

Vivências decoloniais na formação docente: um diálogo entre o Programa Residência Pedagógica e a educação decolonial

Andreia Flauzino de Souza

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Pós-Graduação em Gestão Escolar

and.laqua@hotmail.com

Janaína de Assis Rufino

Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Doutora e Mestre em Estudos Linguístico

janaina.rufino@ifsudestemg.edu.br

Resumo: O presente artigo aborda as contribuições de uma perspectiva decolonial de educação à experiência vivenciada no Programa Residência Pedagógica (PRP). O objetivo principal propôs investigar as contribuições decoloniais na formação inicial de professores, explorando a interseção entre a experiência no Programa Residência Pedagógica (PRP) e os princípios abordados em “*Vence-Demanda - Educação e Descolonização*”, de Luiz Rufino (2021). O livro discute o assombro colonial e coloca em debate a descolonização como tarefa da Educação e a importância da “desapendizagem” colonial como prática de liberdade. Para tanto, o trabalho apresentará um Relato de Experiência pensado e organizado por meio de um mapa mental que estabelecerá um espaço de aproximação com a experiência prática vivenciada. Por fim, concluiu-se que neste círculo de tensões e processos que a Educação vem passando, é de extrema importância programas e projetos educacionais que façam os futuros docentes refletirem sobre os ideais para uma desmontagem de concepções coloniais que marginalizam e invisibilizam uma sociedade e que contemplem a heterogeneidade e o reconhecimento da diversidade aos quais se devem estabelecer em um âmbito educacional.

Palavras-chave: Educação. Residência Pedagógica. Descolonização.

Introdução

Nossa proposta parte da consideração de que no âmbito do Programa Residência Pedagógica (PRP), destaca-se a relevância de abordar e se explorar as travessias das discussões decoloniais na formação docente. O PRP, intrinsecamente ligado ao contexto educacional, em nosso ponto de vista, proporciona oportunidades valiosas para a

reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, desafiando os paradigmas estabelecidos e fomentando uma abordagem mais inclusiva e diversificada na preparação de futuros educadores.

Pretendemos aqui apresentar o diálogo entre as experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica e o conceito de *Vence-Demanda*. O livro como instrumento de desconstrução oferece perspectivas que desafiam as narrativas dominantes, promovendo uma consciência crítica acerca das estruturas de poder presentes na formação docente. Em nossa perspectiva, a interseção desses elementos alimenta um ambiente propício para a transformação e a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas com a diversidade cultural e social.

Com base no exposto, levantamos a seguinte problemática: Como a integração efetivada pelas travessias decoloniais, promovida pelo Programa Residência Pedagógica e fundamentada na perspectiva do *Vence-Demanda*, podem contribuir para a desconstrução de práticas pedagógicas tradicionais e a formação de educadores mais sensíveis às nuances culturais, sociais e históricas, resultando em ambientes educacionais mais inclusivos e emancipatórios? Nosso objetivo geral é investigar como a integração das vivências no Programa Residência Pedagógica com a perspectiva decolonial do *Vence-Demanda* pode influenciar a formação docente, visando promover práticas pedagógicas mais inclusivas, sensíveis à diversidade e alinhadas a uma abordagem emancipatória.

Sendo assim, nesta discussão, propomos buscar contribuir significativamente para a compreensão e a transformação do processo formativo de educadores, abordando as travessias decoloniais na formação docente. Para além disso, vamos oferecer uma oportunidade para examinar criticamente as práticas educacionais convencionais. Ao compreender como essa integração impacta a construção do conhecimento e das práticas pedagógicas, esperamos fomentar discussões relevantes e propostas de melhorias no âmbito da Educação, promovendo ambientes mais inclusivos e equitativos.

Considerações sobre o Programa Residência Pedagógica

No contexto da formação de professores, nos últimos anos, têm surgido iniciativas para apoiar os licenciandos na identificação com a docência. Além do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que busca aprimorar a formação de

professores para a educação básica desde 2007, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em março de 2018, o Programa Residência Pedagógica (PRP) por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Este programa, integrante da Política Nacional de Formação de Professores, visa aperfeiçoar a formação profissional do futuro docente, aproximando-o da realidade educacional em que atuará (Brasil, 2018).

