

A CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DA URCA PARA PRÁTICAS EDUCATIVAS INOVADORAS, INCLUSIVAS E MULTICULTURAIS

Adriana Maria Simião da Silva¹
Isabelle de Luna Alencar Noronha²
Maria Paula Jacinto Cordeiro³

RESUMO

O Programa de Residência Pedagógica aconteceu na Universidade Regional do Cariri (URCA) desde 2018 e possibilitou, ao longo do seu itinerário, uma maior aproximação desta com a rede de educação básica da região do Cariri cearense e, nesse sentido, favoreceu um efetivo diálogo entre escola e universidade sobre os imperativos de formação dos licenciandos. Este texto analisa a contribuição do PRP URCA para práticas educativas, inclusivas e multiculturais através das experiências formativas vivenciadas pelos onze subprojetos que compuseram o Projeto Institucional desenvolvido nas escolas-campo entre 2022 e 2024, com destaque para o subprojeto de Sociologia, que tomou a educação antirracista como temática principal. Os documentos-base de análise são relatórios finais dos docentes orientadores de cada subprojeto e dos relatos de experiência dos residentes, e a observação participante nos encontros de avaliação e partilha da experiência ocorridos após o término dos três módulos que estruturaram as atividades do Programa. A pesquisa se configura como colaborativa de caráter documental e de campo, utilizando como instrumental de coleta de dados, questionários digitais, com apoio da plataforma *google forms* junto a orientadores e preceptores do Programa. Como referencial teórico, foram utilizados autores que discutem a decolonialidade em articulação com a literatura sobre práticas educativas. Esse campo de pesquisa revelou a implicação do Programa na aproximação entre a universidade e as escolas, assim como evidencia as práticas educativas realizadas pelos sujeitos envolvidos no processo. Os resultados apontam para a necessidade de políticas públicas direcionadas para o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, ao mesmo tempo em que mostra a diversidade de ações educativas realizadas nos subprojetos. Além de contribuir com o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para a educação básica (residentes), o PRP/URCA proporcionou processos de formação continuada a professores orientadores e a professores preceptores envolvidos no processo.

Palavras-chave: Residência Pedagógica, Práticas Educativas, Inovação, Inclusão, Multiculturalidade.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a contribuição do Programa de Residência Pedagógica da URCA (PRP/URCA) para a construção de práticas educativas,

¹ Doutora em Educação pela FAGED/UFC. É professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri. E-mail: adriana.simiao@urca.br.

² Doutora em Educação pela UFPB. É professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação PMPEDU da URCA. E-mail: isabelle.luna@urca.br.

³ Doutora em Sociologia pela UFC, com Pós-doutorado em Educação pela FAGED/UFC. É professora Associada do Departamento de Ciências Sociais da URCA. E-mail: paula.cordeiro@urca.br.

inclusivas e multiculturais através das experiências formativas vivenciadas pelos subprojetos que compuseram o Projeto Institucional desenvolvido nas escolas-campo, entre 2022 e 2024. Para instrumentalizar essa análise, utilizamos os resultados dos questionários aplicados aos docentes orientadores por meio do *google forms*, os relatórios finais dos subprojetos, os relatos de experiência dos(as) residentes, as partilhas compartilhadas nos encontros de avaliação e socialização ocorridos após o término dos três módulos que estruturaram as atividades do Programa.

O Programa de Residência Pedagógica da URCA (edição 2022-2024) foi composto por 11 subprojetos, que propuseram temas e enfoque didático para a realização de suas atividades. Seguindo os parâmetros da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a coordenação institucional articulou e orientou as licenciaturas a elaborarem seus subprojetos seguindo as etapas e cronograma estabelecido. O Projeto Institucional foi elaborado pela coordenação institucional, sendo que, em seguida, incorporou os subprojetos oriundos das licenciaturas, colocando-os em harmonia com o que foi proposto institucionalmente e o submeteu à CAPES por meio de edital 24/2022.

Cada licenciatura (Língua Portuguesa, História, Geografia, Sociologia, Biologia, Artes Visuais, Teatro, Matemática, Física, Educação Física, Pedagogia), ao se dispor em participar do Programa de Residência Pedagógica, reconheceu o seu pertencimento a um projeto maior, que é o institucional, que em seus objetivos e metas propôs diálogo interdisciplinar entre os cursos e o desenvolvimento de uma educação emancipadora.

