas um pouco mais adequadas para dança, espelhos em algumas salas, materiais de estudo de anatomia e a pouco tempo o PPP do curso foi revisto. Acredito que o curso está bem encaminhado e formando profissionais de qualidade para ensinar arte/dança dentro da cidade de João Pessoa.

A experiência dentro da escola se tornou ainda mais leve pela boa acolhida que tivemos tanto na CREI quanto na escola Antônio Santos por parte de toda a gestão e funcionários das instituições. Durante todo o período que atuamos dentro da escola houveram poucos desentendimentos ou desapontamentos nessa relação, das poucas vezes que aconteceram foi por motivos simples, de uma sala suja ou no caso da escola Antônio Santos alagada pela infiltração na sala de artes, nesses casos ao solicitar a limpeza, eles rapidamente nos ajudavam nesses contratempos.

Quanto a dificuldades durante o período de regência, não encontramos muitos, resolvemos os problemas da falta de materiais com o que tínhamos em casa muitas das vezes já que a capes só disponibiliza material de consumo como papel, tinta e canetas. Para a Capes é necessário entender que as necessidades da dança apesar de ser uma arte são diferentes, utilizamos do corpo como ferramenta sim, mas para trabalhar com ele em especial com crianças precisamos de instrumentos diferentes, que nos foram negados.

Concluo esse projeto com sensação de dever cumprido, essa sensação inibe todos os estresses vivenciados no processo, essa sensação vem por poder perceber nitidamente uma diferença nas crianças que próximo ao fim do projeto já apresentavam um desenvolvimento enorme, foi isso alegrou o coração.

O RP é um programa importante que precisa continuar sim, mas com uma revisão de como funcionar, ter mais clareza quanto aos processos, etapas e deveres a serem cumpridos pelos residentes é uma parte importante que precisa ser revista e colocada em prática nas próximas edições.

Apêndice 2 - Relatório da Residente: Tatiana Oliveira

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA

PEDAGÓGICA RELATÓRIO DO RESIDENTE

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Residente	Tatiana Oliveira		
IES/Código	Universidade Federal da Paraíba/579		
Curso	Licenciatura em Dança		
Subprojeto/Código	Artes - Quebradeira na escola/ 1192		
Docente Orientador	Arthur Marques		
Preceptor	Ali Cagliani		
Código/Escola	Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto		

2. REGÊNCIA ESCOLAR (obrigação carga horária de no mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto - Escola da Penha

2.2 Etapas de atuação: EJA - Ciclo I, II, III e IV

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 3 turmas

2.4 Quantidade de alunos: Em média 80 alunos

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Reconhecimento Escola Nota Dez: das 3 turmas da EJA (ciclo I e II, ciclo III e ciclo IV); Atividades práticas de interação e noite Projeto Escola na sala de artes, podiam introdução aos ritmos nordestinos praticados na festa de São João: xote, baião, xaxado, coco de roda e quadrilha; - Introdução aos costumes do nordeste na festa junina: colheita do milho, comidas típicas, decoração e trajes; Interpretação das músicas de Jackson do Pandeiro que falam sobre os festejos juninos.	23 Maio Início do Projeto (dias 02, 09, 16 e	20 horas por mês (5 horas cada dia)	Os 100 anos de Jackson do Pandeiro. (costumes nordestinos, festa junina e o forró)	As aulas aconteciam o aquecimento, alongamento e reconhecimento do corpo em forma de roda, de desinibição dos quintas-feiras à ocorreram sempre forma que todos alunos;

--	--	--	--	--

Culminância do projeto escola nota dez de Jackson do Pandeiro; Início da realização do meu projeto: Quebradeira na escola; Alongamento e relaxamento; Introdução aos primeiros passos de swingueira (ativando o conhecimento	SETEMBRO : quintas-feiras à noite (dias 05, 12, 19 e 26)	20 horas por mês (5 horas cada dia)	Projeto Quebra de ira na Escola - a swingueira como ferramenta para o ensino de dança na escola: membros superiores e inferiores; as	A partir deste período a temáticas das aulas mudou. Agora o foco era estudar conteúdos de dança com o auxílio de procedimentos metodológicos da swingueira. A estrutura das aulas seguiam da mesma forma:
---	---	--	---	--

prévio dos alunos).			articulações; -	aquecimento,
Dinâmicas de movimentos baseados na swingueira; Discussão sobre os temas polêmicos existentes nas letras de música;; Composição coreográfica do ritmo swingueira; Feedback dos alunos em relação ao projeto e suas atividades práticas.	OUTUBRO: quintas-feiras de outubro à noite (dias 02, 09, 16 e 23)	20 horas por mês (5 horas cada dia)	noção de espaço e direção; letras das músicas de swingueira; passos e coreografias da dança.	alongamento, revisão das aulas anteriores, atividade prática do dia, ensaio do produto da aula.

DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização	De janeiro à abril de 2019	Quantidade de horas	40 horas
O projeto surgiu a partir da minha inquietação, enquanto dançarina e coreógrafa de swingueira na cidade João Pessoa e autora deste projeto, sobre como explorar, dentro da escola formal, estilos de dança da cultura de massa que tem tanto potencial e está presente no dia a dia dos jovens, mas é tão desvalorizado pela sociedade. O objetivo principal foi implementar o ensino da dança na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto de João Pessoa, direcionando a atenção ao público de jovens e adultos e utilizando danças da cultura de massa como ferramenta de aprendizagem, com destaque na swingueira. O estudo almejou ampliar o campo de visão dos professores em relação a utilização de diversas outras linguagens da dança para trabalhar com seus alunos e provar que através das danças da mídia também podem ser explorados a coordenação motora, a atenção, a concentração, a agilidade, a memória, a respiração, a resistência, os elementos específicos da dança (espaço, tempo, ritmo, etc), além disso, despertar o senso crítico através de temas polêmicos existentes nestes estilos como racismo, diferença de classes sociais, de gênero e a violência.				

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	Novembro de 2018	Quantidade de horas	60 horas
---	------------------------------	-------------------------	----------------------------	-----------------

A ambientação se refere aos dias de observação realizados no mês de novembro de 2018 na escola da Penha, onde pude acompanhar algumas aulas da professora Ali em diferentes turmas na educação infantil e no ensino fundamental II, nos turnos manhã e tarde. Todas as turmas que observei foram de grande importância para analisar em qual faixa etária meu projeto poderia se encaixar. Observar as aulas do pré A e B, por exemplo, me trouxe a noção de como é lecionar para esta idade, pois nunca tive essa experiência. Fiquei muito atenta aos detalhes, em como se comunicar com eles, como responder determinadas perguntas, e principalmente como fazer a ilustração das habilidades de ensino, que é algo que deve ser usado muito nesses primeiros anos de idade. Também observei as turmas do ensino fundamental II: 6º e 9º ano. Achei interessante comparar a forma de se trabalhar com os dois extremos do ensino fundamental II. Fora esta experiência em observar as aulas formais em sala de aula, estive presente em dois eventos muito importantes para a escola: o IV Movimento Artístico da Consciência Negra e a 4ª Mostra de Ciência, Arte e Conhecimento 2018. No IV Movimento Artístico da Consciência Negra cada apresentação estava ligada à temática do dia da Consciência Negra, a programação foi composta de alunos, convidados, professores e também por alguns residentes. A sequência das apresentações foi a seguinte: A canção do 6º ano, o projeto teatral do 9º ano, coreografia dos residentes Camila, Tarcísio e Ayleen, teatro do 6º e 7º ano, grupo teatral do IFPB, coreografia do Mais Educação, roda de capoeira do Mestre Coiote e finalizando as apresentações a Escola Técnica Estadual também fez uma coreografia. Fora essa programação no pátio, estava acontecendo uma exposição de fotos do projeto do 9º ano e um espaço para pintura corporal feita pelos próprios alunos da escola ao lado da sala de artes. No 4ª Mostra de Ciência, Arte e Conhecimento 2018 teve o objetivo de expor os trabalhos desenvolvidos durante o ano de 2018 e observar o conhecimento adquirido pelos alunos através destes trabalhos. Acredito que estes dias de observação foram muito proveitosos para conhecer melhor a escola, a preceptora Ali e sua metodologia e conhecer principalmente os alunos e poder finalizar com mais convicção a proposta do meu projeto pedagógico para este ambiente escolar.

Intervenções	Período de realização	De junho a setembro de 2019	Quantidade de horas	Oficina de forró: 2 horas Culminância Jackson do Pandeiro: 5 horas - Formação Pedagógica: 4 horas TOTAL: 11 horas
Projeto Entre Danças - Oficina de forró: esta intervenção se baseou em oferecer aulas da técnica utilizada no ritmo do forró para qualquer aluno que desejasse participar após o horário da aula. Este projeto foi muito interessante, por possibilitar ao jovem a livre escolha de desejar escolher qual módulo iria participar e assim a aula flui melhor por conter apenas quem realmente queria aprender a dança. Culminância do Projeto Escola Nota Dez dos 100 anos de Jackson do Pandeiro - a culminância do ensino fundamental I se deu em uma tarde de diversas atividades ocorrendo simultaneamente sobre Jackson do Pandeiro e o forró. Houve oficina de musicalidade, de dança, exposição de cordel e quadrinho, entre outras atividades. Após o intervalo aconteceram as apresentações no pátio, com muita música, dança e teatro sobre Jackson do Pandeiro. Formação pedagógica e Palestra sobre inclusão na escola: A palestra ocorreu inicialmente com a temática da Síndrome de Down e questões sobre a comunicação, linguagem e a fala. É muito importante abordar esse assunto quando sabemos que o professor tem que estar preparado para qualquer tipo de situação em sala de aula. Após a palestra, a coordenação, juntamente com os professores e nós residentes, discutimos sobre o planejamento do 2º semestre e organizamos o cronograma deste período.				

Atividades na IES	Período de realização	De agosto de 2018 a dezembro de 2019	Quantidade de horas	50 horas de planejamento 34 horas de reunião TOTAL: 130 horas
--------------------------	------------------------------	---	----------------------------	--

3. DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA IES E EM OUTROS ESPAÇOS VOLTADAS PARA O PROGRAMA

Planejamento das aulas: momento de elaboração das atividades para as regências, baseadas no projeto da escola, no meu projeto e na característica das turmas da EJA;

Reuniões com a preceptora Ali Cagliani: foram duas reuniões que antecederam as regências na intenção de definir o título dos projetos de cada residente, separar os residentes em grupos, decidir os dias de regência de cada grupo, preparar a primeira aula e calcular a quantidade de aulas necessárias para atingir as 100 horas exigidas;

Reuniões com os coordenadores do programa, Márcia Chiamulera e Arthur Marques: Estas reuniões aconteceram desde o início do programa e serviram para orientar-nos sobre o que fazer em cada etapa, além disso fizemos estudos importantes que auxiliaram na preparação das regências: conhecemos as habilidades de ensino do professor; analisamos a BNCC, os estudos de Isabel Marques e outros pesquisadores em dança; fizemos o roteiro de observação da escola, focando tanto na área externa quanto na área interna do local; fomos orientados a fazer as atividades exigidas pelo programa, como os relatórios e artigos para o ENID; entendemos melhor como se elabora um plano de aula; analisamos o cronograma do programa; nestas reuniões também pudemos apresentar para os colegas residentes e coordenadores as nossas propostas de projeto para implantar na escola.

Atividades em outros espaços	Período de realização	De fevereiro de 2019 a dezembro de 2019	Quantidade de horas	120 horas
-------------------------------------	------------------------------	--	----------------------------	------------------

Em 2019, paralelamente ao Residência Pedagógica, tive a oportunidade de participar de diversas atividades nos eventos do Centro Educacional Brasileiro (CEB): - Na Culminância do Projeto Conviver, onde mensalmente eram apresentados projetos desenvolvidos pelos professores e seus alunos e minha participação se deu na produção e realização destes projetos junto a coordenação da escola;

- Nos Plantões Pedagógicos com os pais, onde dialoguei com estes sobre o papel e a importância da dança na escola;
- Na Abertura dos Jogos Escolares CEB, com a preparação corporal e apresentação de coreografias;
- No Festival de Dança CEB: este sendo o evento anual mais importante desta escola, pude experienciar o papel de dançarina, coreógrafa, ensaiadora e a preparação corporal para os

alunos envolvidos durante todo o ano paralelamente às outras atividades. Esta experiência foi de grande importância por abrir um campo de possibilidades de como se trabalhar dentro da escola não apenas lecionando em sala de aula. Muitas vezes fiz relação com as atividades que estava desenvolvendo dentro das regências na escola da Penha, foi um período muito produtivo pois todos os projetos estavam conseguindo se conectar.

