



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
COORDENADORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella,
Bairro Ininga, Teresina, Piauí, Brasil; CEP 64049-550

Telefones: (86) 3215-5525/3215-5526

E-mail: assessoriaufpi@gmail.com ou comunicacao@ufpi.edu.br

BOLETIM DE SERVIÇO

N.º 607 maio/2023
Resoluções - N.ºs. 506 e 507/2023
(CEPEX/UFPI)

Teresina, 30 de maio de 2023



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Gabinete do Reitor

RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI N° 506, DE 29 DE MAIO DE 2023

Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (2ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, a ser implantado junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI e PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPEX, no uso de suas atribuições **ad referendum** do mesmo Conselho e, considerando:

- o processo eletrônico n° 23111.024587/2023-73;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (2ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, referente a 1(uma) turma a ser implantada no município de Castelo do Piauí, conforme documento anexo e processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, conforme disposto no Parágrafo único, do art. 4º, do Decreto n° 10.139, de 28 de novembro de 2019, da Presidência da República, justificando a urgência para que sejam adotadas as medidas prévias necessárias à oferta de disciplinas e à matrícula curricular, de modo a se cumprirem os prazos previstos no Calendário Acadêmico do PARFOR/UFPI para os períodos letivos 2023.1 e 2023.2.

Teresina, 29 de maio de 2023


GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS



PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR



**PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE
LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**

TERESINA- 2023

Silviana



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS



PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (**2ª Licenciatura**) da Universidade Federal do Piauí do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, no município de Teresina – Piauí (**Polo Castelo do Piauí**), a ser implementado junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, no primeiro semestre de 2023.

TERESINA- 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

REITOR

Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes

VICE-REITOR

Prof. Dr. Viriato Campelo

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO (PROPLAN)

Prof. Dr. Luís Carlos Sales

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO (PRAD)

Evangelina da Silva Sousa

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO (PROPESQI)

Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRPG)

Profa. Dra. Regilda Saraiva dos Reis Moreira Araújo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA (PREXC)

Profa. Dra. Deborah Dettmam Matos

PRÓ-REITORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS (PRAEC)

Profa. Dra. Mônica Arrivabene



PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO (PREG)

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes

COORDENADORA GERAL DE ESTÁGIO

Profa. Ma. Maria Rosália Ribeiro Brandim

COORDENADOR DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO CURRICULAR

Prof. Me. Francisco Neuton Freitas

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA

Prof. Dr. Leomá Albuquerque Matos

COORDENADORA GERAL DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA COMPLEMENTAR

Profa. Dra. Rosa Lina Gomes do Nascimento Pereira da Silva

COORDENADOR DE SELEÇÃO DE PROGRAMAS ESPECIAIS

Prof. Me. Maycon Silva Santos

ASSISTENTE DA PRÓ-REITORA

Ana Caroline Moura Teixeira



**CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA - PARFOR**

DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Profa. Dra. Edna Maria Goulart Joazeiro

VICE-DIRETOR

Prof. Dr. João Benvindo de Moura

COORDENADORA GERAL DO PARFOR

Profa. Dra. Maria da Gloria Duarte Ferro

COORDENADORA DO CURSO DE GEOGRAFIA DO PARFOR

Profa. Dra. Bartira Araújo da Silva Viana

COORDENADOR DO CURSO DE GEOGRAFIA

Prof. Me. Wesley Pinto Carneiro

SUBCOORDENADOR DO CURSO

Prof. Dr. Raimundo Jucier Sousa de Assis

COMPOSIÇÃO DO COLEGIADO DO CURSO

Prof. Dr. Antônio Cardoso Façanha
Profa. Dra. Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Profa. Dra. Bartira Araújo da Silva Viana
Prof. Dr. Carlos Sait Pereira de Andrade
Profa. Dra. Cláudia Maria saboia de Aquino
Prof. Dr. Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque
Prof. Dr. Gustavo Souza Valladares
Prof. Esp. Manoel Nascimento
Prof. Dr. Mario Ângelo Meneses de Sousa
Profa. Dra. Mugiany Oliveira Brito Portela
Prof. Dr. Raimundo Jucier Sousa Assis
Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos
Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo
Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro de Souza
Prof. Me. Wesley Pinto Carneiro



COMPOSIÇÃO DO NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DO CURSO

Comissão de Elaboração do Projeto Pedagógico

Prof. Me. Wesley Pinto Carneiro (presidente)

Profa. Dra. Andrea Lourdes Monteiro Scabello

Profa. Dra. Bartira Araújo da Silva Viana

Prof. Dr. Mario Ângelo Meneses de Sousa

Prof. Dr. Raimundo Jucier Sousa Assis

Profa. Dra. Sonia Maria Ribeiro de Souza

Colaboradores

Prof. Dr. Antônio Cardoso Façanha

Prof. Dr. Carlos Sait Pereira de Andrade

Profa. Dra. Cláudia Maria saboia de Aquino

Prof. Dr. Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque

Prof. Dr. Gustavo Souza Valladares

Prof. Esp. Manoel Nascimento

Profa. Dra. Mugiany Oliveira Brito Portela

Prof. Dr. Raimundo Lenilde de Araújo

Prof. Dr. Raimundo Wilson Pereira dos Santos

COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO DE ADAPTAÇÃO DO PPC PARA O PARFOR/UFPI

Profa. Dra. Bartira Araújo da Silva Viana

Profa. Dra. Maria da Gloria Duarte Ferro

Profa. Dra. Maraisa Lopes



IDENTIFICAÇÃO DA MANTENEDORA

MANTENEDORA: FUFPI

RAZÃO SOCIAL: Universidade Federal do Piauí

SIGLA: UFPI

NATUREZA JURÍDICA: Pública

CNPJ: 06.517.387/0001-34

ENDEREÇO: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga s/n CEP: 64049-550

CIDADE: Teresina

TELEFONE: (86) 3215-5511

E-MAIL: scs@ufpi.edu.br

PÁGINA ELETRÔNICA: www.ufpi.br



IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

DENOMINAÇÃO DO CURSO: Licenciatura em Geografia

ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS

CÓDIGO DO CURSO: 495

CRIAÇÃO DO CURSO: Decreto nº 43.402 de 18/03/1958.

✓ **RECONHECIMENTO DO CURSO:** Decreto N° 54.038 de 23/07/1964, DOU de 28/07/1964. Portaria N° 286 de 21/12/2012, DOU de 27/12/2012. Portaria SERES/MEC N°1.098. Publicação: 28/12/2015 (Republicada: 30/12/2015). Renovação de Reconhecimento: Portaria SERES/MEC nº 922 de 27 de 27/12/18, publicada no DOU de 28/12/2018.