O Projeto Institucional da URCA primou pela educação dialógica, colaborativa, multicultural, inclusiva e pela educação patrimonial, considerando a imensa riqueza ambiental, histórica e religiosa que a Região do Cariri cearense possui, a qual mantém, por meio da Universidade Regional do Cariri, o primeiro geoparque das américas reconhecido pela UNESCO. A educação patrimonial é uma temática comum e transversal, sendo outras temáticas comuns também foram apresentadas, como a multiculturalidade e a educação antirracista, outrossim, cada subprojeto apresentou a sua temática, considerando que o que liga Projeto Institucional e subprojetos na essência é o componente curricular próprio a todos os cursos, a saber: o Estágio Supervisionado.

Na escola-campo, o residente foi introduzido na prática docente seguindo as três etapas estabelecidas pelo Programa: ambientação, regências e socialização das experiências. No primeiro momento, o estudante conheceu o espaço escolar e sua organização administrativa e pedagógica, assim como vivenciou a cultura da escola e suas especificidades. No segundo momento, iniciou-se o processo de observação, focando na

sala de aula e sua dinâmica, quando os(as) residentes acompanharam e fizeram planejamento de aulas e regências. O terceiro momento foi marcado pelo aprofundamento das regências, elaboração de produtos educativos e construção de relatórios.

Essas etapas, realizadas nas escolas-campo, aconteceram paralelamente aos encontros de formação, sendo alguns executados pela coordenação institucional e outros foram realizados pelos subprojetos. Essas ações formativas foram fundamentais para dar subsídio epistemológico, pedagógico e metodológico às atividades de cada área de conhecimento que compôs a proposta institucional. Além dessas ações, a coordenação institucional organizou três grandes encontros de socialização e avaliação das experiências, momento de partilhas e sistematizações.

Esse conjunto de atividades e produções didáticas e textuais congregam a amplitude das ações docentes implementadas no PRP/URCA, assim como evidenciam a diversidade de práticas educativas que foram experienciadas nos subprojetos. Por sua importância como instrumentais de registros do que foi vivido pelos sujeitos envolvidos foram considerados para a construção da análise apresentada no presente texto.

METODOLOGIA

Para compreender a dimensão que o PRP/URCA teve para os seus participantes, definimos como material de produção e análise de dados e informações, as produções textuais dos sujeitos envolvidos com a experiência, assim como foi elaborado um questionário que foi respondido por integrantes do PRP/URCA. Ao todo, 44 pessoas responderam essas respostas e serão analisadas na parte da discussão e análise dos resultados.

Como recorte das atividades desenvolvidas nos onze subprojetos PRP/URCA, faremos um detalhamento das ações formativas do Subprojeto da Residência Pedagógica em Sociologia (RPS) da URCA, a partir da análise das produções textuais delas resultantes ao longo da experiência formativa, como os relatórios e os textos expostos em eventos científicos e os artigos científicos apresentados à CAPES.

O relato apresenta as ações formativas voltadas para a educação antirracista em estreita ligação com prática docente da Sociologia no Ensino Médio e discute a estruturação da educação antirracista no ambiente escolar a partir da problematização do racismo enquanto uma construção histórico-político-cultural.

Essa experiência formativa evidenciou a necessidade de se trabalhar com práticas educativas multiculturais na universidade e na escola, que contribuam com uma educação voltada para a desconstrução do racismo para além de uma temática transversal e, assim, possibilitem a efetivação de ações educativas emancipatórias e transformadoras.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação, tanto formal quanto informal, é um dos pilares fundamentais para a construção de sociedades que promovam igualdade na diversidade, respeito às diferenças e inclusão social. Contudo, construir esse modelo de sociedade é um processo desafiador, que exige tempo, resistência e políticas públicas adequadas para garantir a disseminação desses princípios. No Brasil, apesar de legislações como a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, ainda há uma carência significativa de discussões abrangentes sobre a questão racial nas escolas. Essas discussões são cruciais para aproximar os estudantes de temas que permeiam suas realidades cotidianas, promovendo não apenas o reconhecimento do verdadeiro lugar dos povos negros e originários na formação do Brasil, mas também a valorização de suas culturas e o combate a todas as formas de discriminação, garantindo que todos se sintam representados e incluídos no ambiente escolar.