Avaliação	Período de realização	De maio à outubro de 2019	Quantidade de horas	20 horas
------------------	------------------------------	----------------------------------	----------------------------	-----------------

A avaliação que realizei neste período foi algo pessoal que serviu para meu próprio crescimento como futura professora, em todas as aulas me dediquei a observar qual a melhor forma de me relacionar com os alunos, qual a melhor metodologia utilizadas em minhas aulas, como as informações estavam chegando para os alunos, como saber improvisar nos momentos necessários, como me comportar em momentos difíceis em aula, como manter a concentração dos alunos. A preceptora também ocupou o papel de avaliadora da minha didática e me auxiliou para meu crescimento profissional. A avaliação dos alunos em relação a minhas aulas aconteceu no último dia de regência, tivemos um momento de avaliação, expliquei as atividades e o porquê as realizei, relembramos momentos bons e ruins, mostrei imagens de algumas aulas que se destacaram e tive a resposta positiva dos alunos em seus comentários e ações.

Socialização	Período de realização	ENID / 2019: Novembro/2019 - X Jornada de Pesquisa em Artes Cênicas/I Colóquio de Pesquisa em Artes nas Escolas: Novembro/2019	Quantidade de horas	20 horas: ENID / 2019 - 40 horas: X Jornada de Pesquisa em Artes Cênicas/I Colóquio de Pesquisa e Artes nas Escolas TOTAL: 60 horas
---------------------	------------------------------	---	----------------------------	--

- O ENID ocorreu em um dos pátios da UFPB, onde houveram 2 avaliadores que assistiram e contribuíram com a apresentação do artigo desenvolvido pelos residentes da EJA: “Cultura Local do bairro da Penha e o centenário de Jackson do Pandeiro como temas geradores para uma metodologia artístico-pedagógica em dança na educação de jovens e adultos: incentivo a expressividade através de uma abordagem somática criativa”.
- A X Jornada de Pesquisa em Artes Cênicas / I Colóquio de Pesquisa em Artes nas Escolas me possibilitou apresentar meu projeto implantado na escola da Penha em uma das sessões de comunicação, onde estiveram presentes professores e alunos da UFPB, pesquisadores e amantes das artes. Expliquei sobre cada etapa que vivenciei nas regências, como os alunos receberam a proposta e os resultados alcançados. O trabalho cujo título era “Quebradeira na escola: a swingueira em processos de ensino e aprendizagem para o público jovem da EJA na escola da Penha”, abriu espaço para que os participantes opinassem sobre minha atuação. A conversa rendeu algumas discussões que contribuíram para minha formação e a certeza de que escolhi a temática correta neste programa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredito ter aproveitado ao máximo cada etapa deste programa, desde as reuniões realizadas na UFPB pelos coordenadores até o último dia de regência observei um enorme crescimento pessoal. Ter a oportunidade de ministrar aulas além dos estágios supervisionados proporciona um maior amadurecimento profissional, pois é o momento que temos que assumir grandes responsabilidades em sala de aula que não acontecem no estágio. Além disso, podemos aplicar melhor nosso projeto pelo tempo prolongado que nos é oferecido para trabalhar.

Confesso que foi um período árduo e muitas vezes discordei com algumas atividades que se tornaram cansativas, redundantes e arrisco até dizer, desnecessárias. A demanda do programa sufocou toda a equipe: os residentes, preceptores e docentes orientadores com muitas documentações e horas extras, quando na verdade deveríamos estar concentrados nos planejamentos e regências, acredito que esse quesito possa ser analisado para melhoria do programa.

Fora isso, minha experiência foi muito satisfatória e enriquecedora de conhecimento. Essa vivência foi tão significativa que utilizarei meu projeto de Residência Pedagógica como material de estudo para meu trabalho de conclusão de curso na licenciatura em dança neste semestre.

APêndice 3 - Relatório Tarcísio Gonçalves Barbosa

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

PLANO DE ATIVIDADE

O Plano de Atividade do Residente corresponde ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas para atender **as 440 horas exigidas como requisito para o cumprimento da residência**. O documento deve ser elaborado pelo residente, juntamente com o seu preceptor e ser homologado pelo docente orientador.

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Residente:	Tarcísio Gonçalves Barbosa	Nº Matrícula na IES	20160152036
IES/Código	Universidade Federal da Paraíba /579		
Curso	Dança		
Subprojeto/Código	Artes/1192		
Docente Orientador	Arthur Marques		
Preceptor:	Ali Cagliani		
Código/Escola (s)	25095595/Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto		

PLANO DE ATIVIDADE

1. REGÊNCIA ESCOLAR: atividades desenvolvidas como regência na sala de aula (mínimo de 100 horas)

Atividade	Período de realização da atividade	Código/escola(s)	Quantidade de horas
Sensibilização e Concientização do corpo; Atividades de percepção corporal, Jogos Teatrais e jogos de interação a partir do movimento.	Mês de Maio/2019	25095595/Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto	26 horas
Investigação dos sentido tátil; Uso dos apoios; Atividades de percepção tátil com uso de objetos auxiliares.	Mês de Junho/Julho/2019		16 horas
Investigação dos sentido Visual; Percepção do Espaço e direções, uso e reconhecimento dos níveis.	Mês de Julho Agosto/2019		26 horas
Investigação dos sentido auditivo; Atividades de percepção rítmica, uso dos tempos, atividades imbricadas no uso da música e movimento.	Mês de Agosto/Setembro/2019		20 horas
Investigação dos sentidos olfativo e palativo; Atividades para exploração da expressividade do movimento, estímulos degustativos e olfativos para criação e apreciação de movimento.	Mês de Setembro/2019		12 horas

*O projeto será realizado no total de quatro turmas, respectivamente 5º e 8º anos, A e B. Ocorrerão às terças e quintas, de 08:30 às 11:45 com duas aulas por turma, totalizando quatro aulas por dia.

2. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA ESCOLA – extra sala de aula

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas
Ambientação e conhecimento da escola	Outubro a Novembro 2018	60 Horas
Reunião de Capacitação e Planejamento da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto	Março, Abril e Junho de 2019	12 Horas
Planejamento das aulas de regência	Março a Setembro de 2019	50 horas
Avaliação	Março a Dezembro de 2019	20 Horas

Leitura dos diários de bordo dos alunos da escola	Julho a Dezembro de 2019	25 Horas
Culminancia do Projeto Municipal da Rede de Ensino Escola Nota 10	Setembro de 2019	7 Horas
I Encontro de Avaliação e Socialização de Práticas Pedagógicas da Escola da	Dezembro de 2019	5 Horas

3. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS NA IES

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas
Elaboração do Projeto de Regência	Dezembro de 2018 a Março de 2019	23 Horas
Etapa I – Encontros de estudo de referencial teórico e elaboração de questionário para observação	Agosto de 2018	20 horas
Etapa II - Encontros de Orientação para elaboração do projeto a partir dos dados da observação	Outubro de 2018 a Janeiro de 2019	12 horas
Etapa III - Seminários Temáticos	Fevereiro de 2019 a novembro de 2019	26 Horas
Elaboração do Relatório Final	Dezembro de 2019 a Janeiro de 2020	40 Horas

4. ATIVIDADES DA RESIDÊNCIA DESENVOLVIDAS EM OUTROS ESPAÇOS (outros espaços educacionais, como feiras, congressos, secretaria de educação, etc)

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas
Encontro de Iniciação a Docência (ENID)	Novembro de 2018	20 Horas
Encontro de Iniciação a Docência (ENID)	Novembro de 2019	20 Horas

Total de 440 horas

Arthur Marques de Almeida

Alcides Lagioni de O. e Silva

Caroline Gonçalves Barbosa

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
RELATÓRIO DO RESIDENTE

1. IDENTIFICAÇÃO DO RESIDENTE

Residente	Tarcísio Gonçalves Barbosa	Nº Matrícula na IES	20160152036
IES/Código	Universidade Federal da Paraíba/579		
Curso	Dança		
Subprojeto/Código	Artes/1192		
Docente Orientador	Arthur Marques		
Preceptor:	Ali Cagliani		

2. REGENCIA ESCOLAR (mínimo 100 horas para homologação)

2.1 Código/Nome da Escola: 25095595/Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto

2.2 Etapas de atuação: Ciclos do 1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano

2.3 Quantidade de turmas nas quais atuou: 4 (quatro) Turmas

2.4 Quantidade de alunos: 95 (noventa e cinco) alunos

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas	Conteúdos trabalhados	Metodologias e didáticas utilizadas
Sensibilização do corpo	Mês de Maio	26 horas	Concientização do corpo	Aulas teórico práticas
Investigação dos sentidos: Tato	Mês de Junho/Julho	16 horas	Uso dos apoios	Aulas teórico práticas
Investigação dos sentidos: Visão	Mês de Julho/Agosto	32 horas	Percepção do Espaço e direções e níveis	Aulas teórico práticas
Investigação dos sentidos: Audição	Mês de Agosto/Setembro	20 horas	Percepção do Tempo	Aulas teórico práticas
Investigação dos sentidos: Olfato e Paladar	Mês de Setembro	12 horas	Expressividade do movimento	Aulas teórico práticas
Total de horas		106 horas		

As aulas tiveram caráter teórico-prático, pautadas na sensibilização do corpo e apoios com mote nas danças urbanas e danças de salão com apresentação do contexto social e político dessas referidas danças. Como proposta de movimento foram desenvolvidos laboratórios de criação tendo como mote a improvisação, e a compreensão dos movimentos através da escuta do corpo, da sensibilização dos sentidos e a subjetividade do aluno, correlacionadas aos temas sugeridos pela escola.

No mês de maio as aulas tiveram um caráter de introdução, anamnese, conhecimento das turmas. As propostas iniciadas no dia nove do referido mês foram elencadas neste intuito. Fomos observando as diferenças entre as turmas, identificando alguns alunos com necessidades especiais, observando o comportamento e a reação com as propostas do projeto.

As atividades tiveram inicialmente o cunho de preparação do corpo e visaram estabelecer vínculos de confiança e afetividade para termos junto a turma um espaço em que todos pudessem se sentir acolhidos. Havia diferenças entre as séries, naturalmente pela diferença de idades, mas também entre as turmas que apresentavam comportamentos distintos.

No 5º ano turma B, havia uma disposição corporal para o trabalho, entretanto o excesso de energia dificultava a concentração em muitas aulas, dispersando-se facilmente e sendo mais trabalhoso criar um espaço de trabalho sem tantas interrupções. Na turma do 5ºA observamos que havia espontaneidade, entretanto eram mais controlados os seus comportamentos, turma em que conseguimos avançar com mais facilidade as propostas.

As turmas do 8º ano também se diferiam, na turma B o diálogo fluía, mas era mais difícil perceber neles uma disposição corporal, já na turma A havia um equilíbrio maior entre esses dois elementos, turma em que também conseguimos avançar com mais facilidade, porém ambas mais facilmente que a série antecedente.

As aulas propostas nesse mês foram uma espécie de preparação para as que já estavam sendo introduzidas, através de alguns elementos, e que melhor seriam trabalhadas nos próximos meses. Vimos uma boa aceitação daqui que estávamos propondo, revendo algumas escolhas, adotando diferentes posturas e acolhendo as observações que eram feitas pós aula do preceptor que nos assistia.

Começamos adentrar propriamente nas propostas objetivadas no projeto no mês de junho, dando mais ênfase em atividades que estavam sendo introduzidas no mês anterior, entretanto houve o recesso do meio do ano. No projeto visamos trabalhar através do corpo, do movimento e da dança a sensibilização dos cinco sentidos e usá-los para criação de movimento.

As turmas estranhavam as propostas, achavam diferente, não estavam familiarizados com o que estávamos começando a propor. Iniciamos a partir do sentido tátil, evidenciando as possibilidades de sentir com a pele, que iriam para além das mãos. Realizamos propostas de escuta do corpo um do outro, percepção de si próprio através dos espaços e de como o corpo se relacionava com ele.

Houve muitas trocas entre os alunos, de maneiras de estabelecer o toque, principalmente nas turmas do 5º ano. A partir dessa sensibilização fomos observando que poderíamos continuar trilhando esse caminho e propusemos a elaboração de um diário, que faria parte das aulas sobre o tato.