TÍTULO ACADÊMICO MASCULINO: Licenciado em Geografia

TÍTULO ACADÊMICO FEMININO: Licenciada em Geografia

MODALIDADE: Ensino Presencial

DURAÇÃO DO CURSO:

Mínima: 2 anos

Máxima: 2,5 anos

ACESSO AO CURSO: Cadastro na Plataforma Capes de Educação Básica e de acordo com Edital específico da UFPI.

REGIME LETIVO: Créditos (Disciplinas ofertados semestralmente no período de férias dos professores cursistas (janeiro/fevereiro e julho).

TURNOS DE OFERTA: Integral

VAGAS AUTORIZADAS e-MEC: 55 vagas por turma e semestre, conforme cadastro na Plataforma Capes de Educação Básica e de acordo com Edital específico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.



OFERTA DO CURSO

SEMESTRE LETIVO	TURNO(S) (integral)	VAGAS
1º SEMESTRE	Integral	55
2º SEMESTRE	Integral	55

ESTRUTURA CURRICULAR

Ano/período de implantação:	Carga horária por período letivo		
	Mínima	Média	Máxima
2022	375	393,75	420

SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR	Nº. de horas/aula
Disciplinas obrigatórias carga horária teórica	735
Disciplinas obrigatórias carga horária prática*	345
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	105
Estágio Supervisionado Obrigatório	210
Atividades Curriculares de Extensão – ACE	180
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC	200
TOTAL	1775

* Prática como Componente Curricular – 210h



SÍNTESE DA MATRIZ CURRICULAR (Resolução CNE n° 02/2019)

Grupo I		Carga Horária (CH)
Núcleo de estudos básicos (Base Comum)		
Conhecimentos da Formação Pedagógica		270
Conhecimentos complementares e/ou interdisciplinares		135
Atividades Curriculares de Extensão – ACE		180
Total		585
Grupo II		
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos		
Conhecimentos Básicos da Ciência Geográfica		600
Conhecimentos Metodológicos		180
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)		200
Total		980
Grupo III		
Núcleo de estudos integradores (prática pedagógica)		
Estágio supervisionado		210
Total		
Total geral		1775



SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	18
1.1	Justificativa	18
1.2	Contexto regional e local	22
1.3	Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso de Geografia	27
1.3.1	Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI	27
1.3.2	Contexto regional e histórico do curso de Geografia	43
1.3.2.1	<i>O contexto regional do estado do Piauí e a relação com o curso de Geografia</i>	43
1.3.2.2	<i>Histórico do curso de Geografia</i>	45
2	CONCEPÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA	46
2.1	Especificidades do Curso de Geografia e a BNCC	46
2.1.1	A relação entre a formação de professores de geografia e a educação básica proposta pela BNCC	47
2.1.2	Relação entre a BNCC e as ementas de geografia	52
2.2	Princípios curriculares: aspectos legais	54
2.3	Objetivos do curso	70
2.4	Perfil do egresso	72
2.5	Competências e Habilidades	74
2.6	Perfil do corpo docente	83
3	PROPOSTA CURRICULAR	85
3.1	Estrutura e organização curricular	87
3.1.1	Prática como componente curricular	97
3.2	Fluxograma do Curso de Licenciatura em Geografia Parfor/UFPI	102
3.3	Estágio, atividades complementares, extensão e trabalho de conclusão de curso	104
3.3.1	Estágio Supervisionado Obrigatório	104
3.3.2	Atividades Complementares	108
3.3.3	Atividades Curriculares de Extensão	114
3.3.3.1	<i>Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão</i>	115
3.3.4	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	117
3.4	Metodologia	120
3.4.1	Pedagogia da Alternância	122
4	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	123
4.1	Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão	123
4.2	Apoio ao discente	126
5	SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO	127
5.1	Da aprendizagem	127
5.2	Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso	130
6	EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA)	131
6.1	Disciplinas obrigatórias e Atividades Curriculares de Extensão (ACE)	131
7	INFRAESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICA	154
7.1	Infraestrutura física e acadêmica	154
7.2	Biblioteca	155
8	DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	155
8.1	Equivalência entre projetos pedagógicos	155
8.2	Cláusula de vigência	155
	REFERÊNCIAS	156

LISTA DE SIGLAS

ACE	– Atividades Curriculares de Extensão
AC	– Atividades Complementares
AC*	– Auxílio Creche
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AUDIN	– Auditoria Interna
AR	– Auxílio Residência
BAE	– Bolsa de Apoio Estudantil
BCCB	– Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco
BNCC	– Base Nacional Curricular Comum
CAGEO	– Centro Acadêmico de Geografia
CACOM	– Coordenadoria de Assistência Comunitária
CAD	– Conselho de Administração
CAE	– Coordenadoria de Avaliação e Estatística
CAFS	– Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAMEN	– Câmara de Ensino
CAPEB	– Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CCA	– Centro de Ciências Agrárias
CCE	– Centro de Ciências da Educação
CCHL	– Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	– Centro de Ciências da Natureza
CCS	– Centro de Ciências da Saúde
CDAC	– Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular
CEAD	– Centro de Educação a Distância
CEO	– Coordenação de Estágio Obrigatório
CEPEX/UFPI	– Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI
CES	– Câmara de Educação Superior
CFRs	– Casas Familiares Rurais
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CMPP	– Campus Ministro Petrônio Portella
CONSUN	– Conselho Universitário
CPCE	– Campus Professora Cinobelina Elvas
CPF	– Cadastro de Pessoa Física
CT	– Centro de Tecnologia
CTec	– Colégio Técnico
DCN	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DEFE	– Departamento de Fundamentos da Educação
DINTER	– Doutorado Interinstitucional
DMTE	– Departamento de Métodos e Técnicas
DOU	– Diário Oficial da União
EFAs	– Escolas Famílias Agrícolas
ENADE	– Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	– Educação Profissional e Tecnológica
e-TEC	– Cursos técnicos a distância
FORLIC	– Fórum de Licenciaturas – UFPI
FUFPI	– Fundação Universidade Federal do Piauí
HU	– Hospital Universitário
HVU	– Hospital Veterinário Universitário
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	– Índice de Desenvolvimento Humano
IGC	– Índice Geral de Cursos
IES	– Instituição de Ensino Superior

INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	– Isenção da Taxa de Alimentação
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	– Língua Brasileira de Sinais
MEC	– Ministério da Educação
MINTER	– Mestrado Interinstitucional
NDE	– Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	– Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	– Prática como Componente Curricular
PDE	– Programa de Desenvolvimento da Educação
PDI	– Programa de Desenvolvimento Institucional
PNE	– Programa Nacional de Educação
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional
PTI	– Projeto de Trabalho Interdisciplinar
PRAEC	– Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PREG	– Pró-reitoria de Ensino de Graduação
PREXC	– Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROCAD	– Programas de Cooperação Acadêmica
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPESQI	– Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação
PROPLAN	– Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento
REU	– Residência Universitária
REUNI	– Programa de Apoio ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA	– Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	– Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIMPARFOR	– Seminário Interdisciplinar do Parfor
SISU	– Sistema de Seleção Unificada
STI	– Superintendência de Tecnologia da Informação
TCC	– Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	– Tecnologias de Informação e Comunicação
UAPI	– Universidade Aberta do Piauí
UFDPAr	– Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFPI	– Universidade Federal do Piauí
UNEFAB	– União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

APRESENTAÇÃO

Considerando os novos desafios apresentados à Educação Superior, especialmente, no que toca à formação de professores em efetivo exercício na sala de aula, em face das intensas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que têm ocorrido na sociedade contemporânea, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) propõe a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia, a ser implementado a partir do segundo semestre de 2022, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

O PPC de Geografia do Parfor foi elaborado em 2012, quando da implantação das primeiras turmas nos municípios de Teresina e Parnaíba, em consonância com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução (CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia, e a legislação específica que regulamenta o Programa, notadamente, o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Portaria Normativa MEC n. 9, de 30 de Junho de 2009, que institui o Parfor.