A discussão sobre o Programa Residência Pedagógica como política pública teve início em 2007 com a proposta do senador Marco Maciel por meio do projeto de lei n. 227, de 2007, inspirado em pressupostos da residência médica na formação complementar de cursos de medicina. Em 2014, o senador Ricardo Ferraço apresentou o projeto de lei n. 6, de 2014, propondo a Residência Docente, com alterações na carga horária sugerida anteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. O projeto foi aprovado em maio de 2014, transformado no projeto de lei n. 7552, de 2014, pela Câmara dos Deputados e, finalmente, consolidado em 2016 através do projeto de lei n. 5.054, de 2016. Este último documento institui a Residência Pedagógica para todos os professores da educação básica, não se limitando aos estudantes de Pedagogia, e amplia a carga horária de 800 para 1 mil e 600 horas. Frente a diversas polêmicas e considerações, em outubro de 2017, o tema do Programa de Residência Pedagógica é revisitado. A ex-secretária Maria Helena Guimarães de Castro e o ex-ministro Mendonça Filho apresentaram, por meio de *slides*, a “Nova Política de Formação de Professores” do MEC, resumindo as ações, metas e planejamento do governo para a formação docente, incluindo a proposta do PRP para a formação inicial de professores. Em março de 2018, a Capes lançou o edital n. 06, de 2018, uma chamada pública para propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, destacando a necessidade de adequação dos currículos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reformulação do estágio. Posteriormente, a Capes lançou o edital n. 1 de 2020, mantendo os objetivos. Vale salientar que o PRP foi inicialmente concebido na nova Política de Formação de Professores do MEC como uma modernização do Pibid. Essa proposta, conforme indicado por Costa e Gonçalves (2020), encontrou resistência de universidades e escolas que defendiam a continuidade do Pibid, bem como pela mobilização do Fórum Nacional do PIBID (Forpibid).

Quanto aos efeitos sobre os estudos dos professores, Carvalho, Melo e Oliveira (2020) revelam que o programa proporciona aprendizado significativo através

das experiências práticas. Conforme os autores, o PRP oferece um valioso aprendizado e uma reflexão sobre a conexão entre a academia e as escolas, contribuindo de maneira significativa para a formação inicial e continuada dos participantes, gerando um sentimento de satisfação entre os residentes durante a execução do projeto. Adicionalmente, o programa possibilita, como destacado por Carvalho, Melo e Oliveira (2020, p.134), que os residentes aprendam a docência ao “vivenciar a gestão do cotidiano da sala de aula, planejar e executar atividades como elaboração de planos de aula, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos”.

De acordo com os resultados do estudo de Soares *et al.* (2020), o programa estabeleceu uma conexão sólida entre a teoria e a prática para os participantes, permitindo aos residentes compreender e intervir na realidade escolar, além de proporcionar aos preceptores a oportunidade de retornar ao meio acadêmico.

No entanto, Santos, Cristovão e Furlani (2018) levantam questionamentos sobre aspectos negativos do PRP, como a condução e o desenvolvimento na Universidade Federal de Itajubá (Unifei). O programa, segundo eles, apresentou fragilidades e afastamento significativo das demandas reais e das discussões teóricas sobre os processos de formação docente. Recebeu críticas e gerou inseguranças devido à falta de diálogo com instituições formadoras de professores e escolas de educação básica. Os autores expressaram dúvidas em relação à implementação do PRP na Unifei, se foi, de fato, uma oportunidade ou uma armadilha.

Esses autores também questionam a necessidade de ações que atendam às demandas e aprimorem o corpo docente, destacando a falta de políticas contributivas para a formação docente, tanto nas instituições quanto na educação básica (Santos; Cristóvão; Furlani, 2018). O programa proposto como a Residência Pedagógica, de acordo com esses autores, pode obscurecer as verdadeiras necessidades de ações capazes de suprir essas demandas.

Conforme destacado por Costa e Gonçalves (2020), a formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES) e a autonomia universitária atribuem aos docentes formadores e aos projetos institucionais nas IES a responsabilidade pelos rumos da educação básica no país. Os mesmos autores afirmam que o PRP negligencia a concepção abrangente de formação docente. Portanto, se a Residência Pedagógica incorporasse essa visão e fosse baseada no desenvolvimento de uma formação docente sólida, assim como

na valorização da carreira docente, poderia contar com premissas mais positivas. Além disso, essas perspectivas alinham-se a políticas neoliberais, que ganham destaque globalmente, delineando o futuro da Educação.