Trouxemos materiais para fabricação do caderno, com tipos diferentes de folhas, com diferentes texturas para que pudessem de olhos fechados ir sentindo essas qualidades. Um aspecto comum era os olhos fechados para ampliar o sentido tátil, que só foi possível graças ao trabalho de confiança estabelecido em atividades do mês anterior para que se sentissem mais seguros com nossa presença.

Nessa experiência propusemos conversas e por fim criamos esse diário onde eles, turmas do 8º ano apenas, iriam escrever as sensações de cada aula, pensamentos e o que mais quisessem dizer ali. Os diários permaneceriam na escola, e seriam um retorno para sabermos do nosso processo de aula, das expectativas e respostas dos alunos às nossas propostas.

Trouxemos em mais cinco aulas consecutivas a experiência do tato, usando vendas em algumas aulas, e adotando outras formas de organização que fomos percebendo surtir efeitos positivos no transcorrer das aulas, como a criação de uma rotina para entrar na sala de aula.

A sala, apesar de ser um espaço próprio para artes sofre com intermitências, também são raras as vezes em que a encontramos limpa, o que dificulta com que os alunos se interessem em ter mais intimidade com o chão e o nível baixo, pois quase sempre o chão estava sujo de areia. Entretanto, apesar das intermitências da estrutura da sala, o projeto conseguiu galgar bons resultados.

Demos em todo o mês de julho atividades que trabalhassem o sentido da visão, observando que tivemos que retomar o trabalho depois das férias, momento em que os alunos voltam para a escola, porém perdem a continuidade na maioria dos casos daquilo que já estava sendo realizado anteriormente. Percebemos que deveríamos modificar o planejamento para incluir revisões dos conteúdos para podermos seguir adiante, possibilitando uma retomada da energia de concentração dos alunos e também das atividades.

A transição do sentido tátil para o da visão foi sendo feita no mês de julho onde por todo o mês



trabalhamos as formas de ver o mundo sendo finalizada em agosto, Foram feitas algumas aulas de transição de um sentido para o outro, os combinando, para não ser uma mudança brusca. Fomos realizando atividades que em muito comungaram com o que trabalhamos no primeiro mês, novamente era como um aprofundamento de um conteúdo já visto, porém com outra dimensão. Fizemos atividades que combinadas com os fatores de movimentos e ações de Rudolf Laban nos propiciaram estabelecer aulas divertidas, interessantes e lúdicas aos alunos.

Trabalhamos a percepção desse sentido em como perceber os espaços, o corpo do outro, as diferenças, as minúscias que passam despercebidas no cotidiano. Nos diários, fomos acompanhando o processo dos alunos e pelos relatos percebemos que conseguimos os tocar de alguma maneira, seja pelo incômodo, seja por despertar algumas lembranças, pelo divertimento ou até por confessarem dificuldades.

As turmas do 5º anos foi um desafio em que em muitas vezes tivemos que modificar o planejamento, adequar atividades e até fugir do plano para que pudessemos realizar a regência, o que foi um aspecto positivo, pois assim conseguimos adquirir flexibilidade diante de situações que entram em conflito com algumas propostas. Foi também nessa turma em que tivemos muitas interrupções para discutir problemas de comportamento, problemas sociais e bullying.

No Mês de setembro e agosto transitamos para o sentido da audição, proposta que decidimos estender um pouco mais visto a potencialidade das propostas de aula e da aceitação dos alunos. Nas propostas havia a percepção do espaço através dos sons, e novamente utilizamos as vendas para anular a visão e ampliar o outro sentido. Havia o incômodo dos alunos em estarem com os olhos fechados, mas não os impossibilitou de estarem nas atividades.

Posso dizer que em quase todas as aulas houve adesão da turma, claro que por muitos motivos há dias em que isso não acontece, por demandas dos próprios alunos, de situações familiares, enfim problemas do seu cotidiano, que em muitos casos encontraram na aula um canal de fluir essas energias, mas que em outros momentos alguns deles se afastavam das propostas e se fechavam. Porém estávamos sempre atentos para observar e auxiliar esses alunos.

O mês de setembro foi o mês de encerramento, trabalhamos duas aulas com o sentido do olfato, e uma aula com o paladar, ambas as aulas haviam muitas experimentações através de estímulos como alimentos e cheiros em frascos fechados que despertaram muito a curiosidade dos alunos, junto a eles fruimos movimentos a partir da subjetividades desses sentidos, estimulados pelo cheiro e pelo sabor.

Fizemos demonstrações para evidenciar como fruir dessa subjetividade, para que não ficasse muito difícil imaginar como transpor em movimentos essas qualidades. Foi Também o momento em que fizemos o balanço geral das nossas aulas junto a eles, em uma roda de conversa, como aconteciam em algumas aulas, porém não todas.

Eles colocaram algumas questões de como o projeto contribuiu para com eles e os residentes por sua vez, esplanaram sobre a importância da residência para a formação acadêmica e também pessoal de cada um, como também dos vínculos afetivos e memórias que foram acionadas junto com os alunos.

Finalizamos as atividades de regência em ambas as séries no dia dezenove de setembro totalizando 106 (cento e seis) horas, ultrapassando as 100 (cem) horas exigidas. Entretanto, seguimos com um projeto paralelo de intervenção pedagógica com aulas extra-classe de técnicas em dança até o final do ano letivo no mês de dezembro.



3. DESCRIÇÃO/CRONOGRAMA DAS DEMAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA ESCOLA

Elaboração do Projeto	Período de realização: Dezembro de 2018 a Janeiro de 2019	Quantidade de horas: 23
O projeto de regência foi executado a partir do projeto pedagógico “Sentidos da Improvisação” desenvolvido a partir das vivências em dança dos residentes bolsistas, respectivamente as danças urbanas e dança de salão tradicional/contemporânea que foram os alicerces para criação das atividades propostas durante o período de regência iniciado no mês de maio do ano de 2019. O plano de atividades/ projeto foi pensado para adequar-se a realidade da instituição de ensino básico, no tocante de sua estrutura, funcionários, materiais pedagógicos e demais recursos disponíveis observados durante a etapa de ambientação. As atividades trabalhadas possibilitaram a sensibilização dos corpos, o aguçamento dos sentidos e a percepção da autoimagem do aluno e do grupo através de propostas pedagógicas que partiram de investigações da cultura Hip Hop e da dança de salão, tradicional e contemporânea dialogando com o movimento e a subjetividade do aluno, estabelecendo vínculos de afetividade, trabalhando sua noção espacial individual e coletiva como caminhos para expressar-se no mundo. O projeto utilizou elementos dos métodos de Rudolf Laban e Klauss Vianna para atingir os objetos de conhecimento e habilidades apontadas pela BNCC para a unidade temática dança, que apontam caminhos para a compreensão da escuta do corpo e da apreensão de habilidades que possibilitem autonomia do movimento e formas de expressar-se a partir dele, o despertar do corpo, o uso dos apoios, articulações, sensibilização para que seja possível fruir dança. O corpo e o movimento foram trabalhados sob as propostas pedagógicas de Elisa Gonçalves sendo complementadas com os jogos teatrais de Viola Spolin como também das contribuições da dança de salão contemporânea apresentada por Débora Ferreira e Samuel Samways nos estudos para a não dicotomia dos corpos presentes nas proposições deste projeto. Ao vislumbrarmos as propostas, pensamos em contribuir através da dança para o enriquecimento do desenvolvimento humano, possibilitando um leque de opções para que o aluno pudesse saborear o máximo de vivências, para que tivessem opções de escolha ao longo da vida.		
Movimento Artístico	Novembro de 2018	Quantidade de horas: 8
Participação da programação da IV edição do Movimento Artístico Étnico Racial da Escola da Penha no ano de 2018, dançando um improviso de samba e forró, como também momento de apresentação dos integrantes da residência pedagógica a comunidade escolar. A atividade envolveu o estudo do lugar da apresentação, o ensaio antes da apresentação, a apresentação propriamente dita e a observação de outros trabalhos artísticos, bem como a discussão (bate-papo) sobre as apresentações.		
Planejamento	Período de realização: Maio a Setembro de 2019	Quantidade de horas: 50
Para o planejamento da regência, tivemos reuniões de orientação, estudo dos dados obtidos na observação dos aspectos internos e externos da escola, bem como o seu funcionamento (funcionários, alunos e professores e documentos da instituição), estudo de referencial teórico e das formas de aplicação (teoria-prática), elaboração de cronograma de atividades de regência e escrita do projeto, bem como o estudo e elaboração de planos de aula e seminários de compartilhamento do projeto.		
Diário de Bordo	Junho a Setembro de 2019	Quantidade de Horas 25
As atividades de avaliação foram facilitadas pelos diários de bordo. O instrumento do diário de bordo consistiu em uma atividade solicitada a cada aluno como forma de anotação da impressão das aulas por cada um. A leitura e análise dos diários corroborou para o processo de planejamento como também de		

avaliação, o diário de bordo foi de suma importância para o mapeamento das turmas e retorno das atividades propostas. Nesse sentido reservamos momentos para leitura do referido material, dedicando a carga horária indicada para apreciação do expressivo volume de páginas.

Capacitação e Planejamento Escolar	Março a Junho de 2019	Quantidade de Horas 12
------------------------------------	-----------------------	---------------------------

Houveram dois encontros de planejamento solicitados pela preceptora na escola sede no ano de 2019. Uma reunião de capacitação e planejamento da escola, realizada no dia 08/06/19 com carga horária de quatro (4) horas, e a participação no planejamento de atividades do semestre nos dias 27/03/19 e 30/04/19, ambas as datas somando carga horária de oito (8) horas.

Projeto de Intervenção Pedagógica	Julho a Dezembro de 2019	Quantidade de Horas 40
--------------------------------------	--------------------------	---------------------------

No decorrer do ano de 2019 realizamos um Projeto de Intervenção Pedagógica intitulado "Entre Danças", dividido em dois módulos. No módulo um de nome "Na Base da Chinela" propusemos aulas de forró, no segundo módulo intitulado "Danças Urbanas" foram ministradas aulas de Hip Hop totalizando nos dois módulos, a carga horária de quarenta horas. O projeto de Intervenção Pedagógica realizado como atividade extraclasse contou com a participação média de vinte (20) alunos, tendo uma rotatividade em seus participantes no decorrer do projeto devido seu caráter não obrigatório.

Movimento Artístico	Novembro de 2019	Quantidade de Horas 9
---------------------	------------------	--------------------------

Participação da programação da V edição do Movimento Artístico Étnico Racial da Escola da Penha no ano de 2019 mostrando a comunidade os trabalhos desenvolvidos nos projetos de intervenção pedagógica com carga horária de nove horas.

Ambientação e conhecimento da escola	Período de realização	Novembro 2018	Quantidade de horas	60
--------------------------------------	-----------------------	---------------	---------------------	----

O bairro é uma região reconhecida pela tradição pesqueira que é sua principal fonte de economia, possui forte ligação com a religião católica, tendo a Nossa Senhora da Penha como padroeira dos navegantes e entidade que dá nome ao bairro. Nesse sentido, a escola, que permanece laica, traz em seu interior esta referência religiosa dialogando com esta manifestação, presente e muito forte do bairro, mas sob viés pedagógico abordando seu sentido cultural e artístico.

A escola estabelece importantes laços com a comunidade local, recebendo alunos no fundamental I e II e alunos do Ensino de Jovens e Adultos (EJA). É fisicamente rodeada por uma mata e integra-se ao espaço físico de maneira pedagógica, que pelo intuito da preservação, desenvolveu estratégias para proteção da

fauna e flora junto á comunidade, conscientizando a população a não matar os animais silvestres que adentram as dependencias da escola ou seu entorno, incentivando a devolução desses animais ao seu habitat como também da preservação da mata.

Comumente há pais estudantes no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) com filhos matriculados no ensino fundamental, levando a família a fazer parte integrante da escola comungando com os valores propostos pela educação neste espaço de ensino. A escola adere aos valores tradicionais locais e dialoga com eles estabelecendo junto à família pontes entre educação e comunidade.

A escola possui uma estrutura privilegiada em alguns sentidos, para além das salas de aula tradicionais, todas climatizadas, existem salas extras denominadas de laboratórios onde acontecem atividades específicas para além das salas convencionais. Conta-se uma sala de dança voltada para atividades com movimentação do corpo, onde há um aparato de trabalhos artísticos doados ou feitos pelos alunos.