Uma educação antirracista – como argumenta Djamila Ribeiro (2019) – é uma decisão política e educativa que visa enfrentar o racismo estrutural presente nas instituições e na sociedade. Ribeiro sublinha que o Brasil ainda está profundamente marcado por práticas preconceituosas que oprimem e excluem as populações negras e indígenas, e defende que é por meio da educação que se pode começar a dismantelar essas estruturas. Nesse sentido, promover uma educação antirracista requer uma abordagem que vá além das menções pontuais a esses temas, como o Dia da Consciência Negra, por exemplo, e que adentre o currículo escolar de forma transversal e contínua, em todas as disciplinas e ao longo de todo ano letivo.

Uma das maiores referências no campo da pedagogia crítica e da educação antirracista, bell hooks argumenta que a educação deve ser vista como uma prática da liberdade. Em sua obra *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*, hooks (2017) destaca que a educação tem o poder de transformar a consciência dos indivíduos, permitindo-lhes questionar as normas opressivas e desenvolver uma

perspectiva crítica sobre o mundo. Para ela, uma educação verdadeiramente libertadora deve ser inclusiva e engajada, reconhecendo as diversas histórias e vozes marginalizadas, em especial, as dos negros e indígenas, como parte essencial do processo educacional. No Brasil, isso significa aplicar de maneira efetiva as legislações que integram a cultura afro-brasileira e indígena ao currículo escolar, garantindo que essas histórias e conhecimentos não sejam tratados de forma superficial ou isolada, mas sim como parte central da formação cidadã.

Barbara Carine Pinheiro (2023), em suas reflexões sobre a educação antirracista, aponta que a escola é um dos principais espaços de reprodução de preconceitos e desigualdades raciais, mas também pode ser um ambiente de transformação. Para que essa transformação aconteça, Pinheiro argumenta que é necessário que os educadores estejam preparados para desconstruir epistemologias coloniais e adotar práticas pedagógicas antirracistas e decoloniais. Em outras palavras, é preciso repensar o próprio conteúdo que é ensinado nas escolas, incluindo autores, referências e saberes que representem a pluralidade de experiências dos povos afrodescendentes e indígenas. Nesse sentido, a formação contínua dos professores é essencial, para que possam aplicar uma pedagogia crítica que vá além do simples ensino de datas históricas e eventos marcantes, mas que inclua uma reflexão mais profunda sobre as contribuições e o protagonismo dessas populações na formação da sociedade brasileira.

Além disso, a educação antirracista implica em questionar e problematizar as epistemologias que, historicamente, têm perpetuado uma visão eurocêntrica do mundo, excluindo ou marginalizando os saberes de povos negros e indígenas. Como observa bell hooks (2017), uma educação antirracista não pode se limitar à transmissão de informações; ela deve promover um processo contínuo de conscientização e crítica das estruturas opressivas. Isso exige que as escolas se tornem espaços de diálogo e ação política, onde questões de raça, poder e desigualdade sejam abordadas de forma aberta e crítica.

No Brasil, a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ainda enfrenta desafios na prática. Embora essas leis estabeleçam que a história e cultura afro-brasileira e indígena sejam integradas ao currículo escolar, o que vemos, na realidade, são iniciativas isoladas e pontuais, muitas vezes restritas ao Dia da Consciência Negra ou a datas específicas. É fundamental que esses conteúdos sejam trabalhados de maneira contínua e em todas as disciplinas, como uma forma de construir uma compreensão mais profunda

e abrangente sobre o impacto e as contribuições das populações negras e indígenas na história, cultura e sociedade brasileiras.

Para que a educação antirracista seja efetiva, é necessário que ela seja tratada de forma transversal em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de educação artística, literatura e história. No entanto, como aponta Djamila Ribeiro (2019), a implementação dessas políticas educacionais ainda é insuficiente. Muitas vezes, o racismo estrutural dentro das instituições educacionais impede a aplicação eficaz dessas diretrizes, e a formação dos professores ainda é falha no que diz respeito à capacitação para abordar questões raciais de forma crítica e profunda.