Nesse sentido, no ponto de vista da pesquisa, entendemos que o PRP tenta seguir uma influência ideológica, contudo, ao contrário dos autores acima, a oportunidade de participação de tal programa permite uma tentativa dos docentes formarem uma visão totalmente contrária do que essa ideologia quer. Oportunizar uma visão crítica e hegemônica do mundo, preocupando-se com as reais necessidades da sociedade e, assim, pensar em reconfigurar o programa para uma proposta que seja emancipadora, que não seja segregadora, tampouco praticista.

Quando se trata desse cenário de influências, a ênfase no desenvolvimento de competências na formação de professores tende a diminuir a importância de questões cruciais que são parte integrante da sua formação. Sendo assim, seguimos para o pressuposto de educação decolonial, que é a abordagem à aprendizagem que visa libertar o pensamento segregador.

Pressupostos da educação decolonial

Com uma abordagem experimental e propositiva, segundo Santos (2010), a proposta das Epistemologias do Sul redefine o conceito de epistemologia, afastando-se da abordagem tradicional, para caracterizá-la como um dispositivo que interrompe as políticas e conhecimentos que as sustentam. Enraizadas nas lutas sociais, as Epistemologias do Sul alinham-se com a corrente de pensamento descolonizador, fundamentando-se na crítica, nas possíveis intervenções, na contestação e nas formas de resistência.

Dentro dessa perspectiva, as Epistemologias do Sul são identificadas como “o conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão, valorizam os saberes que resistiram com êxito e investigam as condições de um diálogo horizontal entre os conhecimentos” (Santos, 2010, p. 13). Focadas na construção de uma “constelação de saberes”, as Epistemologias do Sul, na visão de Santos (2010), apresentam uma forte característica pragmática e interventiva. Isso se justifica, pois as experiências dos oprimidos são interpretadas como uma epistemologia das consequências, mais do que das causas. Seu objetivo é possibilitar que grupos sociais oprimidos representem o mundo de acordo com

suas próprias perspectivas, permitindo, assim, transformá-lo de acordo com suas próprias aspirações.

Consistente com a perspectiva pragmática, dialógica, interventiva e emancipatória na produção científica contra-hegemônica, a educomunicação, inspirada em Freire (1971), tem como meta que os sujeitos, de maneira crítica, exerçam o direito de aprender a ler, de se expressar e de editar e reeditar o próprio mundo moldado pela mídia e outras instituições sociais. Tanto para Freire (1971), quanto para Santos (2010), esse processo de formação de consciência crítica e emancipatória, configurando-se como uma política do conhecimento e interconhecimento.

Para efetivar essa política de interconhecimento, bem como de intercomunicação, as Epistemologias do Sul são operacionalizadas por meio de procedimentos como a “sociologia das ausências”, a “sociologia das emergências”, a “ecologia de saberes” e a “tradução intercultural”.

A “sociologia das ausências” visa identificar o que é produzido como inexistente pela ciência moderna e outras formas de opressão decorrentes do colonialismo, capitalismo, patriarcado e seus derivados. Por outro lado, a “sociologia das emergências” busca analisar e valorizar o que, em determinada forma de conhecimento, existe como tendências, pistas e possibilidades. Ampliando o mundo das experiências sociais ignoradas, mas reais e vibrantes, a “sociologia das ausências” é complementada pela “sociologia das emergências”, que potencializa o mundo de experiências sociais viáveis, mas ainda não concretas – um devir. Essas sociologias estão interligadas, pois ao ampliar a realidade desconsiderada, tornam mais credíveis as pistas para um futuro possível com menos “epistemicídio” (Santos, 2010).

O termo designa o processo pelo qual formas de saber produzidas por grupos historicamente marginalizados (como povos indígenas, afrodescendentes ou comunidades tradicionais) são deslegitimadas, silenciadas ou mesmo destruídas por instâncias do saber dominante (colonial, eurocêntrico), ou seja, há uma negação da pluralidade epistêmica e uma imposição de apenas um modo válido de conhecer (Amaro, 2023; Félix; Gomane, 2024). Assim, ao promover a visibilidade de saberes historicamente subalternizados e dignificar suas existências, as Epistemologias do Sul constituem-se como um projeto de justiça cognitiva diante dos impactos do epistemicídio.