O seu processo de elaboração envolveu a equipe da coordenação institucional do Programa e seguiu as orientações emanadas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), por meio da Coordenação de Currículo¹, e da Coordenadoria de Avaliação e Estatística (CAE) da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN), e está alinhado ao currículo do curso de Geografia da UFPI destinado à demanda social (curso “extensivo”)² no tocante à estrutura curricular, resguardadas as especificidades metodológicas em virtude da clientela específica do Parfor: professores no exercício da docência na rede pública de Educação Básica.

¹ Atualmente, Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC).

² Havia um entendimento no âmbito desses setores de que os cursos do Parfor devem manter a mesma estrutura curricular dos cursos extensivos correspondentes, levando em conta, por exemplo, a viabilidade de mobilidade estudantil interna e o desempenho satisfatório dos cursistas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é pautado no currículo dos cursos abertos à demanda social.

Assim, é possível afirmar que, de modo geral, o PPC de Geografia do Parfor é resultante do processo de discussão desenvolvido no âmbito do Fórum das Licenciaturas (FORLIC), presidido pela PREG, cuja composição reúne os coordenadores dos cursos de licenciatura da UFPI e, de modo particular, no debate empreendido no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e demais professores do curso de Geografia, e no Centro Acadêmico (CA) de Geografia. O PPC assenta-se em preceitos curriculares e no aporte teórico-metodológico, ético e político orientador do perfil profissional do docente de Geografia que será formado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O processo de reformulação do currículo do curso de Geografia do Parfor iniciou em 2020, em diálogo com a PREG e a Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC), com a interlocução da Coordenadoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação da região Nordeste (ANFOPE-Nordeste), e visa atender os princípios, fundamentos, procedimentos e a dinâmica formativa a serem considerados nos programas e cursos de formação de professores da Educação Básica estabelecidos pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) para a formação inicial e continuada em nível superior.

Esta reformulação curricular também apresenta itinerários formativos diferenciados, com aproveitamento dos tempos e espaços nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas, tendo, portanto, a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa, em virtude da especificidade do público-alvo do Parfor, efetivando o compromisso com diversas linguagens, tecnologias, projetos interdisciplinares, metodologias inovadoras e estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2019; 2021).

Nessa direção, este PPC apresenta um currículo atualizado, no qual conhecimentos (científicos, educacionais e pedagógicos), temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania e conteúdos específicos de formação de professores que constituem a matriz curricular do curso foram articulados de modo que os percursos formativos favoreçam o desenvolvimento, pelo cursista, dos saberes necessários ao desenvolvimento de uma prática docente comprometida com as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional



de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral, em conformidade com o que preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O novo PPC do curso de Geografia do Parfor está em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica e os princípios fundantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e objetiva garantir aos professores no exercício da docência na rede pública de Educação Básica formação ampla e cidadã por meio de um projeto formativo com sólida base teórica e fundamentado em princípios norteadores da interdisciplinaridade, de modo a provocar mudanças significativas na prática pedagógica dos cursistas.

Este PPC fundamenta-se nas orientações provenientes da PREG, por meio da CDAC e da CAE/PROPLAN e a sua organização didático-pedagógica, atendendo às disposições da Resolução CEPEX/UFPI n. 220/2016, está estruturada em oito seções. Na introdução, que é a primeira seção, situamos inicialmente o processo de reformulação do PPC considerando a necessidade social e institucional de sua alteração, as necessidades advindas do avanço do conhecimento e da tecnologia, das demandas da sociedade e de mercado e a importância do novo projeto para a superação dos problemas diagnosticados no curso. Em seguida, caracterizamos a instituição dentro do contexto socioeconômico regional, incluindo um breve histórico da trajetória institucional e as demandas efetivas de natureza econômica e social para implantação do curso. Concluímos a seção com um breve histórico da IES e do curso destacando a estrutura organizacional da UFPI e os objetivos e as metas institucionais e a relevância do curso no contexto em que está inserido, sobretudo, para atender as demandas locais regionais.

Na segunda seção, apresentamos os princípios curriculares que nortearão o curso de Geografia, descritos em conformidade com o PDI/UFPI 2020-2024, e os objetivos gerais do curso de Geografia, que guardam coerência com o perfil profissional do egresso, as competências e habilidades, descritas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, com o perfil do corpo docente e com a estrutura curricular e com o contexto no qual o curso está inserido.

Na terceira seção, apresentamos a estrutura e a organização curricular, o modo como concebemos a prática como componente curricular (específico para cursos de licenciatura), o

Fluxograma do curso e a síntese de sua composição, além de versarmos sobre as ações de estágio supervisionado obrigatório, as atividades complementares, as atividades curriculares de extensão e a maneira como pretendemos desenvolver o trabalho de conclusão no curso. Não menos importante é a apresentação da metodologia assumida quanto ao processo de ensino-aprendizagem e a inspiração na Pedagogia da Alternância para desenvolvermos nossos tempos universidade e comunidade.

Na quarta seção, elencamos as políticas institucionais de ensino, pesquisa e inovação e extensão que são propostas pelo PDI (2020-2024) e apresentamos sumariamente o modo de atenção ao discente sustentado em ação propostas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC em articulação com a Coordenação do Curso.

Na quinta seção, são apontados o modo como a avaliação da aprendizagem será realizada, considerando-se os ditames da Resolução n. 177/2012/UFPI, assim como são indicados os caminhos para a constante avaliação do Projeto Pedagógico do Curso.

A sexta seção apresenta o ementário, a bibliografia básica e complementar de todas as disciplinas obrigatórias e optativas do curso. A sétima seção dá conta da infraestrutura física e das instalações acadêmicas, bem como tece considerações sobre as bibliotecas da UFPI. Por fim, apresentam-se as disposições transitórias e as referências deste PPC.