Na observação do espaço físico constatamos que há sala de informática, biblioteca, atendimento educacional especializado, cozinha, ginásio esportivo, área verde e 77 funcionários em suas mais diversas funções para atender os alunos divididos em 19 salas. Esse reconhecimento do ambiente, faz parte integrante do cronograma de atividades propostas pelo programa de residência a fim de reconhecer o local para futura observação e regência do residentes.

O primeiro contato com a escola veio pelo viés da observação do espaço físico e dos profissionais que compõe o complexo educacional, surgiu como primeira atividade prática dentro da escola, iniciada aos vinte e oito dias do mês de setembro do ano de 2018, sendo que até a referida data as atividades estavam concentradas nos estudos realizados desde o início do programa nas dependências da Universidade Federal da Paraíba, junto ao supervisor e preceptores.

Começamos a ver as reais possibilidades que o espaço oferece para elaboração dos projetos que serão implementados durante a regência, como dos recursos que teremos disponíveis e das possibilidades de diálogo para com os demais profissionais, projetando a construção de trocas e parcerias de cunho pedagógico diminuindo a distância entre o real e o ideal das expectativas anteriormente criadas.

Sobre o entorno da escola, foram observado o comércio, as fontes de renda e o fluxo de pessoas e mercadorias, os pontos de ônibus, saneamento e demais aspectos registrados em atividade solicitada pelo professor orientador.

4. DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA IES VOLTADAS PARA O PROGRAMA

Encontros de Orientação – Etapa I	Agosto de 2018	Quantidade de horas: 20
As atividades desenvolvidas no âmbito da universidade, na primeira etapa compreendem o período de 15/08/18 à 29/08/2018 com um encontro semanal num total de quatro encontros. Nessa divisão o primeiro encontro foi pensado para estarem presentes os preceptores, residentes e coordenador para a abertura oficial do trabalho e apresentação do programa completo, especulações e esclarecimentos foram feitos como também a apresentação dos preceptores aos residentes. No segundo encontro tivemos a apresentação do cronograma de atividades para organização da		



agenda dos residentes, estipulando as atividades que seriam realizadas e as divisões dos estudos e atividades sendo apresentadas previamente pelo coordenador algumas bibliografias para amparar os estudos e as atividades futuras, dentre eles a Base Nacional Curricular Comum e as obras de Ana Mae Barbosa.

O encontro seguinte, marcando o penúltimo da primeira unidade, tivemos um roteiro para captura de dados sobre o contexto escolar discutindo como essa ferramenta se faz importante antes de adentrarmos a sala de aula propriamente, entendendo como o reconhecimento do entorno da escola e as realidades a qual esta inserida são importantes para reconhecermos nosso lugar de atuação para desenvolver estratégias de trabalho. Abrimos uma discussão sobre a importância desse diagnóstico dos aspectos internos e externo da escola campo para o ensino e aprendizagem e quais estratégias de registro e observações foram criadas.

Nos encontros dos dias 03/09/2018 e 12/09/2018 tivemos uma apresentação dos planos de atividades dos preceptores, suas abordagens, os temas e assuntos discutidos na escola, introdução ao Plano Político Pedagógico (PPC) como norteador de suas atividades e quais estratégias cada preceptor tem utilizado para dialogar com o ensino público.

Foi sugerido a indicação bibliográfica para realização de um pequeno artigo sobre a importância de entender os funcionários e gestores como educadores na escola, contabilizando para a elaboração do artigo oito horas. Entre os dias 17/09/2018 e 26/09/2018 tivemos três encontros, sendo um deles entre os preceptores e coordenador para definição das datas a ida dos residentes a escola e apresentação de aplicação de roteiro de visita. No dia 19/09/2018 e 26/09/2018 tivemos a apresentação dos trabalhos solicitados sobre os funcionários e gestores na escola como educadores, tivemos uma grande discussão debatendo pontos de vista e entendimentos a cerca do tema.

Encontros de Orientação – Etapa II	Outubro de 2018 a Janeiro de 2019	Quantidade de horas: 12
------------------------------------	--------------------------------------	----------------------------

A Etapa II começou com o trabalho de observação em campo, e teve reservado três encontros, sendo os dois posteriores a observação de campo destinados a discussão na universidade sobre a percepção da visita na escola. Registro formal da atividade em relatoria estruturada. Também foi o espaço para que em grupos desenvolvessem as propostas em dança para regência com os projetos em dupla.

Ainda na etapa dois tivemos mais quatro encontros, o primeiro juntamente com o coordenador no dia 08/10/2018 onde recebemos instruções para roteiro de observação das aulas dos preceptores e foi um espaço de orientação aos residentes.

O penúltimo encontro realizado na etapa II datou 22/10/2018, onde os relatórios de observação e diários de campo foram pauta. O último encontro ocorreu no mês de novembro de 2018 para afinar as atividades que seriam realizadas no período do mês de Janeiro de 2019 com orientações para a formulação dos projetos de regência.

Encontros de Orientação e Seminários – Etapa III	Fevereiro de 2019 a novembro de 2019	Quantidade de horas: 26
---	---	----------------------------

A terceira etapa, iniciou-se no dia 04/02/19 com uma reunião referente à listagem de materiais que estariam disponíveis como recurso pedagógico para os projetos. Ainda no mesmo mês houve encontros nos dias 11, 18 e 25 junto com os preceptores e residentes para definição dos horários dos projetos na escola



sede, discussão sobre o projeto pedagógico e projetos comitantes da prefeitura na escola como também reajustes da carga horária.

No mês de março houve três encontros, dias 03, 18 e 25 para apresentação dos grupos de trabalho e apresentação oral dos temas dos Projetos Pedagógicos, apresentação e discussão de relatórios de observação mensais referentes aos meses anteriores e apresentação dos seminários com o iniciado pelo grupo 1 com o tema: Metodologia do Ensino da Dança na Escola Campo Antonio Santos Coelho Neto.

Dando continuidade aos seminários no mês de abril houve nos dias 01, 08 e 15 a continuação dos seminários. Feita respectivamente pelos grupos 2, 3 e 4 sobre o mesmo tema iniciado no mês anterior. No dia 22/04/2019 teve uma apresentação e discussão dos relatórios de observação mensais referentes aos meses anteriores como também sobre os Projetos Pedagógicos, as Intervenções Pedagógicas e as dificuldades de aplicação.

Em setembro tivemos dois encontros para tratarmos do andamento dos projetos, avaliações e considerações sobre a residência pedagógica. Atualização de cronogramas e prazos para a etapa de elaboração do relatório final.

Montagem Cênica	Outubro de 2018 a Março de 2019	Quantidade de horas: 85
-----------------	---------------------------------	----------------------------

Durante o período de seis meses, houve o processo da disciplina de montagem cênica no curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba. Estas horas correspondem a atividades extra classe da disciplina de montagem cênica, necessárias para a realização desse movimento correspondente a pesquisa e investigação sobre a temática do espetáculo, produção, confecção de materiais cênicos, figurino, camisas, material de divulgação. Nessa participação resultou o espetáculo "Distopia" que em seu processo nos possibilitou conhecimentos e estratégias para construção de cenas, que puderam ser inseridas no contexto das aulas como a preparação corporal durante todo o processo de montagem. As propostas de criação de movimento e atividades de apreciação cênica foram trabalhadas na disciplina e a experiência dessas atividades extra classe foram importante para minha participação no programa pois influenciaram intervenções pedagógicas e artísticas em nosso projeto de regência para com os alunos da escola.

Elaboração do Relatório Final	Dezembro de 2019 a Janeiro de 2020	Quantidade de horas: 40
-------------------------------	------------------------------------	----------------------------

Meses reservados para elaboração do relatório final, evidenciando todos os aspectos do que foi o processo do programa de residência pedagógica, como também a organização dos documentos comprobatórios das horas de regência e demais horas exigidas pelo programa. Releitura das anotações do diário de bordo pessoal, leitura e interpretação dos dados obtidos na ambientação da escola e na efetuação das atividades, apanhado dos registros fotográficos e filmes obtidos durante o período das atividades realizadas.

Avaliação	Mai a Dezembro de 2019	Quantidade de horas: 20
-----------	------------------------	----------------------------



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

D E C L A R A Ç Ã O

Eu, Arthur Marques de Almeida Neto, professor desta instituição lotado no Departamento de Artes Cênicas sob o SIAPE 2534350 e professor da disciplina Projeto Coreográfico ministrada no semestre letivo de 2018.2, declaro para os devidos fins que o(a) docente do curso de graduação em Licenciatura em Dança Tarcísio Gonçalves Barbosa, matrícula 20160152036, cumpriu com atividades desenvolvidas na instituição de ensino superior, durante o referido semestre letivo, a carga horária de 85 horas.

João Pessoa, 15 de janeiro de 2020.

A handwritten signature in black ink, reading "Arthur Marques de Almeida Neto", is written over a light yellow rectangular background.

Prof. Dr. Arthur Marques de Almeida Neto

Apêndice 4 - Relatório do Residente: Angélica Mayara Melo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA PRÓ-REITORIA DE
GRADUAÇÃO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

RELATÓRIO SEMESTRAL DO RESIDENTE

O Relatório Semestral de Atividades do Residente corresponde ao registro das atividades a serem desenvolvidas para atender **as 135 horas exigidas como requisito para o**

Nome e Matrícula do/a Residente		
Nome e Código da IES	Universidade Federal da Paraíba	579
Curso	Licenciatura em Dança	
Subprojeto/Código do Núcleo	Dança/Teatro	
Orientadores(as)	Henrique Carlos Guimarães	
Preceptor(a)	Ali CAgliani de O. e Silva	
Nome e Código Inep Escola	Escola Municipal Aruanda Escola Municipal Padre Pedro Serrão	
Período do Relatório	2023.1 e 2023.2 (Jun/2023 a Dez/2023)	

cumprimento semestral da residência. O documento deve ser elaborado pelo/a residente, juntamente com o seu/ua preceptor/a e ser homologado pelo/a docente orientador/a.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

ATIVIDADES

1 REGÊNCIA ESCOLAR: atividades desenvolvidas como regência em atividades de ensino remoto ou em sala de aula presencial.

Atividade (turma, conteúdo que pretende abordar)	Período da realização da atividade	Código/escola (s)	Quantidade de horas
Aula de tema: Forró para o 2º ano C. A aula aconteceu no sistema remoto, devido a escola estar passando por reformas e ser necessário a sua desocupação	01/06/2023		2h
Aula de tema: Forró para o 6º ano A. A aula aconteceu no sistema remoto, devido a escola estar passando por reformas e ser necessário à sua desocupação.	01/06/2023		2h
Aula: continuação da aula de Forró para o 2º ano C.	14/06/2023		2h
Aula: continuação da aula de Forró para o 6º ano A.	14/06/2023		2h
Aula de tema: A Cultura das Festas Juninas para o 2º ano C. A aula aconteceu no sistema remoto, devido a escola estar passando por reformas e ser necessário a sua desocupação.	21/06/2023		2h

Aula de tema: A Cultura das Festas Juninas para o 6º ano A. A aula aconteceu no sistema remoto, devido a escola estar passando por reformas e ser necessário à sua desocupação.	21/06/2023		2h
---	------------	--	----

Aula de revisão para prova na turma do 6º ano A. Primeira aula presencial, pós reforma da escola.	20/07/2023		2h
Aula: Aplicação de prova. Nesta aula foi realizada a aplicação da prova para o 6º ano A.	27/07/2023		2h
Participação na regência da preceptora na turma do 6º ano A da Aruanda.	10/08/2023		2h
Acompanhamento dos/as estudantes da escola PPS nos Jogos Escolares.	10/08/2023		6h

Aula de tema: Traçando Identidades na turma do 6º ano A da Aruanda.	17/08/2023		2h
Acompanhamento e ajuda na aula sobre fenótipos da preceptora nas turmas da PPS.	17/08/2023		5h
Aula de tema: Traçando Identidades nas turmas da escola PPS.	24/08/2023		5h