A perspectiva decolonial na formação docente

Em nosso ponto de vista, o projeto utópico decolonial apresenta desafios significativos no campo da Educação, especialmente na área da Didática, instigando-nos a reconhecer a igualdade na diferença. Isso implica reconhecermos-nos como pessoas colonizadas ou vivenciando a colonialidade, influenciadas pelas complexidades da interseccionalidade (Medeiros, 2025). Surge, assim, um dos principais desafios e, simultaneamente, uma das possibilidades da Didática nos cursos de formação de professores: criar situações de diálogo para o surgimento de resistências contrárias aos modelos hegemônicos e colonizados.

Entendendo por didática a disciplina que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino e aprendizagem, envolvendo a análise de como ensinar, para quem e por que (Libâneo, 1994), torna-se, então, crucial, numa perspectiva decolonial, não apenas saber como realizar atividades didático-pedagógicas, mas também questionar: por quê? Para quem? Para que são feitas tais atividades? Antes desse questionamento, importa compreender o significado intrínseco dessas atividades e o que se aprende ao realizá-las.

Nesse sentido, o “por que” alude às finalidades e intenções do ensino: buscar emancipação ou reprodução? O “para quem” questiona qual público é visado: grupos historicamente marginalizados ou os já privilegiados? E o “para que” problematiza o propósito da atividade: manutenção do *status* ou transformação social? A Didática, sob essa ótica, deixa de ser um conjunto neutro de métodos e converte-se em ferramenta de (re)configuração epistêmica e social.

Na visão freiriana, uma abordagem crítica em relação à realidade implica saber interpretar os signos linguísticos verbais a partir de si, uma centelha indissociável do mundo e em comunhão com outros seres humanos. De acordo com Freire (1989, p. 9), “linguagem e realidade se prendem dinamicamente”, o que significa que o protagonismo está no sujeito que busca conhecer o objeto e para que essa relação exista efetivamente, o professor deve compreender e cumprir seu papel social. Como exemplo, citamos o fato de o estudante precisar de ajuda para aprender a ler e a escrever textos acadêmicos não implica que essa ajuda deva anular sua criatividade e responsabilidade na produção e difusão do conhecimento. Portanto, na poética decolonial, executar somente não é suficiente, a Didática torna-se altaneira, dedicando tempos e espaços para o pensamento

filosófico efetivo e rigoroso. Isso significa uma constante redefinição teórica e metodológica de assuntos intrínsecos à formação humana (Franco Medeiros, 2025).

Segundo Mignolo (2008) e Quijano (2005), o projeto civilizatório da modernidade colonial é denominado de “matriz colonial de poder”. A colonização não se limita à dominação política; ela reverbera em outras subalternidades (territoriais, epistêmicas, culturais, raciais e de gênero), esquecendo conhecimentos, experiências e formas de vida daqueles(as) que são colonizados(as). Essa naturalização de hierarquias dominantes é chamada de colonialidade.

Uma perspectiva de decolonialidade, conforme abordada por Menezes de Souza (2019), está em desenvolvimento recente no Brasil. Essa abordagem busca compreender a conexão intrínseca entre a decolonialidade e a questão racial, um aspecto que os pós-coloniais abordaram de maneira breve e os pós-estruturalistas, de certa forma, negligenciaram. De acordo com o autor, a suposta superioridade europeia não foi inicialmente “biologizada”. À medida que a dominação se institucionalizou e a diferença mais evidente entre as partes passou a ser a cor da pele, essa diferença não branca dos dominados passou a ser utilizada como um símbolo/metáfora/abreviatura para as diferenças percebidas coletivamente como inferiores (cultura, idioma, religião etc.) (Menezes de Souza, 2019).