1 INTRODUÇÃO

1.1. Justificativa

Este Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia do Parfor, da Universidade Federal do Piauí - UFPI busca apresentar-se como uma base para a construção de conhecimento profissional e o desenvolvimento da prática e engajamento profissional de professores em exercício. Espera-se poder trabalhar questões educacionais de acordo com a realidade do estado do Piauí, a fim de oferecer meios para qualificar os professores que se encontram em exercício, mas carecem de formação acadêmica e conhecimento de novas discussões teórico-metodológicas.

A implantação do Curso de Licenciatura em Geografia do Parfor, em uma nova formulação, visa a, em primeiro lugar, contribuir para o cumprimento do papel constitucional de prover ensino público de qualidade para a população, com vistas a atender, de forma eficiente, às demandas de qualificação profissional de um mercado de trabalho progressivamente exigente, e, por conseguinte, corrobora os preceitos educacionais de melhora da qualidade de ensino geral, ao qualificar professores em exercício, fornecendo-lhes a oportunidade de participar de um curso de graduação que respeite as especificidades do professor que já está em sala-de-aula, tome suas experiências como ponto de partida para a qualificação, progressão e construção de conhecimentos.

Os egressos deste curso de Geografia preencherão as insuficiências de profissionais devidamente habilitados e capacitados para atuar nas redes municipal e estadual de ensino no estado do Piauí, prestando um serviço educacional com bases formadoras vindas do Ensino Superior, com a qualidade proporcionada por uma graduação da UFPI.

O Curso de Geografia do Parfor está fundamentado numa perspectiva histórico-cultural, tendo como eixo articulador a interdisciplinaridade, com o objetivo de construir uma visão de ensino mais ampla, tomando-a como uma ferramenta que possibilite o engajamento dos sujeitos participantes em uma educação de qualidade.

As disciplinas específicas e de formação de professores que constituem o currículo deste curso foram pensadas a fim de que os graduandos compreendam os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais, possam desenvolver a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio

pedagógico desses conteúdos, além de colocarem-se em posição de ampliar e melhorar sua prática pedagógica.

A implantação do curso de Geografia do Parfor representa mais um passo com vistas a consolidar a presença de qualidade da UFPI nas mais diversas áreas do estado, que carecem, em caráter de urgência, de oferta de ensino de qualidade em uma área estratégica para o crescimento socioeconômico, principalmente em função do papel destinado ao curso de Geografia no tocante à importância da formação de professores em serviço como uma ferramenta que possibilite aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental aumentarem sua autopercepção como seres humanos e como cidadãos em processo de formação.

Com efeito, o Curso de Geografia assume um papel fundamental para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira, em especial, da sociedade piauiense. Acredita-se que a formação de geógrafos corroborará para suprir a carência de mão-de-obra qualificada para realizar o processo formativo no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Isso posto, torna-se irretorquível o caráter estratégico do curso de Geografia e a necessidade premente da formação de profissionais qualificados nessa área no estado.

Para tal, pensamos o processo de reformulação do currículo do curso de Geografia do Parfor buscando atender os princípios, fundamentos, procedimentos e a dinâmica formativa a serem considerados nos programas e cursos de formação de professores da Educação Básica estabelecidos, como dito anteriormente, pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) para a formação inicial e continuada em nível superior.

A proposta de atualização do PPC de Geografia do Parfor está em consonância com os principais documentos oficiais que trazem as diretrizes da política de formação de professores em exercício na Educação Básica e a legislação específica que regulamenta o Parfor: Resolução CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Geografia; Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024); Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga os Decretos n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010; Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis n. 9.394/1996 e n. 11.494 de 20 de junho 2007; Portaria MEC n. 1.383,

de 31 de outubro de 2017, que aprova o atual Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação, editado pelo Instituto Nacional de Avaliação da Educação Superior (INEP); Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017; Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) para a formação inicial e continuada em nível superior e Portaria Capes n. 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do Parfor e revoga as Portarias CAPES n. 82, de 17 de abril de 2017 e n. 159, de 15 de agosto de 2017, que alterou a Portaria CAPES n. 82/2017.

Segue também, de forma complementar, a legislação interna da UFPI, especialmente, a Resolução CEPEX/UFPI n. 115, de 28 de junho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena - Formação de Professores da Educação Básica e define o Perfil do Profissional da Educação formado na UFPI; a Resolução CEPEX/UFPI n. 177, de 05 de novembro de 2012, que aprova as normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e suas alterações; a Resolução CEPEX/UFPI n. 220, de 28 de setembro de 2016, que define as diretrizes curriculares para formação em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI; a Resolução CEPEX/UFPI n. 054, de 05 de abril de 2017, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes com necessidades educacionais especiais na UFPI; a Portaria PREG/CAMEN/UFPI n. 330, de 22 de junho de 2017, que aprovas as Diretrizes Gerais para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos Cursos de Graduação da UFPI; a Resolução CEPEX/UFPI n. 53, de 12 de abril de 2019, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI; a Resolução CEPEX/UFPI n. 148, de 18 de outubro de 2019, que altera a Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012 e a Resolução CONSUN/UFPI n. 20, de 29 de junho de 2020, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024).

A presente proposta de revisão curricular visa garantir a construção de conhecimento profissional e o desenvolvimento da prática e engajamento profissional de professores em exercício na Educação Básica que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos termos dos preceitos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 02/2019. Tem como referência a reformulação do PPC de Geografia do curso extensivo da UFPI, aprovada pela Resolução CEPEX/UFPI n. 079, de 18 de maio de 2018, especialmente, no que tange aos fundamentos e princípios norteadores da formação docente.

Contudo, o novo PPC atualizado apresenta um novo desenho curricular, em consonância com as aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes da Educação Básica, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, do art. 1º da Resolução CNE/CP n. 2/2017 e do art. 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Apresenta itinerários formativos diferenciados, com aproveitamento dos tempos e espaços nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas, tendo, portanto, a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa, considerando-se o público-alvo do Parfor.

Nesse sentido, as principais alterações dizem respeito à observância das orientações presentes na Resolução CNE/CP N. 2/2017 e dos princípios e fundamentos norteadores da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Destacamos, mormente, a inserção na estrutura curricular de disciplinas que abordam, além dos fundamentos e metodologias, os conteúdos específicos das áreas a serem ensinados a fim de garantir aos alunos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento organizados nos campos de experiência nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular-BNCC – Educação Básica (Resolução CNE/CP, nº 02/2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP, nº 02/2019) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Geografia (CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001).

Destacamos ainda a nova redação dada ao texto completo do PPC, a alteração na distribuição de carga horária e distribuição das ações a serem desenvolvidas nos estágio supervisionado, a alteração na carga-horária e nas tabelas de pontuação das Atividades Complementares (AC), bem como a inserção das Atividades de Extensão (ACE) proposta pelo PNE (2014-2024) e pela Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012, assim como pela Resolução

CEPEX/UFPI n. 220/2016. No currículo reformulado, há a indicação de realização de 405 horas de ACE.