Aula de confecção de painel identitário da turma do 6º ano A da Aruanda.	24/08/2023		2h
Continuação da aula Traçando Identidades e início da aula: Arte e Identidade nas turmas da escola PPS.	31/08/2023		5h
Acompanhamento dos/as estudantes nos jogos escolares da Escola Aruanda.	31/08/2023		2h
Aula: continuação das aulas “Arte Identidade” nas turmas da escola PPS.	14/09/2023		5h
Acompanhamento da turma do 6º ano A da Aruanda em palestra da disciplina de Língua Portuguesa.	14/09/2023		4h

Aula: continuação da exposição de imagens da aula “Arte e Identidade” nas turmas da escola PPS.	21/09/2023		5h
Aula: “Arte e Identidade” para a turma do 6º ano A da escola Aruanda.	21/09/2023		2h
Realização do II Ciclo de formação “Território invadido: Perspectivas Afro-Ameríndias no chão da Escola” na escola PPS.	22/09/2023		5h

Supervisão e acompanhamento de atividades para a gincana cultural da escola PPS.	05/10/2023		6h
Supervisão e acompanhamento de atividades na gincana cultural da escola PPS.	06/10/2023		6h
Participação no ENID 2023.	16/10/2023		3h
Aula: “Danças Identitárias”, para as turmas da escola PPS.	19/10/2023		5h

Aula: continuação das aulas “Danças Identitárias” nas turmas da escola PPS.	09/11/2023		5h
Brincando de Circo: Vivência com os alunos da escola Aruanda em parceria com residentes de Teatro	01/12/2023		5h
Total de Horas	96h		

2 ELABORAÇÃO DE PLANOS DE AULA.

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas
Elaboração de formulário de atividades para 6º ano A	20/06/2023	1h
Encontro com os e as residentes da Dança para organização de regência de aula.	19/07/2023	1h
Planejamento individual e preparação de aula.	19/07/2023	1h
Elaboração de questões para prova do 6º ano A - Aruanda	24/07/2023	1h
Planejamento individual e preparação de aula.	09/08/2023	2h
Revisão de Conteúdos para regência	10/08/2023	1h

Planejamento de regência de aula com residentes.	16/08/2023	1h
Planejamento individual e preparação de aula.	16/08/2023	1h
Preparação de aula para o 6º ano A da Aruanda.	17/08/2023	1h
Preparação de aula para as turmas da escola PPS.	23/08/2023	2h
Preparação de aula para as turmas da escola PPS.	30/08/2023	2h
Planejamento individual de aulas para a escola Aruanda e escola PPS.	13/09/2023	2h
Planejamento individual de aulas para a escola Aruanda e escola PPS.	20/09/2023	3h
Planejamento II ciclo de formação “Território Invadido: Perspectivas Afro-Ameríndias no chão da Escola”	21/09/2023	2h
Planejamento de regência de aula com residentes.	21/09/2023	1h

Escrita de Resumo Enid	09/2023	2h
Encontro com os e as residentes da Dança para falar sobre apresentação do ENID.	16/10/2023	1h
Planejamento individual de aulas para a escola PPS.	18/10/2023	3h
Planejamento individual de aulas para a escola PPS.	08/11/2023	3h

Planejamento de aula: Brincando de Circo - organização e distribuição de tarefas entre residentes de teatro e dança	01/12/2023	1h
Seminário Temático: Artografia (Bruno e Pedro)	15/08/2023	2h
Seminário Temático Saúde Mental dos Professores (Jô e Andréia)	19/09/2023	2h
Seminário Temático Saúde Mental dos Professores (Jô e Andréia)	26/09/2023	2h

Seminário Temático “Patrimônio Cultural” (João vitor e Olivia)	10/10/2023	2h
Total de Horas	40h	

3 Preparação pedagógica da equipe, ambientação na escola; Observação semiestruturada em sala de aula; elaboração de relatório do Residente; avaliação da experiência, e socialização de saberes.

3.1 Preparação Pedagógica da Equipe

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	06/06/2023	2h
Reunião de residentes da Dança com preceptora.	19/06/2023	1h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	27/06/2023	2h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	04/07/2023	2h

Reunião de residentes da Dança com preceptora.	17/07/2023	1h
Reunião de residentes da Dança com preceptora.	20/07/2023	1h30
Reunião de residentes da Dança com preceptora.	27/07/2023	1h

Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	25/07/2023	2h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	01/08/2023	2h
Reunião de residentes da Dança com preceptora.	04/08/2023	1h

Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	08/08/2023	2h
Reunião de residentes da Dança com preceptora.	14/08/2023	1h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	15/08/2023	2h
Reunião de residentes da Dança com preceptora na escola PPS.	24/08/2023	1h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	29/08/2023	2h
Reunião de residentes da Dança com preceptora na escola PPS.	31/08/2023	1h
Reunião de residentes da Dança com preceptora	04/09/2023	2h
Reunião de residentes da Dança com preceptora na escola PPS.	14/09/2023	1h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	19/09/2023	2h
Reunião de residentes da Dança com preceptora na escola PPS.	21/09/2023	1h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	26/09/2023	2h

Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	03/10/2023	2h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	10/10/2023	2h
Reunião de residentes da Dança com preceptora na escola PPS.	19/10/2023	1h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	24/10/2023	2h
Reunião do subprojeto Dança/Teatro com orientador, preceptoras e residentes.	31/10/2023	2h

Reunião de residentes da Dança com preceptora na escola PPS.	19/10/2023	1h
Reunião residentes sobre apresentação ENID	16/10/2023	1h
Reunião de residentes da Dança com preceptora na escola PPS.	9/11/2023	1h
Total de Horas	44h30m	

3.2 Ambientação, observação das atividades de ensino

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas
Ambientação na Escola Aruanda pós reforma.	27/07/2023	1h
Ambientação na Escola Padre Pedro Serrão	10/08/2023	6h
Observação de aula no 6º ano A na Aruanda.	10/08/2023	2h
Observação e ambientação de aula nas turmas da Escola Padre Pedro Serrão (6ºA, 7ºA, 8ºB e 9ºB), como também, pela escola.	17/08/2023	6h
Total de Horas	15h	

3.3 Avaliação da experiência e socialização de saberes

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas

Avaliação: Tendo em vista o desenvolvimento das atividades de reforma na escola campo, o mês de junho foi um período complicado para a prática de planejamentos e regências. Devido a questões pessoais por parte da preceptora, necessitando de afastamento médico, ficou impossibilitado a finalização da sequência didática que vinha sendo trabalhada pelos residentes com as turmas. Além do recesso junino, a escola que se encontra em período de finalização de reforma, entrou em processo de aulas remotas, onde coube aos residentes a participação no planejamento de atividades a serem enviadas pela preceptora via grupos de whatsapp.	06/2023	1h
Seminário temático sobre “O Chão da Escola”. Ministrado pelas professoras preceptoras das escolas campo.	07/2023	2h
Avaliação: Tendo em vista o retorno das atividades de forma presencial na escola Aruanda, o mês de julho foi marcado pela adaptação de novos horários. Devido à mudança de horário das aulas da preceptora na EMEF Aruanda, o acompanhamento da turma do 2º ano A, acabou ficando inviável para a maioria do grupo de residentes, ficando apenas possível, o acompanhamento da turma do 6º ano A, pelo menos no meu caso. Sendo assim, no momento encontra-se baixa a carga horária mínima exigida de cumprimento das regências. Na tentativa de viabilização dessas horas, a preceptora pretende acolher os residentes de dança em sua segunda escola de atuação como docente, além da tentativa de propostas de intervenções a serem levadas para a gestão da escola que possam viabilizar o processo de regência na escola de atuação do PRP. Portanto os residentes de	07/2023	1h

dança, a qual faço parte, se encontram nesse novo processo de realocação de uma nova escola por parte de questões da preceptora Ali, ficando no aguardo de como será organizada a situação burocraticamente.		
Seminário sobre Artografia, conceito da pesquisadora e professora Rita Inwin.	15/08/2023	2h

Avaliação: Tendo em vista o desenvolvimento das atividades na escola Aruanda, e a inserção da Escola Padre Pedro Serrão, o mês de agosto foi marcado pela adaptação de novos horários e turmas. Tendo a nova escola mais turmas para acompanhamento foi possível a ampliação da carga horária de regências que se encontrava um tanto defasada, permitindo maior autonomia com relação a condução de aulas por parte dos residentes. Acompanhando as turmas do 6º A - 7º A - 8º C - 9º B, (além do 6ºA do Aruanda) os residentes de dança puderam vislumbrar novas possibilidades e maior concretude de seus projetos individuais assim como a melhoria na carga horária exigida pelo programa, o que vinha gerando preocupação. Devido a necessidade de complemento de horas de regência, não foi possível um momento de ambientação de forma adequada na nova escola, onde os residentes já iniciaram as atividades na escola campo no processo de condução de aulas. Portanto o Programa ganhou um ritmo produtivo e ganhou fluxo nos processos, tem sido possível o planejamento conjunto, que dialoga com as duas escolas, onde cada residente tem contribuído e conduzido sua prática de acordo com seus interesses pessoais.	08/2023	1h
--	---------	----

Realização do seminário “Arte e Patrimônio Cultural”.	10/2023	2h
---	---------	----

Avaliação: Tendo em vista o desenvolvimento das atividades em ambas escolas, o mês de outubro foi marcado pelo acompanhamento das turmas do 6º A - 7º A - 8º C - 9º B do PPS e do 6ºA do Aruanda. Os residentes seguiram o ritmo das regências em sala de aula, no entanto devido às demandas de atividades da escola como gincanas, além do feriado do dia 12 não foi possível a realização das regências de forma individual por parte dos residentes de dança, permanecendo as atividades de forma coletiva.	10/2023	1h
---	---------	----

Avaliação: Tratando-se do período de encerramento das atividades de regência em ambas escolas, o mês de novembro foi um tanto atribulado, marcado pelo encerramento no acompanhamento das turmas do 6º A - 7º A - 8º C - 9º B do PPS e do 6ºA do Aruanda. Tendo em vista o período de conclusão do semestre na universidade e a presente residente se encontrar em finalização do curso e consequentemente TCC, foi difícil o acompanhamento e envolvimento efetivo nas atividades do programa, ficando um pouco ausente fisicamente do ambiente das escolas campo, sobretudo na escola Aruanda.	11/2023	1h
Avaliação: Tratando-se do período de encerramento das atividades do Residência Pedagógica, o mês de dezembro foi dedicado para conferência de trabalhos desenvolvidos e datas respectivas ao longo do programa por parte da residente em questão. Elaborando assim a última ficha de acompanhamento junto a ficha de acompanhamento/relatório semestral, correspondente ao 2 ciclo, juntamente com o relatório final solicitado para desvinculação do programa.	12/2023	1h

Total de Horas	15h
-----------------------	------------

3.3 Elaboração de Relatório do Residente

Descrição da Atividade	Período da realização da atividade	Quantidade de horas
Elaboração de Ficha de Acompanhamento do mês de junho e Planejamento do mês de julho.	06/2023	2h
Elaboração de ficha semestral do residente	06/2023	2h
Elaboração de Ficha de Acompanhamento do mês de julho e Planejamento do mês de agosto.	07/2023	2h
Elaboração de Ficha de Acompanhamento do mês de agosto e Planejamento do mês de setembro.	08/2023	2h
Elaboração de Ficha de Acompanhamento do mês de setembro e Planejamento do mês de outubro.	09/2023	2h
Elaboração de Ficha de Acompanhamento do mês de outubro e Planejamento do mês de novembro.	10/2023	2h
Elaboração de Ficha de Acompanhamento do mês de novembro e Planejamento do mês de dezembro.	11/2023	2h

Elaboração de Ficha de Acompanhamento do mês de dezembro e Reorganização de fichas de acompanhamentos dos meses de junho a novembro	11/2023	3h
Elaboração relatório final de atividades do residente	12/2023	5h
Total de Horas	22h	

Total de Horas: 232h

João Pessoa, 22 de Dezembro de 2023.

Apêndice 5 - Relatório da Residente Cíntia Silva

PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Edital 2023

RELATO DE EXPERIÊNCIA DA RESIDENTE

1. Identificação

Nome da Residente: CÍNTIA VIANA DA SILVA

CPF: 050.621.804-06

Nome e sigla da IES:

Curso de Licenciatura: DANÇA

Séries/Anos e Etapa da educação Básica nas quais desenvolve atividades:

2º e 6º ano.