Para nós, é crucial destacar a importância de encarar a licenciatura como um momento de socialização, integrando os licenciandos ao cotidiano da escola e para que compreendam a sala de aula como lugar de disputas epistêmicas. Como defendem Poso e Monteiro (2021), a relação teoria-prática precisa ser construída em sintonia com a realidade concreta, rompendo com currículos que, por vezes, seguem descontextualizados da vida escolar. Contudo, muitos cursos de formação docente continuam presos a modelos descritivos, distantes das demandas coletivas das escolas e de uma formação para a justiça social (Costa; Gonçalves, 2020).

É importante ressaltar que a lacuna entre dicotomia teoria-prática resulta em insegurança para os iniciantes ao enfrentarem situações imprevisíveis. Assim, quando não há fundamentos sólidos na formação docente, a tendência é que o professor recorra à sua memória de aluno, uma vez que a docência é uma das poucas profissões em que o futuro profissional vivencia seu “estágio” desde a infância. Contra essa reprodução automatizada, uma formação criativa convida o sujeito a questionar as naturalizações. Seu propósito não é

dizer o que deve ser feito ou transmitir competências, mas desestabilizar certezas e ampliar horizontes de pensamento e atuação (Freire, 1989; Medeiros, 2025).

Em nosso ponto de vista, é crucial promover amplas discussões que problematizem as injustiças sociais e abordem a diversidade cultural, visando à democratização e ao respeito. Além disso, acreditamos ser urgente contrapor a mecanização do processo ensino-aprendizagem, desvinculando-se do modelo bancário. Isso significa levar os licenciandos a refletirem sobre a profissão docente e a importância de atuar no magistério com práticas que combatam padrões educacionais que favoreçam uma cultura em detrimento de outra, que postulem uma única verdade e que transformem a escola em uma via de mão única, onde o professor é visto como detentor absoluto do saber (Rocha, 2017 *apud* Poso; Monteiro 2021). Nesse caminho será seguida a discussão das práticas no PRP com “*Vence - Demanda*” de Rufino (2021), levantando seus conceitos em torno da perspectiva de educação decolonial.

Vence-Demanda

O conceito de educação decolonial surgiu como resposta às abordagens eurocêntricas tradicionais que dominaram e ainda dominam a educação. Luiz Rufino, em sua obra “*Vence-Demanda - Educação e Descolonização*” (2021), visa justamente desafiar essas perspectivas tradicionais e incitar um currículo mais diversificado e inclusivo. Em estudo, o livro tornou-se um pouco desafiador para a pesquisa, pois trata-se de uma obra reflexiva, trazendo muitos conceitos relacionados a religiões de matriz africana como Umbanda e sua cultura sendo um pouco leiga no assunto, o que tornou a experiência de estudo mais rica e encantadora.

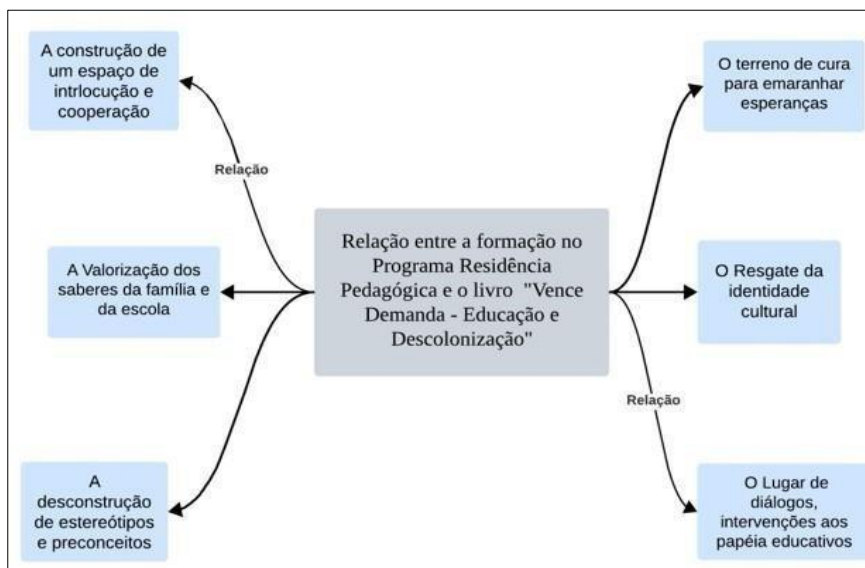
A metodologia incluiu a aplicação de mapa-mental como ferramenta visual para representar as interseções entre as experiências vivenciadas no PRP e os conceitos de educação decolonial da obra.