Assim, construir uma educação antirracista, no Brasil, exige um esforço coletivo que vai além das salas de aula. É necessário um comprometimento político, educacional e social com a luta contra o racismo em todas as suas formas. bell hooks (2017), Djamila Ribeiro (2019) e Barbara Carine Pinheiro (2023) enfatizam a importância de uma educação que não só informe, mas que também transforme a consciência dos estudantes, preparando-os para serem agentes de mudança em uma sociedade que, historicamente, excluiu e marginalizou grandes parcelas de sua população.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Projeto Institucional do Programa de Residência Pedagógica da URCA objetivou ser o lócus integrador dos diversos subprojetos que o compôs. Para tanto, ancorou-se no arcabouço teórico-metodológico dos Estágios Supervisionados, curriculares e não curriculares, com foco na interrelação e no fortalecimento deste componente curricular nas licenciaturas da URCA, com o intuito de promover o aperfeiçoamento da formação inicial de seus licenciandos e da formação continuada de professores de Educação Básica e demais sujeitos envolvidos no processo. Ressalta-se que cada licenciatura da URCA que compôs este Projeto Institucional teve a sua estrutura formal de estágio curricular obrigatório, que integra o itinerário formativo dos discentes com o desenvolvimento de competências e habilidades no campo da atividade profissional projetada, bem como a “valorização da escola como espaço privilegiado de produção de conhecimentos”, tendo como princípio a indissociabilidade entre teoria e prática na formação docente.

A experiência de Residência Pedagógica proposta pelo Projeto Institucional do PRP URCA buscou articular a relação teoria e prática, proporcionando aos licenciandos, por meio de seus subprojetos, a experiência docente concreta, planejada, acompanhada,

executada e avaliada em consonância com a formação da licenciatura do residente e de forma interdisciplinar.

Para socialização e acompanhamento de ações vivenciadas nas escolas-campo, realizamos encontros mensais com os docentes orientadores dos subprojetos e encontros formativos e de avaliação e socialização das experiências. Essas atividades buscaram enfatizar o compromisso dos sujeitos com a demanda de um conjunto de exigências legais e formais, que implicaram na responsabilidade dos sujeitos envolvidos com o cumprimento de carga-horárias estabelecidas, com a obrigatoriedade de registro das atividades de estágio através da produção sistematizada de planos e relatórios de experiências num processo de ação-reflexão-ação e sistematização escrita de práticas.

Para evidenciarmos esse processo, fizemos a opção de selecionarmos algumas categorias, verificadas com a aplicação dos questionários com os docentes orientadores dos subprojetos de acordo com a incidência nos depoimentos para considerarmos elegíveis ao que o presente texto se propõe.

A primeira categoria diz respeito à “experiência”. Ela se apresenta como chave em virtude de estar presente nas falas de todos os sujeitos (docentes orientadores, preceptores, residentes). Está relacionada às atividades do Programa como um todo, o que permite percebê-lo como um palco de troca de saberes. Vejamos alguns destaques:

Troca de experiências entre os residentes/preceptores e, entre os preceptores dos demais subprojetos. (Preceptor)

Os momentos em sala de aula, as trocas de experiência e as apresentações em eventos. (Residente)

Intercâmbio entre Educação Básica e Universidade, formação pedagógica prática para os licenciandos em formação, realização de projetos transdisciplinares entre subprojetos, formação continuada dos professores preceptores, potencial de pesquisa acadêmica e acesso à Universidade nas escolas-campo. (Docente-orientador)

A experiência em si, do PRP/URCA, foi bastante abordada, mas o recorte se efetivou nas falas, cuja conotação está na troca de saberes/fazer, seja na escola-campo e/ou na IES.

Outra categoria que foi definida para ser refletida nestes textos foi a prática. Também em virtude da incidência nas respostas, intentamos refletir de que maneiras tais práticas foram manifestadas no PRP/URCA a partir do olhar dos seus sujeitos. Vejamos alguns depoimentos:

Aprendizagem de práticas docentes, oficinas ministradas, participação de eventos, apresentação de trabalhos, aprimoramento de técnicas educativas, maior experiência em sala de aula. (Residente)

As oficinas temáticas, os encontros na universidade com estudos dirigidos. (Residente)

Aulas com abordagens dinâmicas e atuais. (Preceptor)

Primeiramente, destaco o engajamento com os alunos. Em seguida, a busca pelo aprimoramento da prática pedagógica e, por fim, a comunicação e o planejamento com a preceptora. (Docente-Orientador)

Por meio dos depoimentos, pode-se visualizar a aprendizagem/desenvolvimento de práticas em que a aprendizagem significativa é constantemente buscada. Destacamos que nada é feito para ser engavetado ou posto ao lado, e, sim, para dar prosseguimento à ação de socialização de conhecimentos, ou seja, em diálogo com a categoria anteriormente exposta, compartilhar experiências: na própria escola, na IES e na comunidade.