1.2 Contexto regional e local

O Piauí³ está localizado na Região Nordeste do país e ocupa quase 3% do território brasileiro, sendo o terceiro maior estado nordestino em área territorial (251.611.929 km²). Limita-se com cinco estados brasileiros: Ceará e Pernambuco, a leste; Bahia, a sul e sudeste; Tocantins, a sudoeste; e Maranhão, a oeste; e ao norte, é delimitado pelo Oceano Atlântico (IBGE, 2010).

Ainda de acordo com o IBGE (2010), o Piauí possui características socioeconômicas, ambientais e culturais distintas da média do país e ecossistema exclusivo em relação a outros territórios. Do ponto de vista físico, o território piauiense constitui-se numa área homogênea, apresentando características do Planalto Central, pela presença de características dos cerrados; da Amazônia, pelo tipo de clima e caudais fluviais perenes; e do Nordeste semiárido, pelos cursos de água intermitentes. Juntamente com o Maranhão formam, fisiograficamente, uma região independente denominada Meio-Norte ou Nordeste Ocidental.

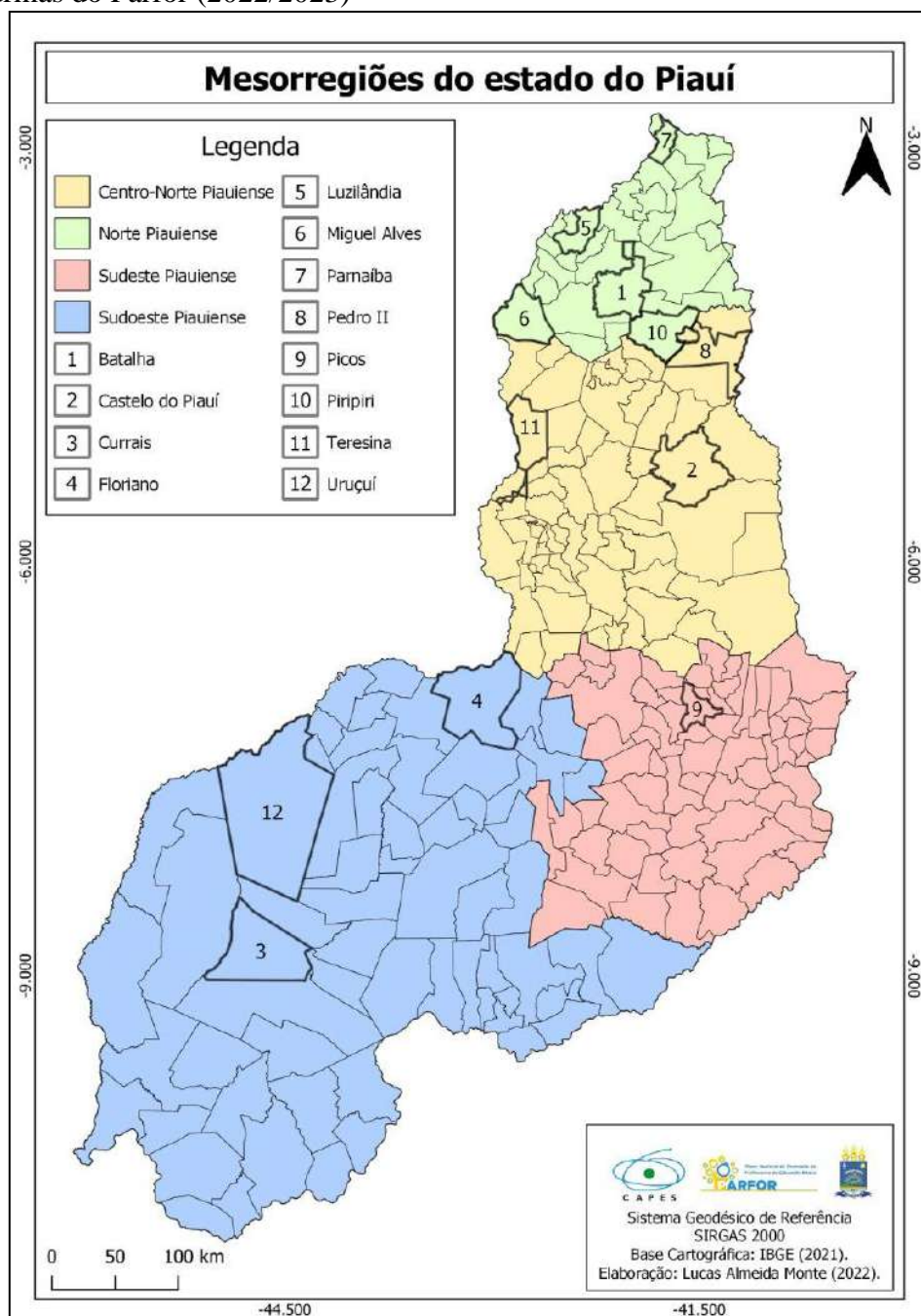
De acordo com último censo demográfico (2010), a população do Piauí totaliza mais de três milhões de habitantes (3.118.360) e a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021 foi de mais de três milhões e duzentos mil habitantes (3.289.290) no estado, com densidade demográfica de 12,40 hab./km² (IBGE, 2022).

Para fins de planejamento governamental, o estado do Piauí está dividido em 4 Mesorregiões (Norte Piauiense; Centro-Norte Piauiense; Sudoeste Piauiense; e Sudeste Piauiense), subdivididas em 12 Territórios de Desenvolvimento (TD) - Planície Litorânea, Cocais, Carnaubais, Entre Rios, Vale do Sambito, Vale do Guaribas, Vale do Canindé, Tabuleiros dos Rios Piauí e Itaueiras, Serra da Capivara, Tabuleiros do Alto Parnaíba, Chapada das Mangabeiras e Chapada Vale do Rio Itaim-, 15 Microrregiões (Baixo Parnaíba Piauiense; Litoral Piauiense; Teresina; Campo Maior; Médio Parnaíba Piauiense; Valença do Piauí; Alto Parnaíba Piauiense; Bertolândia; Floriano; Alto Médio Gurguéia; São Raimundo Nonato; Chapadas do Extremo Sul Piauiense; Picos; Pio IX e Alto Médio Canindé) e 224 municípios, cabendo destacar os mais populosos:

³ O vocábulo Piauí deriva de um dos primeiros rios atingidos pela colonização, subfluente do rio Parnaíba, cuja bacia oriental é ocupada pelo atual Estado. Nesse entendimento, Piauí significa rio dos piaus, rio dos peixes pintados (SEPLAN-PI).

Teresina, Parnaíba, Picos, Piripiri, Floriano, Campo Maior, Barras, União, Altos, Esperantina, Pedro II, José de Freitas, Oeiras, São Raimundo Nonato. As Mesorregiões, os Territórios e as Microrregiões geográficas do Piauí estão ilustrados nas Figuras 1, 2 e 3, respectivamente, a seguir.