Escola-campo onde desenvolveu as atividades: EMEF ARUANDA

Nome dos Docentes Orientadores: Carlos Henrique Guimarães e Márcia

Chiamulera

Nome da Preceptora: Ali Cagliani

TÍTULO DO RELATO: DANÇANDO COM OS ELEMENTOS DA NATUREZA

RESUMO

O relato refere-se às atividades desenvolvidas pela residente pedagógica Cíntia Viana da Silva no subprojeto de Dança/Teatro do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Paraíba. A residência abrange o período compreendido entre 3 de novembro de 2022 a 30 abril de 2024. As atividades realizadas no âmbito do PRP envolveram um processo de ambientação, incluindo visitas às escolas-campo, reuniões gerais realizadas semanalmente e ainda, encontros com a coordenação, as preceptoras e os residentes de dança e teatro, para realizarmos os planejamentos das atividades de regência nas escolas. Nesse relato de experiência trago a vivência na EMEF Aruanda, junto à turma do 2º ano C, onde foram trabalhadas as potencialidades contidas no corpo que move, respira, brinca e dança. Atuamos com metodologias ativas, trabalhando inclusive fora das paredes tradicionais da sala de aula, buscando espaços abertos na escola para colocar os pés no chão, sentir a terra, olhar o céu, dançar em roda, pular corda, dançar com balões de ar e tecidos, olhar as árvores e se conectar com os elementos da natureza. Com o auxílio da percepção das técnicas somáticas e das experiências sensoriais, foi possível trabalhar o corpo e os elementos: terra, água, fogo e ar. Costurando uma teia de autocuidado, da consciência do próprio corpo e da ludicidade. A experiência que intento relatar, refere-se ao interesse de mergulhar no universo lúdico da infância e motivar os aspectos de saúde, autoconhecimento e bem-estar através da dança e da integração com o meio.

Palavras-chave: Dança; Programa de Residência Pedagógica; Educação infantil, Formação Educacional.

INTRODUÇÃO

“A vida é tão maravilhosa que nossa mente tenta dar uma utilidade para ela. A vida é fruição. A vida é uma dança. Só que ela é uma dança cósmica. E queremos reduzi-la a uma coreografia ridícula e utilitária. Queremos reduzi-la a uma biografia: alguém nasceu, fez isso, fez aquilo, fundou uma cidade, inventou o fordismo, fez a revolução, fez um foguete, foi para o espaço. Tudo isso é uma historinha tão ridícula. A vida é muito mais do que tudo isso. Nós temos de ter coragem de ser radicalmente vivos. E não negociar uma sobrevivência.” KRENAK (2021)

O presente objeto do relato de experiência foi implementado junto à turma do 2º ano C da EMEF Aruanda e teve o intuito de promover uma vivência sensorial, lúdica e somática para trabalhar os 4 (quatro) elementos: terra, água, fogo e ar, junto com as partes do corpo e trabalhando algumas danças populares, dentre elas a ciranda e o coco de roda. Segundo Krenak: “Os rios, esses seres que sempre habitaram os mundos em diferentes formas, são quem me sugerem que, se há futuro a ser cogitado, esse futuro é ancestral, porque já estava aqui.” Intencionando mergulhar no universo lúdico da infância, motivar os aspectos de saúde, autoconhecimento e bem-estar, busquei aprender junto com as crianças a sabedoria da leveza e estivemos sob a supervisão da preceptora Ali Cagliani.

Reflico junto com Huizinga quando ele fala:

“A partir do momento em que uma metáfora deriva seu efeito da descrição das coisas ou dos acontecimentos em termos de vida e de movimento, fica aberto o caminho para a personificação. A representação em forma humana de coisas incorpóreas ou inanimadas é a essência de toda formação mítica e de quase toda a poesia. Mas o processo não segue rigorosamente o curso acima indicado. O que se passa não é primeiro a concepção de alguma coisa como destituída de vida e de corpo, e depois sua expressão como algo que possui um corpo, partes e paixões. Não: a coisa percebida é antes de mais nada concebida como dotada de vida e de movimento, e é essa sua expressão primária, que portanto não é produto de uma reflexão. Neste sentido, a personificação surge a partir do momento em que alguém sente a necessidade de comunicar aos outros suas percepções. Assim, as concepções surgem enquanto atos da imaginação.” HUIZINGA (2008)

Com o intuito de desvelar as potencialidades contidas no corpo que move, respira, brinca e dança, fui desenvolvendo uma sequência didática pautada no mote da natureza e dos seus 4 elementos. Dentre o leque de possibilidades, trouxe algumas percepções das técnicas somáticas e as brincadeiras dançadas, na pisada do coco de roda e da ciranda, para costurar essa teia do autocuidado, da consciência do próprio corpo e da ludicidade contida nos jogos corporais que foram sendo vivenciados pelas crianças que traziam de forma vibrante para o corpo as proposituras. Segundo Siedler,

“Conhecer-se pelo mover, pelo viés de práticas sensíveis, é uma ação performativa de investigação de si que se dá na relação com o outro e o entorno, no próprio fazer investigativo. O corpo discursa seu processo de si ao dançar e elaborar novos modos de existência. Ao entender a experimentação de si como obra artística, faz-se o convite para o cultivo da disponibilidade para si mesmo, pelo engajamento do estudo de si perpassado pelo desejo de experienciar movimentos de transformação e em fluxo.” SIEDLER (2024)

As atividades que pude desenvolver junto aos meus colegas residentes em Dança, contribuíram significativamente para enriquecer o ambiente educacional na Escola Municipal Aruanda, promovendo o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre residentes, preceptora e estudantes, fomentando a formação pedagógica e cultural de todos os envolvidos. A experiência desse relato, refere-se ao interesse de mergulhar no universo lúdico da infância e motivar os aspectos de saúde, integração, autoconhecimento e bem-estar. A turma do 2º ano C da EMEF Aruanda trabalhou as potencialidades contidas no corpo que move, respira, brinca e dança. Com o auxílio das percepções das técnicas somáticas e das experiências sensoriais, foi possível trabalhar o corpo e os elementos: terra, água, fogo e ar. Costurando uma teia de autocuidado, da consciência do próprio corpo e da ludicidade.

DESENVOLVIMENTO

Esse relato de experiência visa detalhar as atividades conduzidas por mim, enquanto residente pedagógica, no subprojeto Dança/Teatro do Programa Residência Pedagógica (PRP), ocorrido entre 3 de novembro de 2022 e 30 de abril de 2024. Durante esse período participei ativamente, me envolvendo em observações, acompanhamentos e regências de aulas, além de contribuir para a implementação de projetos significativos na escola-campo associada ao PRP. O subprojeto teve início com a coordenação do professor Carlos Henrique Guimarães e em seguida tivemos a chegada da nossa atual coordenadora, a professora Márcia Chiamulera. O subprojeto atuou em duas escolas campo: a ECIT Alice Carneiro e a EMEF Aruanda. Com a participação de dezoito residentes, sendo treze da Licenciatura em Teatro e cinco da Licenciatura em Dança. Colaborei com a professora de Arte e preceptora Ali Cagliani e com os meus colegas residentes em Dança orientando processos pedagógicos nas turmas do 2º ano C e 6º ano A na Escola Aruanda.

Realizei as atividades na Escola Municipal Aruanda e atuei na implementação de um ambiente educacional que fomenta a arte e a dança. As aulas foram regidas preferencialmente em locais onde pudéssemos ter o contato com a natureza, pisar na terra e na grama, respirar o ar fresco, ver o céu, desfrutarmos da sombra das árvores. Foram utilizados materiais como: bacias com água, para trabalhar o elemento água e a nossa “bacia” (quadril); pés descalços no chão para sentir a firmeza do elemento terra e sentir as nossas raízes, refletindo sobre a ancestralidade, com cantigas de ciranda e coco de roda; pular corda, para aquecer o corpo e sentir o elemento fogo, junto a uma manhã ensolarada; balões de ar e tecidos foram manuseados em um momento de circuito, para trabalhar o elemento ar e a expansão. Para

propiciar o autoconhecimento, a autoestima e o relacionamento harmônico consigo, com os outros e com a natureza ao redor. Trabalhamos a cognição, a flexibilidade, a resistência muscular e o equilíbrio, prezando pelo bem-estar emocional e físico. Nas aulas busquei motivar a empatia, apresentando atitudes de cuidado, cooperação e solidariedade nas interações. E como currículo oculto, desenvolver o cuidado de si, reconhecendo a importância de hábitos saudáveis, demonstrando uma progressiva independência e autonomia.

A experiência no PRP foi de grande relevância para a minha formação inicial, enquanto aspirante a professora, por proporcionar a minha prática pedagógica em sala de aula, possibilitando a aplicação dos conhecimentos e práticas que venho adquirindo ao decorrer do curso de Licenciatura em Dança, no chão da escola. Delineando metas e direções que fazem a aula ser experienciada e sentida para além da sala de aula convencional. Os estudantes foram participativos e demonstraram interesse nas aulas. Buscamos promover a inclusão, a interação e reflexões sobre a diversidade, estreitando os laços entre residentes e estudantes, tornou-se possível cultivar laços com as crianças e a comunidade escolar, obtendo assim partilhas enriquecedoras e motivando os aspectos de saúde, autoconhecimento e bem-estar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta análise conclusiva, foram expostas as atividades desempenhadas por mim, enquanto residente pedagógica no contexto do subprojeto Dança/Teatro, inserido no Programa Residência Pedagógica. O segundo semestre de execução do PRP foi o momento onde se deu a execução da experiência contida neste relato. Essa experiência foi fundamental para a minha formação como futura professora de Dança, ao possibilitar a vivência docente em escolas da rede pública de ensino. Avalio com gratidão e reconhecimento que as atividades desenvolvidas durante o PRP foram cuidadosamente planejadas e executadas com o auxílio de todo o corpo de residentes da Dança e Teatro, das preceptoras e da coordenação do PRP. Tive autonomia para propor os projetos e foi uma oportunidade valiosa para integrar os aprendizados que venho construindo junto às disciplinas do Curso de Licenciatura em Dança e aplicá-los de forma prática na minha formação profissional. Embora tenhamos enfrentado desafios com relação às mudanças de escolas-campo, por conta de necessidades pessoais da nossa preceptora, reconheço a importância do seu papel e valorizo as oportunidades de aprendizado que surgiram das nossas interações e da sua mediação. Busquei contribuir para a manutenção de um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes, onde a arte da Dança pudesse ser um instrumento valioso de expressão e aprendizado.

Sendo o PRP um momento de aprofundamento e mergulho na essência do chão da

escola, foi possível aprender a superar cada obstáculo e isso representou uma oportunidade para desenvolver habilidades de resolução de problemas, fortalecendo minha determinação em seguir adiante com a profissão. Estou grata pela oportunidade de participar desse programa e desejo continuar nessa jornada de aprendizado e desenvolvimento profissional. Durante esse período, tive a oportunidade de participar ativamente por meio da observação, acompanhamento e regência das aulas, além de contribuir para a implementação de projetos significativos na escola-campo associada ao PRP. Busquei conceber projetos educacionais inovadores, proporcionando nas aulas um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante. Aqui vou parafraseando Ailton Krenak; o futuro é ancestral e precisamos aprender a dançar a dança cósmica da vida. Seguirei aprendendo a vivenciar a prática pedagógica.

REFERÊNCIAS:

HUIZINGA, Johan. **HOMO LUDENS: O JOGO COMO ELEMENTO DA CULTURA**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KRENAK, Ailton. **A VIDA NÃO É ÚTIL**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. **FUTURO ANCESTRAL**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

SIEDLER, Elke. **DANÇA: CUIDADO DE SI**. Revista Científica/FAP, Curitiba, v. 25, n. 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/4465>. Acesso em: 31 mar. 2024.

3. Autorização de uso pela CAPES

Eu, CÍNTIA VIANA DA SILVA, autorizo a utilização pela Capes do presente relato de experiência, na qualidade de bolsista residente, sob responsabilidade da Docente Orientadora MÁRCIA CHIAMULERA vinculada ao Programa de Residência Pedagógica da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Meu relato escrito poderá ser incluído nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes, podendo, eventualmente, ser reproduzido, publicado ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade deste órgão.



PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA
Edital 2023

RELATO DE EXPERIÊNCIA DO RESIDENTE

1. Identificação

Nome do Residente: Wagner Leite dos Santos

CPF: 113.624.824-20

Nome e sigla da IES: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Curso de Licenciatura: Dança

Séries/Anos e Etapa da educação Básica nas quais desenvolveu atividades: 2º ano (Ensino Fundamental – anos iniciais) e 6º ano (Ensino Fundamental – anos finais).