O mapa mental, elaborado pela pesquisadora, pretende promover uma reflexão visual sobre as conexões entre a vivência prática no PRP e os conceitos do livro *Vence-Demanda*, de Rufino (2021), com vistas a facilitar a compreensão das influências decoloniais na formação docente. Essa abordagem multifacetada permitirá uma investigação abrangente e rica, contribuindo para a compreensão das nuances da formação

docente no contexto do Programa Residência Pedagógica numa perspectiva decolonial.

A técnica de mapa mental, que é um método simples de direcionar o fluxo de comunicação entre a mente e o mundo ao redor pela eficácia e modo criativo na tomada de notas e organização de pensamentos, será usada para facilitar a compreensão. Como demonstra Rocha (2024), o uso de mapas mentais favorece a visualização de ideias, o engajamento e a construção colaborativa de conhecimento, tornando-se uma estratégia eficiente para organizar conceitos e promover a aprendizagem significativa. Cada conceito relacionado constitui a experiência da residente e a relação que obteve na leitura da obra.

Figura 1: Mapa Mental



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Relato de vivência de uma residente

A pesquisadora foi residente bolsista do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Língua Espanhola pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - *Campus* São João del-Rei no Programa Residência Pedagógica (PRP), atuou na Escola Municipal Carlos Damiano Fuzatto, no município de São João del Rei, nas turmas do 7º e 9º ano do ensino fundamental, entre os períodos de novembro de 2022 a dezembro de 2023, sob a orientação da preceptora e da coordenadora do projeto.

O Relato de Experiência aqui apresentado corresponde a uma síntese da percepção da pesquisadora sobre um determinado processo de desenvolvimento, a partir de

uma perspectiva técnico-científica no contexto da observação participante. Segundo Mussi, Flores e Almeida (2021), o Relato de Experiência, quando devidamente estruturado, constitui uma produção científica válida, pois sistematiza práticas vivenciadas, descreve o contexto de aplicação e possibilita reflexões críticas sobre a ação docente e os efeitos do processo educativo. Trata-se, portanto, de uma forma de produção de conhecimento que articula vivências, apreensão e interpretação na prática docente, conectando teoria e prática de maneira contextualizada e formativa.

Durante a execução das atividades do PRP, o tema da educação decolonial despertou o interesse como residente e pesquisadora, motivado pelas reuniões de estudo promovidas pela coordenadora do projeto. Essas reuniões assumiram a forma de rodas de conversa, funcionando como espaços de escuta e reflexão sobre os estudos e práticas realizadas. Em um desses encontros, surgiu a proposta de leitura da obra “*Vence-Demanda – Educação e Descolonização*”, de Luiz Rufino (2021), como forma de aprofundar os estudos sobre educação e práticas descolonizadoras. A obra foi explorada ao longo dos encontros seguintes, inspirando a reflexão sobre a incorporação da diversidade cultural nas aulas ministradas.

Antes do início das regências, ocorreu uma reunião entre coordenadora, residentes e preceptores para definir as diretrizes da atuação. Nessa reunião, foi acordado que os residentes iniciariam sua participação por meio da observação, com foco no conhecimento da instituição e na construção de vínculos com os alunos. Essa fase inicial foi essencial para a compreensão sobre a dinâmica da escola, que se mostrou aberta à colaboração docente, promovendo reuniões de troca de experiências e atividades interdisciplinares envolvendo a comunidade escolar. Tal prática dialoga diretamente com Rufino (2021), ao considerar a Educação como espaço de fortalecimento comunitário, formação ética e transmissão de saberes capazes de curar e empoderar aqueles afetados pela colonialidade.

Na turma do 9º ano, foi realizada uma atividade de pesquisa sobre representatividade, voltada ao reconhecimento de figuras que fortalecem a identidade negra. Os alunos investigaram artistas, cientistas, ativistas e personalidades inspiradoras, elaborando textos em *Word* após pesquisas em laboratório de informática. Parte dessa produção compôs um mural, organizado como um “jornal escolar”, exposto no dia 20 de novembro, data em que se celebra o Dia da Consciência Negra. Apesar das limitações de

tempo, os resultados demonstraram aprofundamento do tema, com os estudantes discutindo, em sala, a importância da representatividade na construção da identidade. Assim, compreenderam que a representatividade é um recurso para romper com heranças coloniais que condicionam sonhos e perspectivas de grupos historicamente marginalizados.