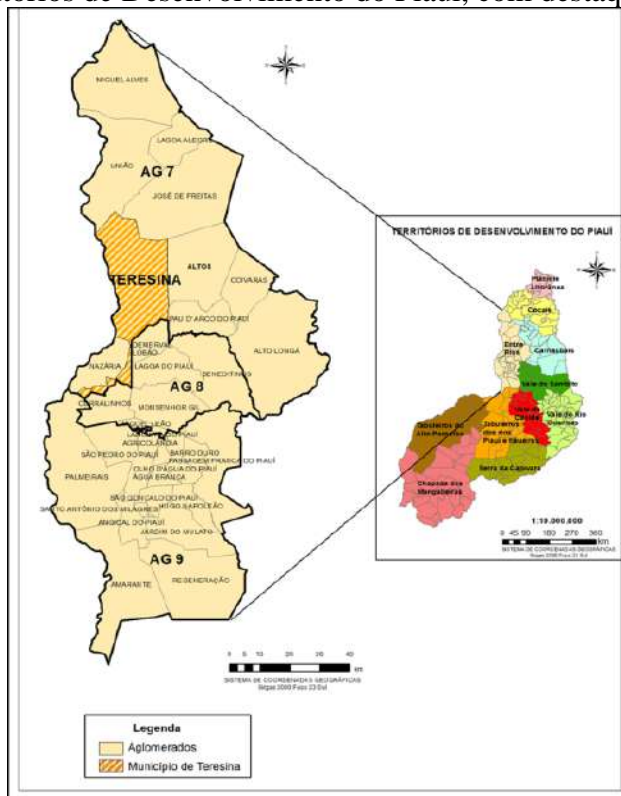
Figura 1 – Mesorregiões geográficas piauienses, destacando os 12 municípios com proposta de oferta de turmas do Parfor (2022/2023)



Fonte: IBGE (2021).

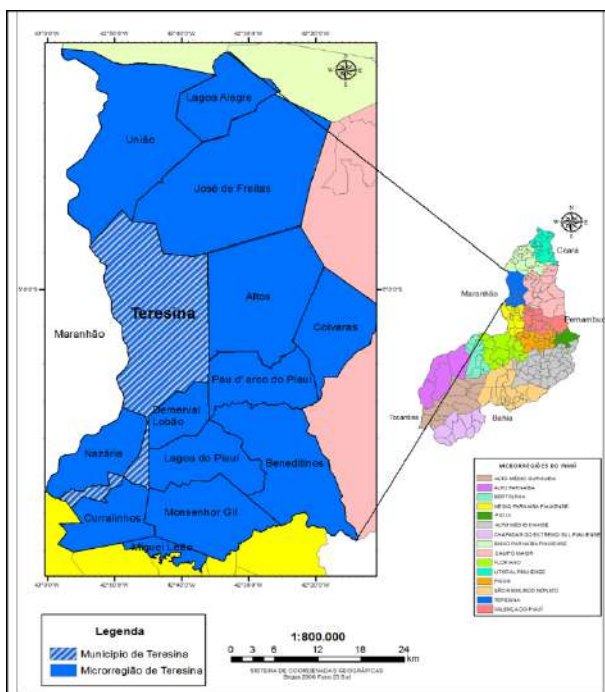
Lucas Almeida Monte

Figura 2 – Territórios de Desenvolvimento do Piauí, com destaque para Teresina



Fonte: IBGE (2013). CEPRO (2005).

Figura 3 – Microrregiões geográficas piauienses, com destaque para Teresina



Fonte: IBGE (2013). CEPRO (2005).

A região onde hoje se localiza o Piauí era originalmente habitada por diversas etnias indígenas, principalmente pelos Tremembés, Tabajaras, Timbiras, Gueguês, Acroás, Jaicós e Pimenteiras. Começou a ser povoado pelos colonizadores europeus no começo do século XVII quando fazendeiros, principalmente da Bahia, chegaram à procura de pastagens para expandir suas criações de gado. A província pertencia à Bahia e em 1718 passou a fazer parte do Maranhão. Em 1811, o príncipe Dom João VI, cinco anos antes de ser coroado rei de Portugal, elevou o Piauí à categoria de capitania independente e sua capital era a cidade de Oeiras, que fica situada na Mesorregião Sudeste Piauiense, na Microrregião de Picos (IBGE, 2010).

Contudo, mesmo após a independência do Brasil, o Piauí, assim como algumas outras províncias, continuou sendo colônia de Portugal. Em 1823, os cearenses e maranhenses se juntaram ao povo do Piauí e enfrentaram as tropas portuguesas, lideradas pelo Major João José da Cunha Fidié, numa batalha pela independência do Brasil: a Batalha do Jenipapo⁴. Em 16 de agosto de 1852, 41 anos depois de o Piauí virar uma capitania independente, o governo provincial transferiu a capital do estado para Teresina, também conhecida por cidade verde, codinome dado pelo escritor maranhense Coelho Neto, em virtude de possuir ruas e avenidas entremeadas de árvores (IBGE, 2010).

Ainda segundo essa fonte de dados, as principais atividades econômicas do estado são a indústria - química, têxtil, e de bebidas-, a agricultura, com as culturas de algodão, arroz, cana-de-açúcar e mandioca, a pecuária, com a produção de rebanhos de bovinos e caprinos e a produção do mel de abelhas (apicultura), produto importante na atividade pecuária do Piauí.

No ranking do país é o 18º estado mais populoso, o 17º em número de matrículas efetivadas no Ensino Fundamental e 11º em área territorial. Entretanto, o Piauí ainda possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo (0.646), ocupando a 24ª colocação, à frente apenas do Maranhão e Alagoas (IBGE, 2010).

Assim, em termos de indicadores sociais, o estado do Piauí apresenta um cenário menos favorável quando comparado com as médias nacionais. Mais de um terço da população piauiense encontra-se em situação de pobreza, estando bastante acima da média nacional que é 15,2%, enquanto no Piauí é mais que o dobro, chegando a 34,1%. A situação é ainda mais grave em relação

⁴ A Batalha do Jenipapo ocorreu no dia 13 de março de 1823, às margens do riacho de mesmo nome e foi uma das mais sangrentas batalhas, porém decisiva para a independência do Brasil, pois apesar de os brasileiros terem perdido o combate, fizeram os portugueses mudarem seu trajeto e se refugiarem no Maranhão, que ainda era controlado pelos portugueses.

aos piauienses extremamente pobres, que são 18,8%, percentual quase três vezes maior do que a média nacional, que é de 6,6% (IBGE, 2010).