Escola(s)-Campo onde desenvolveu as atividades: Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda

Nome do Docente Orientador: Márcia Chiamulera

Nome do Preceptor: Ali Cagliani



2. Relato de Experiência:

Dançando com Identidades Negras

Resumo: Este texto tem como propósito relatar a experiência de regência de aulas que foi desenvolvida no subprojeto Dança/Teatro no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal da Paraíba e que também, serviu como base para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso do residente. Durante essas aulas, foram abordadas temáticas relacionadas à identidade dos/as estudantes, buscando compreender como eles/as se identificam, e investigando a Dança como um meio de expressão das identidades negras. Os processos metodológicos adotados incluíram aulas expositivas, com o uso de vídeos e fotos por meio de *data show*, atividades de criação baseadas em imagens e aulas práticas de Maracatu de baque virado. As aulas foram estruturadas em três partes, começando com a abordagem de aspectos de identificação por fenótipos. Em seguida, foi realizada uma aula explorando como artistas plásticos/as e visuais expressam suas identidades por meio de suas obras. Por último, uma aula foi dedicada ao Maracatu de baque virado, incluindo uma apresentação do contexto histórico e cultural dessa manifestação e a prática da dança. Ao concluir, são apresentadas as considerações decorrentes do trabalho desenvolvido, consolidando as reflexões e aprendizados obtidos ao longo das aulas. Essa experiência pedagógica proporcionou ao residente uma visão mais aprofundada sobre as temáticas identitárias abordadas, demonstrando a importância da Dança como veículo de expressão e reflexão acerca das identidades negras.

Palavras-chave: Dança; Identidades negras; Maracatu de baque virado.

Introdução

As atividades conduzidas no âmbito do subprojeto Dança/Teatro, integrado ao Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), encontraram-se sob a coordenação do professor Dr. Carlos Henrique Guimarães, do início do programa em novembro de 2022 à início de março de 2024, passando a ser coordenado pela professora Dra. Marcia Chiamulera. Este subprojeto abrangeu as escolas-campo na cidade de João Pessoa, Paraíba: a Escola Cidadã Integral Técnica Alice Carneiro, localizada no bairro Manaíra e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, situada no bairro dos Bancários.

A participação no subprojeto envolveu dezessete residentes, sendo doze provenientes da Licenciatura em Teatro e cinco da Licenciatura em Dança. No contexto da Licenciatura em Dança, os/as residentes colaboraram com a professora de Arte e preceptora Ali Cagliani, direcionando seus esforços para orientar processos pedagógicos em turmas específicas na Escola Aruanda.



abrangendo a turma do 6º ano A. A seleção dessas aulas para exposição no presente documento se justifica pelo fato de algumas dessas, terem sido utilizadas como base para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do residente. Neste trabalho, o residente aborda as relações de identidade e raça por meio das danças negras, investigando seu impacto no ensino de Dança/Arte no Ensino Fundamental – anos finais.

Assim, este relato objetiva apresentar a experiência que se desenvolveu na regência de aulas sobre identidade e danças negras, valorizando e dando visibilidade para o Maracatu de baque virado¹. Para abordar a temática da identidade fez-se uso do livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2020), do sociólogo Stuart Hall, no qual afirma que a identidade não é fixa ou pré-determinada, mas sim algo em constante transformação e negociação. Isto significa que as questões das identidades negras não são estáticas. Hall destaca a importância em considerar os contextos históricos, culturais e políticos na formação das identidades. Outro autor sobre identidade foi Tomaz Tadeu da Silva em *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (2014), o qual apresenta uma perspectiva em que a identidade é auto suficiente, tendo em si a sua própria referência. E, a diferença como algo que pertence a si própria também, sendo autorreferenciada.

Para fundamentar o entendimento de identidades negras, foi de grande aporte o trabalho da professora Nilma Lino Gomes em seu escrito, *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão* (2017). Adentrando a temática das danças negras, o professor Giuliano Souza Andreoli em seu trabalho *Por um conceito de Danças Negras* (2021) e o professor Patrick Acogny em seu escrito *As Danças Negras ou as veleidades para uma redefinição das práticas das Danças da África* (2017), contribuem para o entendimento dessa categoria. Seguindo, as autoras abordadas no Maracatu foram a professora Laís Azevedo Fialho com seu trabalho *O Maracatu como ferramenta política e descolonização da cultura* (2017) e a professora Laís Salgueiro Garcez com seu escrito *Dança do Maracatu - Aprendendo suas formas com Mestre Mauricio* (2022).

¹ Há dois tipos de Maracatus: o Maracatu-nação ou de baque virado e o Maracatu rural ou de baque solto. Sobre a diferenciação entre os maracatus, Ivaldo Marciano de França Lima (2020) salienta que, o Maracatu-nação ou de baque virado se apresenta em cortejo com personagens distintos que integram a corte (como pontuamos à frente). Já no Maracatu Rural ou de baque solto, o personagem predominante é o Caboclo de Lança, que usa um chapéu com fitas e uma lança de madeira.



Por último, menciona-se as professoras Isabel Marques com o livro *Interações: crianças, dança e escola* (2012) e a professora Inacyra Falcão dos Santos, em seu livro *Corpo e Ancestralidade: uma proposta pluricultural de dança-arte-educação* (2006), que propõe uma abordagem pluricultural para o ensino de danças negras, que abarca a dança, a arte e a educação. Essas últimas autoras colaboram com métodos e processos de ensino-aprendizagem em Dança.

Desenvolvimento: Dançando e traçando as identidades negras na sala de aula

Embora a residência aconteça em duas escolas, a ECIT Alice Carneiro e a Escola Aruanda, a instituição educacional *locus* deste relato de experiência foi a Escola Aruanda, uma vez que, nesta escola, os/as residentes da Dança desenvolvem suas atividades conjuntamente com a preceptora Ali Cagliani na turma do 6º ano A, turma dos anos finais do Ensino Fundamental.

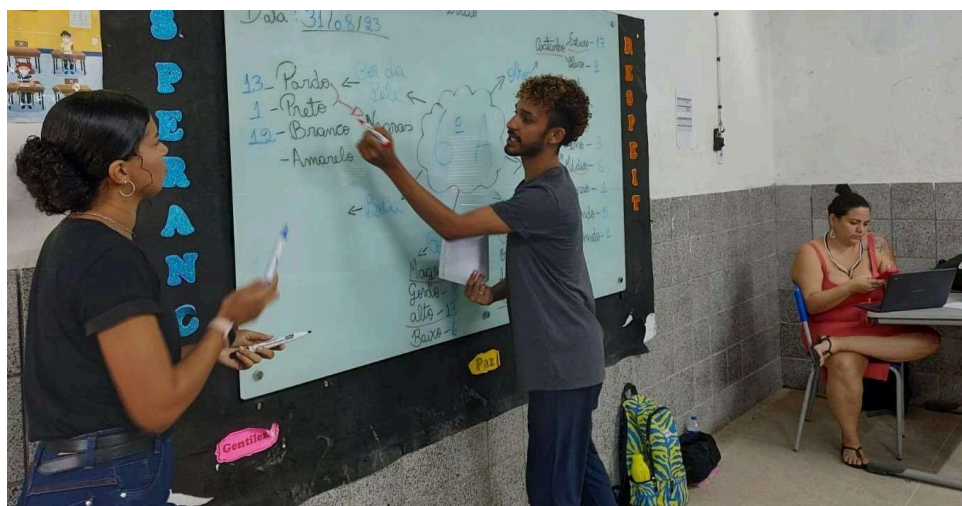
Dentro do contexto dos processos de ensino-aprendizagem de Dança no PRP, a condução dessas atividades é atribuída aos/as residentes, estando estes/as sob a supervisão da professora preceptora da escola-campo. Essas aulas foram organizadas como parte integrante de um projeto abrangente denominado “Pertencimento e Identidades”, no qual as aulas compreendidas neste estudo se inserem como componente do projeto de regência. Mais especificamente, as aulas abordadas neste trabalho foram planejadas com o objetivo de investigar, observar e destacar as expressões culturais afro-brasileiras regionais e locais, além de desenvolver meios para o reconhecimento e interação com trabalhos artísticos que abordam temáticas e autoria negras.

As atividades de regência na Escola Aruanda foram estruturadas em um conjunto de três aulas distintas: Aula 1 - Mapeando traços; Aula 2 - Arte e Identidade; Aula 3 - Danças Identitárias. Na Aula 1, o foco foi na exploração de fenótipos e na criação de mapas mentais identitários. Essa aula foi conduzida em parceria com a professora de Arte e preceptora, Ali Cagliani, juntamente com os/as residentes da Dança. Ao longo dessas sessões, os/as estudantes aplicaram os conhecimentos

adquiridos sobre fenótipos para construir seus próprios mapas identitários. Durante esse processo, deram atenção aos traços fenotípicos e compreenderam a origem dessas características familiares, contribuindo assim para a reflexão sobre suas próprias identidades.

Imagem (1). Registro de regência da aula ‘Mapeando traços’ na turma do 6º ano A.

Fonte: Acervo pessoal do autor.



Na imagem acima, estão a preceptora Ali Cagliani, o residente Wagner Leite e a residente Angélica Mayara, regendo aula na turma do 6º ano A da Escola Aruanda. Nesse momento da aula, estava-se construindo o mapa mental identitário da turma como atividade final da aula, após a construção dos mapas identitários individuais.

Por conseguinte, veio a aula 2, na qual foram apresentados artistas plásticos/as e visuais que trazem suas identidades para as suas obras, por meio da utilização do *data show*. Os/As artistas abordados/as em sala foram: Frida Kahlo (1907-1954), pintora e artista plástica mexicana conhecida pelos seus muitos retratos e autorretratos, como também pelas obras inspiradas na natureza e em artefatos e símbolos do México. As obras apresentadas foram “As duas Fridas” (1939), “Meus avós, meus pais e eu” (1936) e “Raízes” (1943), evidenciando assim, seus traços identitários em suas obras. Outro artista que trabalhou em sala de aula foi Clóvis Júnior, pintor, escultor e gravurista, natural de Guarabira-PB veio morar em João Pessoa aos 17 anos de idade e estreou como artista aos 18 anos. As obras mostradas utilizadas foram: “Vista Alegre” (2006), “Cavalo Marinho” (2008) e “Natividade” (2005). Essas obras expõem um dos traços mais marcantes do artista, o cajueiro e os cajus. Também foi apresentado o artista negro Guto Oca, natural do estado de São Paulo, mas que reside em João Pessoa desde o ano de 2011, que traz em suas obras traços da identidade negra. As obras apresentadas foram as da exposição aprovada no Sesc Paraíba em 2016, a exposição “Nunca serei cinza”. Amanda Dias, conhecida

popularmente como Zona, é artista periférica da Paraíba. A primeira obra exibida foi um grafite² feito no Presídio Professor Aníbal Bruno em 2021, no Recife-PE. A outra obra foi o grafite “SY” (2021), concebida a partir de andanças, escutas e conversas com moradores da comunidade Vila Arraes, no bairro da Várzea em Recife-PE. Em ambas as obras a artista traz traços dos povos originários e simbologias do contexto de onde a obra está sendo realizada, quer dizer, os traços identitários.

Nesse contexto, a abordagem pedagógica adotada permitiu uma demonstração nítida aos/as estudantes de que, como argumenta Silva (2014), a identidade e a diferença são intrinsecamente entrelaçadas. Isso se tornou evidente quando apresentado aos/as estudantes as imagens das obras dos/as artistas, pois, além de realçar os traços identitários presentes, também enfatizamos as características distintivas. Essas diferenças manifestam tanto entre os/as próprios/as artistas apresentados/as quanto entre os/as artistas e os/as estudantes. O ponto central foi que, na identificação, surgiu simultaneamente a diferenciação. Em outras palavras, quando nos identificamos com algo ou alguém, estamos, de certa forma, nos distinguindo dos/as outros/as.

Esse conceito foi substancial para o entendimento da complexidade das identidades individuais e coletivas, bem como para propiciar uma apreciação mais profunda da diversidade cultural. Ele nos convida a refletir sobre como a identificação com uma cultura, uma arte ou grupo social não só destaca nossas semelhanças, mas também celebra nossas diferenças, reconhecendo que a coexistência e a interação de múltiplas identidades e diferenças enriquecem a nossa compreensão do mundo e de nós mesmos/as. Portanto, essa perspectiva vai além de uma simples exposição de imagens de obras artísticas, representando uma oportunidade para uma reflexão sobre a confluência entre identidade e diferenciação na formação da identidade cultural.