Na turma do 7º ano, a atividade desenvolvida em dezembro consistiu na elaboração de textos do gênero memória literária, estruturada em três etapas: explicação, produção e revisão. Os alunos foram convidados a explorar suas raízes e lembranças com o objetivo de estimular o letramento, a criatividade e a ressignificação de suas histórias pessoais. Os textos resultantes foram incluídos na atividade cultural “Gingas de Vivências”, organizada pela coordenadora do PRP, com o propósito de promover o diálogo sobre herança, identidade e ancestralidade. A culminância ocorreu em um evento no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais, no qual os alunos foram premiados e reconhecidos publicamente.

A dedicação dos alunos resultou em produções textuais expressivas, demonstrando envolvimento e autoria. A presença e o orgulho dos familiares na premiação reforçaram a importância de práticas que valorizam a identidade e a criatividade dos estudantes. Essa vivência reafirma o elo com a educação decolonial defendida por Rufino (2021), que compreende a prática educativa como cuidado e cura, rompendo as fraturas impostas pela colonialidade e promovendo um retorno a si, às memórias e à potência da coletividade.

Considerações finais

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) e a Educação decolonial emergem como influentes na formação docente, desafiando paradigmas e propondo abordagens inovadoras. O PRP, embora tenha enfrentado resistência e críticas, revelou contribuições significativas no aprendizado prático dos participantes, promovendo uma ponte entre teoria e prática. Contudo, desafios pós-implementação e questionamentos sobre sua eficácia, especialmente em algumas instituições, destacam a necessidade contínua de avaliação e aprimoramento.

No âmbito da educação colonial, as Epistemologias do Sul oferecem uma perspectiva transformadora, buscando desconstruir hierarquias e reconhecer saberes

historicamente marginalizados. As sociologias das ausências e das emergências, junto com a tradução intercultural, apresentam-se como ferramentas cruciais para ampliar horizontes e construir diálogos mais simétricos.

Ao considerar a formação docente, a abordagem decolonial destaca a importância de questionar não apenas o “como” das práticas pedagógicas, mas também o “porquê”, “para quem” e “para que”. Ela propõe um movimento além da instrumentalização, buscando uma compreensão mais profunda e crítica do significado intrínseco das atividades educacionais.

Entender a formação docente como um processo dialógico e emancipatório é central nesse contexto. A Didática, sob uma perspectiva decolonial, não se limita ao “como fazer”, mas se eleva para promover pensamento filosófico e reflexão constante. Os desafios são evidentes, especialmente na desconstrução da matriz colonial de poder e na promoção de uma educação que valorize a diversidade e a igualdade na diferença.

A experiência de regência no Programa de Residência Pedagógica proporcionou uma imersão valiosa no ambiente educacional, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas e da dinâmica escolar. A fase inicial de observação revelou uma gestão escolar flexível, promovendo autonomia moral e intelectual entre professores e estimulando práticas colaborativas. Essa abordagem alinha-se com os princípios de Rufino (2021), evidenciando a busca por uma educação que vá além do ensino formal e abrace questões cotidianas, pertencimentos coletivos e ética responsiva. As atividades exercidas nas turmas foram cruciais para a construção de conhecimento dos alunos, permitindo que expressassem suas vivências e raízes, desempenhando um papel fundamental na compreensão de suas identidades e conexões. Essas experiências contribuem para moldar o futuro dos alunos e reforçam a importância do papel do professor.

A residência pedagógica proporcionou não apenas o exercício prático da docência, mas também uma imersão reflexiva nas teorias e práticas educacionais. Os desafios enfrentados, como a gestão do tempo e a busca constante por inovação, contribuíram para um amadurecimento profissional. A interação com alunos, preceptores e a comunidade reforçou a compreensão da educação como um processo dinâmico e socialmente contextualizado. Essa experiência, marcada por aprendizados, desafios superados e resultados positivos, fundamenta a importância da formação docente pautada em práticas inovadoras, inclusivas e comprometidas com uma educação transformadora e emancipatória.