Assim, em termos de indicadores sociais, o estado do Piauí apresenta um cenário menos favorável quando comparado com as médias nacionais. Mais de 43% da população piauiense encontra-se em situação de pobreza, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) (2019), estando bastante acima da média nacional que é 15,2%. A situação é ainda mais grave em relação aos piauienses extremamente pobres. Enquanto a pobreza atinge quase metade da população, a extrema pobreza atinge quase 15%, percentual quase três vezes maior do que a média nacional, que é 6,5% (IBGE, 2020).

Certamente, esses indicadores de pobreza piores que a média brasileira geram reflexos em outros indicadores sociais, como, por exemplo, a esperança de vida, de aproximadamente 71,7 anos do estado, contra 76,7 da média do país, e a expectativa quanto ao número de anos de estudo da população piauiense, que é de 9,2 anos, também menor que a do país, que é de 9,5 anos. Apesar da pequena diferença de 0,3 é o estado brasileiro com o índice mais baixo no tocante a anos de estudos (IBGE, 2020).

É neste contexto de dificuldades socioeconômicas importantes que a Universidade Federal do Piauí (UFPI) está inserida. Instituída pela Lei n. 5.528 de 12 de novembro de 1968, assinada pelo presidente Costa e Silva, que autorizou seu funcionamento sob forma de Fundação, a sua criação é resultante de lutas de políticos e de vários segmentos da sociedade piauiense que acalentaram por décadas o sonho de se instalar uma Universidade pública, gratuita e de qualidade no estado do Piauí.

Seu primeiro Estatuto foi aprovado pelo Decreto n. 72.140, de 26 de abril de 1973, publicado no DOU de 27 de abril de 1973 e sofreu ulteriores alterações (Portaria MEC n.. 453, de 30 de maio de 1978, publicado no DOU de 02 de junho de 1978, Portaria MEC n.. 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU de 08 de fevereiro de 1993). A reformulação desse documento objetivando sua adaptação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) foi autorizada pelo Parecer n. 665/95, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado pela Portaria MEC n. 1.225, de 30 de julho de 1999, publicada no DOU n. 147-E, de 03 de agosto de 1999, e pelas Resoluções CONSUN/UFPI n.. 15, de 25 de março de 1999 e n. 45, de 16 de dezembro de 1999. A última alteração do regimento da UFPI foi aprovada pela Resolução CONSUN/UFPI n. 21, de 21 de setembro de 2000.



Segundo o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), integrado ao seu PDI/2020-2024, a UFPI deseja ser reconhecida como uma universidade de excelência na construção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e artístico, comprometida com o desenvolvimento socioeconômico, de modo inovador e sustentável, e, para tanto, define a sua missão nos seguintes termos: “[...] promover a educação superior de qualidade, com vista à formação de sujeitos comprometidos com a ética e capacitados para atuarem em prol do desenvolvimento regional, nacional e internacional” (UFPI, 2020, p. 31), por meio da inovação no ensino, na pesquisa e na extensão.

Essa pretensão de alto grau de complexidade é traduzida em seus princípios filosóficos e metodológicos que reforçam a função social da UFPI e o seu papel como instituição pública, e representam, portanto, os seus valores, a saber: I – Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II – Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III – Difusão do conhecimento científico e tecnológico, suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais e aprofundamento do processo de internacionalização; IV – Inclusão de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, dentre outros, pessoas que residem em localidades geograficamente distantes dos grandes centros educativos do Estado; V – Respeito à pluralidade de pensamento e natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (UFPI, 2020, p. 32).

Assim, em atendimento às demandas da sociedade contemporânea, a UFPI entende que há necessidade de uma formação no âmbito de cada curso de graduação que articule com a máxima organicidade, a competência científica e técnica a fim de garantir que os alunos consolidem os conhecimentos necessários para o exercício da plena cidadania.

1.3 Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso de Geografia⁵

1.3.1 Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI

A UFPI surgiu a partir da junção de unidades isoladas de Ensino Superior existentes na época de sua fundação: Faculdades de Direito, de Filosofia, de Odontologia e de Medicina, localizadas em Teresina e Faculdade de Administração, em Parnaíba. É a principal Instituição de

⁵ Texto adaptado do PDI da UFPI (2020 – 2024).

Educação Superior (IES) do estado do Piauí e o seu *Campus* sede, intitulado *Campus* Ministro Petrônio Portella (CMPP), está localizado em Teresina, à Avenida Universitária, s/n, no Bairro Ininga.

O credenciamento da UFPI ocorreu em 1945, através do Decreto n. 17.551, de 09 de janeiro, como Faculdade isolada, e foi credenciada em 1968 como Universidade pela Lei n. 5.528, de 12 de novembro, englobando as unidades isoladas de Ensino Superior até então existentes no Piauí. Apesar de ter recebido visita de credenciamento em março de 2009, o documento regulatório só foi editado em 18 de maio de 2012, através da Portaria MEC n. 645, publicada no Diário Oficial da União (DOU) n. 97, de 21 de maio de 2012 (Secção 1, página 13), através da qual a UFPI foi credenciada por um período de dez anos. Adquiriu personalidade jurídica efetiva a partir da inscrição no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, após o seu Ato Constitutivo, e é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), instituída nos termos da Lei n. 5.528, de 12 de novembro de 1968.

Após a superação das exigências legais para a implantação da UFPI, sua instalação se consolidou em 1º de março de 1971, no Salão de Festas da Sociedade Civil Clube dos Diários, em Teresina, Piauí, em solenidade pública dirigida pelo então Diretor da Faculdade de Direito do Piauí, Professor Robert Wall de Carvalho, investido naquele ato histórico-político de Reitor *Pro Tempore* e, presidida pelo então Governador do Estado do Piauí, João Clímaco D’Almeida. A partir de então começaram, de fato, as atividades acadêmico-administrativas de uma Instituição de Educação Superior da maior significância para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do Estado do Piauí.

O seu primeiro Estatuto foi aprovado pelo Decreto n. 66.651, de 01 de junho de 1970, tendo sido apenas “uma expressão de vontades”. O segundo Estatuto foi aprovado pelo Decreto n. 72.140, de 26 de abril de 1973, publicado no DOU de 27/04/73 e sofreu ulteriores alterações através das Portarias MEC n. 453, de 30 de maio de 1978, publicada no DOU de 02/06/78, e n. 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU n. 26, de 08/02/1993.

O atual Regimento Geral da UFPI foi adaptado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) através da Resolução do CONSUN n. 45, de 16 de dezembro de 1999 e alterado posteriormente pela Resolução n. 21, de 21 de setembro de 2000. O Estatuto da Fundação (FUFPI) foi aprovado pela Portaria MEC n. 265, de 10 de abril de 1978 (BRASIL, 1978a) e alterado

pela Portaria MEC n. 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU de 08 de fevereiro de 1993 (BRASIL, 1993).

A reformulação do Estatuto da UFPI, objetivando a adaptação à LDB/1996, foi autorizada pela Resolução CONSUN n. 15, de 25 de março de 1999 e pelo Parecer CNE n. 665/95, aprovado pela Portaria MEC n. 1.225, de 30 de julho de 1999, publicada no DOU n. 147-E, de 03/08/99.