A atividade que foi realizada com a turma, constituiu na elaboração de um desenho, montagem de imagem ou na simples captura de identidade de uma imagem que representava a dos/as estudantes, relacionando-se diretamente com as ideias de Stuart Hall (2020), sobre identidade cultural na pós-modernidade, em que argumenta

² A artista Zona não costuma dar nome aos seus grafites, apenas quando vê necessidade de nomear.

que as identidades não são fixas, mas sim construídas e constantemente redefinidas, influenciadas por múltiplos fatores, incluindo as representações culturais.

Nesse cenário, a atividade empreendida teve como ponto de partida as

imagens das obras artísticas apresentadas, com destaque para as obras de Zona, e permitiu que os/as estudantes expressassem como se veem, como se entendem, como se projetam e como se afirmam, o que está em linha com a abordagem de Hall (2020) sobre a construção da identidade em uma era pós-moderna. A apresentação posterior das imagens produzidas na sala de aula serviu como um reflexo do processo de representação e auto afirmação das identidades e diferenças individuais, corroborando com a ideia de que a identidade é uma construção em constante evolução, configurada pela cultura e pelas interações sociais, como bem salienta Hall (2020).

Na aula 3, iniciou-se contextualizando a respeito de algumas danças negras, especificamente a dança do Maracatu de baque virado e após, foi apresentado por meio de *data show*, aos/as estudantes vídeos do Maracatu Nação Pé de Elefante³, localizado no Centro Histórico de João Pessoa. No decorrer da aula, traçamos um panorama abrangente de um trecho da trajetória da manifestação negra, destacando a sua importância como um legado valioso incorporado ao Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil. Além disso, destacamos também como o Maracatu desempenha um papel crucial e intrínseco nas tradições culturais e cerimônias religiosas de João Pessoa. Dentre os diversos grupos e expressões, tivemos a oportunidade de abordar o Maracatu Nação Pé de Elefante, demonstrando sua importância histórica e influência na paisagem cultural local. Ainda, foi possível uma prática da dança do Maracatu de baque virado, entendendo que, conforme enfatizado por Marques (2012), ao promover uma expansão das práticas de dança no ambiente escolar, por meio de uma abordagem que leva em consideração a interpretação do corpo tanto na execução quanto na avaliação, e ao

³ O Maracatu Nação Pé de Elefante foi fundado no dia 3 de maio de 2008, em João Pessoa e, de acordo com o site **Paraíba Criativa**, em seu artigo *Associação de Maracatu Nação Pé de Elefante*, trata-se de uma entidade sem fins lucrativos cujo propósito é promover e preservar a rica herança cultural do Maracatu e outras expressões culturais enraizadas em João Pessoa e em toda Paraíba. Seu compromisso se estende para o fortalecimento das manifestações culturais por meio de uma série de projetos, eventos e oficinas, abrangendo desde a elaboração de instrumentos musicais até a produção de obras artísticas e de adereços distintos, como vestuários e estamparias. Disponível em: <https://paraibacriativa.com.br/artista/associacao-de-maracatu-nacao-pe-de-elefante/>. Acesso em: 01 fev. 2024.

estabelecer conexões com o contexto histórico, temporal e espacial, consegue-se ampliar e enriquecer o panorama das relações sociopolítico-culturais.

Estas relações desempenham função primordial na construção de uma realidade que confronta de maneira crítica as violências baseadas em questões raciais, características que, de fato, se manifestam e se refletem no corpo.

Quanto à prática da dança do Maracatu de baque virado, iniciamos o processo a partir da compreensão das pisadas⁴, uma de cada vez, organizando-as de acordo com o ritmo e cadência. Posteriormente, introduzimos o elemento musical para assentar a prática. Em seguida, direcionamos a atenção para os movimentos dos braços, instruindo-os/as a manterem os braços à altura dos ombros e a imaginarem que estavam segurando um elástico, que era puxado de um lado para o outro, resultando em um movimento ascendente para um braço (sem ultrapassar a altura da cabeça) e mantendo o outro braço estendido à frente do corpo. Ainda, foram experimentados deslocamentos espaciais para os lados, frente e trás, além dos giros.

⁴ De acordo com a professora Garcez (2016, p. 146), as pisadas são “[...] marcadas, onde os pés não arrastam no chão, mas seguem o pulso das alfaías, o tambor grave”.

A imagem da esquerda mostra um registro da aula que só foi possível dentro da sala de aula e precisou de adaptações nas dinâmicas de espaço e distribuição dos/as estudantes. Na imagem do lado direito, o registro da continuação da aula, na qual foi viável a prática da dança do Maracatu de baque virado em um espaço aberto da escola. A aula “Danças Identitárias” (aula 3) tomou como base metodológica a proposta pluricultural de dança-arte-educação, de Inaicyra Falcão dos Santos (2006) entretanto, não foi possível uma abordagem especificamente focada no corpo e ancestralidade como estabelece a autora, devido ao curto tempo de aula e atravessamentos quanto as regências de aulas e também, ao amadurecimento dos/as estudantes perante tal temática. Assim, tomamos como princípio os exercícios técnicos que são “Pré- determinados, estruturados, com objetivos específicos, os exercícios técnicos, embora impliquem numa repetição, têm também certo grau de flexibilidade” (Santos, 2006, p. 118). Os exercícios técnicos foram relacionados aos movimentos específicos da dança do Maracatu de baque virado, que podem ser praticados e atualizados para aprimorar a técnica e a habilidade dos/as estudantes. A transposição aqui, pode ser entendida como a capacidade de incorporar novos elementos, sem comprometer a essência e a identidade do Maracatu. Assim, os

exercícios técnicos e sua flexibilidade na metodologia da Dança pode ser relacionada com o Maracatu, enfatizando a importância de manter viva a tradição cultural.

Essa abordagem ressalta a importância de manter vivas as práticas culturais tradicionais, ao mesmo tempo que possibilita a expressão criativa e o desenvolvimento técnico dos/as estudantes. Revela-se, assim, um equilíbrio delicado entre a preservação das raízes culturais e a evolução dinâmica dessas tradições, demonstrando como a dança-arte-educação (Santos, 2006), pode servir como uma ponte entre o passado e o presente, enriquecendo a compreensão da herança cultural, especificamente do Maracatu, e promovendo uma ligação com essa herança cultural mais profunda da diversidade e da riqueza das expressões artísticas e culturais. A obra de Santos (2006), nesse contexto, oferece um quadro teórico que valoriza a multiplicidade cultural, encorajando a reflexão crítica e a prática responsável na educação artística e na preservação das identidades culturais.

Considerações finais

O relato de experiência apresentado destaca a relevância e a riqueza das atividades desenvolvidas no subprojeto Dança/Teatro do Programa Residência Pedagógica (PRP) nas escolas-campo ECIT Alice Carneiro e EMEF Aruanda, sob a coordenação do professor Dr. Carlos Henrique Guimarães, inicialmente e, posteriormente, com a professora Dra. Márcia Chiamulera. A participação de dezessete residentes, provenientes das Licenciaturas em Teatro e Dança, evidencia o engajamento multifacetado na promoção da educação e cultura.

Ao delinear as aulas ministradas na Escola, focalizando especialmente nas temáticas de identidade e danças negras, observa-se a construção de um processo pedagógico cuidadosamente elaborado. A escolha dessas aulas para exposição no relato decorre da utilização delas como base para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do residente, enfatizando a relevância e impacto dessas atividades na formação acadêmica.

A abordagem adotada para investigar as expressões culturais afro-brasileiras, em particular o Maracatu de baque virado, revelou-se uma estratégia eficaz para promover a compreensão das identidades negras. A incorporação de obras de artistas plásticos/as e visuais, como Frida Kahlo, Clóvis Júnior, Guto Oca, e Amanda Dias (Zona), adicionou uma dimensão visual e artística à discussão, permitindo que os/as estudantes conectassem suas próprias identidades às representações apresentadas.

A relação entre identidade e diferença, como apontado por Tomaz Tadeu da

Silva e por Stuart Hall, foi habilmente explorada na segunda aula, onde a diversidade artística ressaltou a importância de reconhecer e celebrar as diferenças. A atividade prática de criação, na qual os/as estudantes expressaram suas identidades, alinhou-se com a ideia de que a identidade é fluida, construída e redefinida ao longo do tempo.

A terceira aula, dedicada ao Maracatu de baque virado, proporcionou não apenas uma compreensão histórica e cultural, mas também uma vivência prática da dança. A flexibilidade na abordagem dos exercícios técnicos, conforme sugerido por Inaicyra Falcão dos Santos, mostrou-se crucial para adaptar a tradição cultural às necessidades e contextos contemporâneos.

Em síntese, a experiência de regência de aulas sobre identidade e danças negras na Escola Aruanda foi enriquecedora, promovendo a interseção entre educação, cultura, e expressão artística. A proposta pluricultural da dança-arte-educação, fundamentada por Santos (2006), foi refletida na prática contribuindo para a preservação e evolução dinâmica das tradições culturais, em especial, do Maracatu de baque virado.

Assim, a residência pedagógica no subprojeto Dança/Teatro do PRP não apenas proporcionou uma vivência prática aos/as residentes, mas também influenciou positivamente a formação cultural e pedagógica dos/as estudantes envolvidos/as. Este relato ressalta a importância de abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade cultural, reconhecendo o papel essencial da educação artística na construção de identidades e na promoção do diálogo intercultural.

Referências

- ACOGNY, Patrick. **As Danças Negras ou as Veleidades para uma Redefinição das Práticas das Danças da África**. Rebento, São Paulo, n. 6, p. 131-156, 2017.
- ANDREOLI, Giuliano Souza. Por um conceito de danças negras. **Arte da Cena (Art on Stage)**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 6-36, 2021. DOI: 10.5216/ac.v7i1.64256. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/artce/article/view/64256>. Acesso em: 11 abr. 2024.
- FIALHO, Laís Azevedo. O Maracatu como Ferramenta Política e Descolonização da Cultura. **Revista do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros**: Paraná. V. 1, n. 01, 2017. Disponível em: <http://sites.uem.br/neiab/revista-neiab/3-2.pdf>. Acesso: 11 abr. 2024.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Portal Geledés**, 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-relacoes-raciais-no-brasil-uma-breve-discussao/?gclid=Cj0KCOiAgaGgBhC8ARIsAAAYLfHcXG5njgw9d6kwK6yVJYTIapqarQgClcQh6LjPsbzn-ipdMbIKn0aAkyqEALw_wcB. Acesso em: 11 abr. 2024.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. 12. ed. 3 reimp. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.
- LIMA, Ivaldo Marciano de França. A distinção dos dois tipos de maracatus: a

invenção de um conceito. **Revista Afro-Ásia**: Salvador, n. 61, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/29628>. Acesso em: 11 abr. 2024.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Interações**: criança, dança e escola. Coordenadora: Josca Ailine Baroukh; Organizadora: Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves. - São Paulo: Blucher, 2012b. (Coleção InterAções).

SALGUEIRO, Lais. Dança do Maracatu - Aprendendo suas formas com Mestre Mauricio. **Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia**, v. 1, n. 40, p. (128-155), Abr, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41779>. Acesso em: 11 abr. 2024.

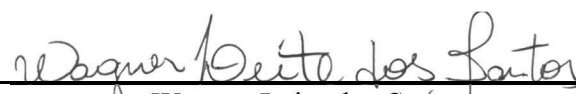
SANTOS, Inacyra Falcão dos. **Corpo e ancestralidade**: uma proposta pluricultural da dança-arte-educação. 2ª ed. São Paulo: Terceira Margem, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.



3. Autorização de uso pela CAPES

Eu, **Wagner Leite dos Santos**, autorizo a utilização pela Capes do presente relato de experiência, na qualidade de bolsista residente, sob responsabilidade do Docente Orientador **Marcia Chiamulera** vinculado ao Programa de Residência Pedagógica da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB). Meu relato escrito poderá ser incluído nos bancos de dados e nas plataformas de gestão da Capes, podendo, eventualmente, ser reproduzido, publicado ou exibido por meio dos canais de divulgação e informação sob responsabilidade desse órgão.


Wagner Leite dos Santos