Nesse sentido, o presente texto destaca também a temática desenvolvida no subprojeto de Sociologia, que buscou uma intervenção social com a educação antirracista.

Residência Pedagógica em Sociologia

A Residência Pedagógica em Sociologia foi estruturada em três módulos com duração de seis meses cada, com carga horária de 138 horas, sendo 23 horas mensais e 6 horas semanais. O módulo I teve encontros formativos com preparação para adentrar a escola-campo, com foco na ambientação escolar, observação e realização da pesquisa-formação entorno do diagnóstico escolar.

O módulo II prosseguiu a pesquisa-formação com ênfase na etnografia das práticas de ensino como regências e ações socioeducativas, que foram observadas e registradas em diários de campo. Além disso, ocorreram formações envolvendo os princípios epistemológicos e metodológicos do ensino de Sociologia para o Ensino Médio, discutidos em consonância com os conteúdos didáticos envolvendo planejamento de ensino, recursos didáticos e mediação pedagógica.

No módulo III, aprofundou-se as regências e as participações em eventos acadêmicos, cursos formativos e congressos, além da elaboração de produtos didático educativos, como o *Instagram*, murais sociológicos e produções textuais apresentadas nos eventos, entre estes, destacamos: I Semana de Ciências Sociais; IV Congresso de Pesquisadores/as Negros/as do Nordeste (COPENE); XXVI Semana De Iniciação Científica Da Urca; I Encontro Cearense de Formação de Professores de Sociologia; III

Encontro do Programa de Residência Pedagógica da URCA. Além de palestra, minicurso e aulas de campo com integração à natureza.

Corroborando o pensamento das autoras Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena (2004), o contato com as vivências do campo escolar permitiram uma maior articulação da teoria e da prática, dois pontos essenciais que devem ser trabalhados de forma interdependente. Dessa forma, é pelo acesso à base de conceituação teórica e ao vínculo com a prática, que é possível realizar a observação, comparação, aperfeiçoamento e enriquecimento ao processo educativo individual e sobretudo coletivo.

A escolha da temática educação antirracista objetivou implementar e ampliar as discussões sobre o racismo em ambientes escolares, a partir da efetivação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Para esse processo, utilizamos leituras de importantes referências no que diz respeito às discussões raciais e pedagogia crítica como Adilson Moreira (2019), bell hooks (2017), Bárbara Carine Soares (2023), Djamila Ribeiro (2019), Paulo Freire (2004) e Silvio Almeida (2019).

As práticas educativas planejadas e realizadas pelos(as) residentes, descritas em suas produções textuais, evidenciaram as discussões sobre a necessidade de combater o racismo escolar, evidenciados no ambiente escolar em forma de brincadeiras, comentários desrespeitosos e atitudes racistas. Além disso, os relatos trouxeram narrativas da sala de aula, onde depoimentos repletos de dor e medo foram proferidos nas diversas atividades realizadas nas escolas, sobretudo, nas ações docentes que envolveram práticas educativas sensíveis, lúdicas e dialógicas. Dessa forma, para envolver os estudantes, e tocá-los de maneira mais crítica e interativa, além de fazê-los transcender dos relatos de sofrimento à ação autônoma, potente e libertadora resultante de uma autoconcepção positiva e decolonial, foi realizado um planejamento docente a partir das lentes sociológicas do estranhamento e desnaturalização, como princípios epistemológicos dos conteúdos discutidos (Moraes; Guimarães, 2010).

Os relatos de experiência dos(as) residentes demonstram que as atividades realizadas nas escolas-campo buscaram exercitar diferentes maneiras de aprendizagem e, para isso, utilizaram slides elaborados a partir da lógica de conceituação e imagens com exemplos de casos de racismo em diversos âmbitos da sociedade, sobretudo, no esporte, na moda e na música, pois são conteúdos que despertam o interesse dos estudantes. Além disso, foi feita a problematização das mídias, como filmes, novelas, desenhos e músicas.