Referências

- AMARO, Flávia Ribeiro. As lutas contra opressão como propulsoras das epistemologias do Sul: pela promoção da justiça cognitiva. **Plural**, São Paulo, Brasil, v. 30, n. 02, p. 272–283, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Edital n. 6, de 2018: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CARVALHO, A. D. F.; MELO, R. A.; OLIVEIRA, L. X. A relação teoria e prática no programa residência pedagógica da Universidade Federal do Piauí. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 25, p. 123-136, 2020.
- COSTA, Raquel; GONÇALVES, Gerson. Formação docente e justiça social no Brasil contemporâneo. **Revista Educação & Sociedade**, v. 41, n. 1, 2020.
- DIAS, Rosimeri Oliveira. Produção da vida nos territórios escolares: entre universidade e escola básica. **Psicologia e Sociedade**, v. 24, n. especial, p. 67-75, 2012.
- FÉLIX, Taciana Mariz; GOMANE, Manuel Cochole Paulo. Epistemicídio e norma epistêmica: nas encruzilhadas da desobediência. **Revista Ideação**, 2024.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MEDEIROS, Bianca Sgai Franco. Por uma formação decolonial de educadores no Brasil. **The Specialist**, v. 46, n. 1, p. 156-185, 2025.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.
- MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.
- MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, p. 60–77, 2021.

POSO, Fabiana de Freitas; MONTEIRO, Ercila Pinto. A perspectiva decolonial nos cursos de formação de professores: uma revisão de literatura. **Pedagógica**, , n. 23, p. 1-17, 2021

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgardo (Org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.**, Buenos Aires: Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, 2005.

ROCHA, Alessandra Fontes Carvalho. Processos e práticas decoloniais na formação de professores. **RELACult**, v. 3, n. especial, p. 1-19, dez./2017.

ROCHA, G. S. **Mapas mentais, mediação cognitiva e aprendizagem.** *SciELO Preprints*, 2024.

RUFINO, Luiz. **Vence-Demanda:** educação e descolonização. Mórula Editorial, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do sul.** Coimbra, Portugal. 2010.

Livro "Epistemologias do Sul", organizado por Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses - Edições Almedina (Coimbra, Portugal)

SANTOS, J. R.; CRISTOVÃO, E. M.; FURLANI, J. M. S. 7. Enalíc, 2019. Anais... Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, 2018.

SANTOS, J. R.; CRISTOVÃO, E. M.; FURLANI, J. M. S. Senado Federal. **Projeto de lei n. 227, de 2007.** Dispõe sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>. Acesso em: 9 jun. 2015.

SANTOS, J. R.; CRISTOVÃO, E. M.; FURLANI, J. M. S.. Senado Federal. **Projeto de lei n. 6, de 2014.** Dispõe sobre a “residência pedagógica do Senador Ricardo Ferraço que altera a lei n. 9394, de 1996. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115998>. Acesso em: 23 maio 2018.

SOARES, R. G.; VARGAS, V. C.; MARIANO, V. G.; RUPPENTHAL, R. Programa de Residência Pedagógica: perspectivas iniciais e desafios na implementação. **Revista InsignareScientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 116-131, 2020.

Decolonial Experiences in Teacher Training: A dialogue between the Pedagogical Residence Program and decolonial education

Abstract: This article discusses the contributions of a decolonial perspective of education to the experience lived in the Pedagogical Residency Program (PRP). The main objective was to investigate the decolonial contributions in initial teacher training, exploring the intersection between the experience in the Pedagogical Residency Program (PRP) and the principles addressed in “Vence-Demanda - Educação e Decolonização” by Luiz Rufino (2021). The book discusses the colonial astonishment and debates decolonization as a task of education and the importance of colonial “detachment” as a practice of freedom. Therefore, the work will present a report of experience thought and organized through a mental map that will establish a space of approximation with the practical experience lived. Finally, it was concluded that in this circle of tensions and processes that education has been educational programs and projects that reflect future teachers ideal for a dismantling of colonial conceptions that marginalize and invisibilize a society and that contemplate the heterogeneity and recognition of the diversity to which they owe establish in an educational framework.

Keywords: Education. Pedagogical Residency. Decolonization.

Recebido: 06 abril 2025

Aprovado: 30 outubro 2025