Um dos aspectos mais fortemente descritos nos relatórios foi em sobre a importância de nomear as opressões, como o caso do racismo, problematizando as imagens sociais criadas de sujeito negro(a) como algo ruim e refletindo sobre como isso afeta a autoestima e gera um apagamento de si (Ribeiro, 2019), ao passo em que novas concepções de si foram construídas a partir das discussões instrumentais sobre as temáticas decoloniais.

As produções textuais pontuaram, de forma contundente, as ações socioeducativas realizadas no mês de novembro, dedicada à Semana de Africanidades nas escolas. Essas atividades foram ampliadas e visaram promover a representatividade e a valorização da cultura afrodescendente no contexto escolar, por meio de atividades interdisciplinares, artísticas, lúdicas e questionadoras, após trabalho realizado no decorrer do ano letivo enfocando o antirracismo. Com essas práticas educativas, os(as) residentes intencionaram estimular a percepção da diversidade a partir de experiências individuais e coletivas, favorecendo a compreensão que todas as pessoas possuem responsabilidade na luta antirracista, pois, como afirmou bell hooks, “a teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim” (hooks, 2013, p. 86).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa de Residência Pedagógica da URCA foi de muita relevância para a Universidade no sentido de possibilitar ao licenciando: a compreensão prática da articulação entre formação inicial e formação continuada e a valorização do magistério e a luta por melhores condições de trabalho, o que incluiu desde os aspectos didáticos até os socioeconômicos; conhecer e atuar em processos de educação formal/não formal no compromisso com práticas que visavam à constituição de conhecimentos, competências, habilidades, valores de formas de conduta que respeitem e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, a defesa do meio ambiente; compreender como ser um professor pesquisador de sua prática docente no sentido de melhorá-la constantemente.

A experiência de formação inicial de professor(a), proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica da URCA, possibilitou a (des)construção diária desse profissional, com uma ampliação significativa das vivências nos processos de ensino e

aprendizagem. Isso se deu por meio da realização da pesquisa-formação e das atividades da prática docente, das observações e reflexões realizadas em torno da escola-campo.

Consideramos a experiência dos sujeitos envolvidos nas atividades da residência pedagógica nas escolas-campo muito mais imersiva no ato de experimentar, lidar com o erro e a frustração em sala de aula, de perceber a si mesmos e aos demais sujeitos-coletivos que compõem o cenário escolar.

Finalizamos, enfatizando o Programa de Residência Pedagógica da URCA enquanto um viabilizador da práxis educativa emancipatória e integrativa, a partir dos movimentos de intervenção e investigação do espaço escolar e da própria prática docente. A partir do compartilhamento de vivências entre residentes graduandos, preceptoria, docentes orientadores(as), evidenciou-se a construção de saberes e práticas críticas, dialógicas, engajadas, humanizadoras e sensíveis que ficaram expressas e marcadas na diversidade de práticas educativas vivenciadas pelos subprojectos do PRP/URCA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília, 1999.

_____. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

_____. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b.

_____. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola? Um olhar sociológico**. Porto/Portugal: Porto Editora, 2005.

CANDAU, Vera Maria, MOREIRA, Antonio Flávio. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARINE, Bárbara. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

D'ÁVILA, **Didática sensível**: contribuição para a didática na educação superior. Coordenação Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção Docência em Formação: Ensino Superior)

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

_____. O diário de pesquisa como um instrumento de formação e pesquisa na intervenção social. Tradução: Sahmaroni Rodrigues de Olinda. Im: DAMASCENO, Maria Nobre; SALES, Celecina de Maria Veras; OLIVEIRA, Nadja Rinelle (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa**: formação e experiências. Curitiba: CRV, 2016.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: Identificação étnico-racial da população, por sexo e idade: Resultados do universo, Disponível em: [Panorama do Censo 2022 \(ibge.gov.br\)](https://panorama.do.censo2022.ibge.gov.br). Acesso em: 15 jul. 2024.

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

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

OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes do Fazer**: Trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: **Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. Maria da Conceição Passeggi, Vivian Batista da Silva (Orgs.) São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130. (Série Artes de Viver, conhecer e formar)

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SOUSA, Fausto Ricardo Silva et al. Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19366, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100434&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2024.