Nos termos do seu Estatuto, a UFPI é administrada pelo Conselho Diretor (CD), presidido pelo Reitor da UFPI (Presidente da Fundação) e constituído por mais 07 (sete) membros e seus respectivos suplentes, escolhidos dentre pessoas de ilibada reputação e notória competência, sendo 02 (dois) de livre escolha do Presidente da República, 01 (um) indicado pelo Ministério da Educação, 01 (um) pelo Conselho Universitário da Universidade, 01 (um) pelo Governo do Estado do Piauí, 01 (um) pela Sociedade Piauiense de Cultura e 01 (um) pela Fundação Educacional de Parnaíba, todos nomeados pelo Presidente da República. O mandato dos Membros do Conselho Diretor é de 04 (quatro) anos, sendo permitida uma recondução. Posteriormente, a formação do seu patrimônio foi regulamentada por intermédio do Decreto-Lei Federal n. 656, de 27 de junho de 1969, por sua vez, publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de junho do mesmo ano. Também teve sua instituição publicada no Diário Oficial do Estado do Piauí n. 209, em 22 de dezembro de 1969.

A UFPI é uma instituição de educação superior, pesquisa e extensão orientada pelas normas emanadas do Ministério da Educação que atua em todos os ramos do saber e adota decisões colegiadas, pautando-se em princípios democráticos e de justiça social. Os órgãos deliberativos da UFPI, em nível de administração superior, são: Conselho de Administração (CAD), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) e o Conselho Universitário (CONSUN). As reuniões ordinárias dos conselhos superiores da UFPI são mensais, com a presença mínima de 2/3 dos membros, sendo previamente agendadas (CONSUN - primeira quinta-feira de cada mês; CAD - primeira terça-feira de cada mês; CEPEX - segunda quarta-feira de cada mês).

A administração da UFPI em nível central é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e por sete Pró-Reitorias (de Ensino de Graduação - PREG; de ensino de Pós-Graduação - PRPG; de Pesquisa e Inovação - PROPESQI; de Extensão e Cultura - PREXC; de Administração - PRAD; de Planejamento e Orçamento - PROPLAN; e de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC) e, em nível setorial, por seis Unidades de Ensino do *Campus* de Teresina: Centro de Ciências da Educação (CCE), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências Humanas e Letras

(CCHL), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de Tecnologia (CT). Possui ainda um centro diferenciado que congrega os cursos na modalidade EaD: o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD).

À luz das disposições estatutárias, a UFPI é uma IES de natureza federal, de estrutura *multicampi*, mantida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), possuindo além do campus sede, três outros *campi* sediados nas cidades de Picos (*Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros), Bom Jesus (*Campus* Profa. Cinobelina Elvas) e Floriano (*Campus* Almícar Ferreira Sobral). Até 2018, fazia parte, também, da UFPI o *Campus* Ministro Reis Velloso, no município de Parnaíba, o qual foi desmembrado, através da Lei n. 13.651, de 11 de abril de 2018, para formar a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPa).

Existem ainda órgãos suplementares e de apoio de natureza técnica, cultural, científica, recreativa e assistencial para os corpos docentes, discentes e administrativos da UFPI: STI - Superintendência de Tecnologia da Informação; BCCB - Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco; AUDIN - Auditoria Interna; HU - Hospital Universitário; HVU - Hospital Veterinário Universitário.

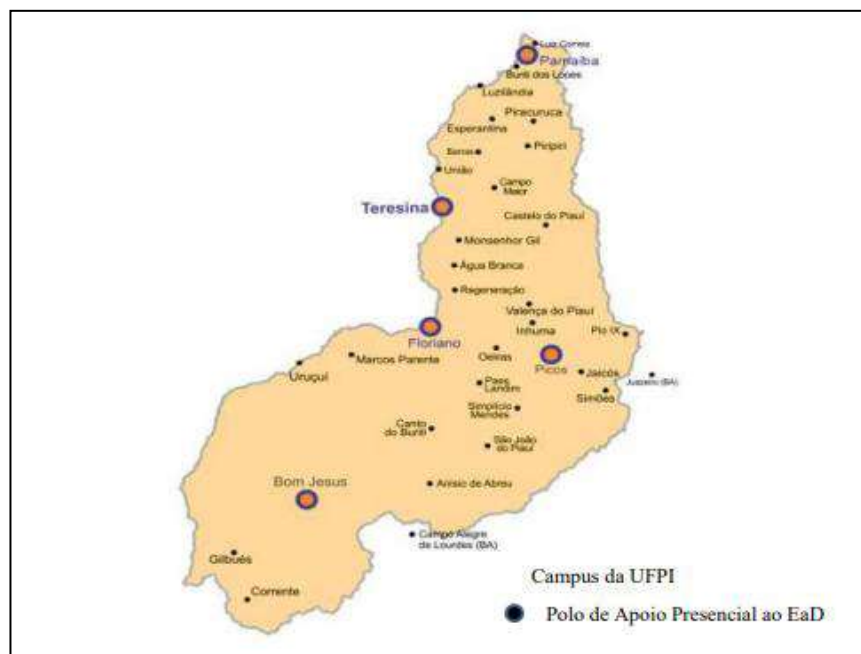
Integram também a estrutura da UFPI três Colégios Técnicos, que ministram cursos ligados à Educação Básica, sendo um localizado em Teresina e dois no interior do Estado, nos municípios de Floriano e de Bom Jesus, cujas estruturas acadêmico-administrativas localizam-se nas proximidades do CAFS e CPCE. Sua área de atuação, envolvendo a educação presencial e o ensino a distância (EaD) está demonstrada na Figura 4, a seguir.

A UFPI tem o compromisso social de atender às demandas locais e regionais nas quais estão inseridos seus *Campi*, oferecendo à comunidade cursos de educação profissional técnica de nível médio, de extensão, de graduação nas modalidades presencial e a distância, nos graus de bacharelado e licenciatura, e de pós-graduação *lato sensu* (especialista) e outorga títulos de mestre e doutor aos concluintes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O **ensino técnico** em nível médio é oferecido nos Colégios Técnicos (CT) e propõe a qualificação profissional de jovens buscando estratégias de ensino que priorizem a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, permitindo a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, artísticos, esportivos, políticos e ambientais do sistema produtivo.

Embora, ainda, não seja uma prática amplamente difundida, a pesquisa e o espírito científico devem ser também incentivados durante os cursos de nível médio.

Figura 4 – Municípios de atuação da UFPI na educação presencial e a distância.



Fonte: PDI 2020 - 2024 (UFPI, 2020).

Os Colégios Técnicos de Teresina, Floriano e Bom Jesus oferecem cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de forma integrada, subsequente ao Ensino Médio e concomitante com o Ensino Médio, presenciais, além de cursos técnicos a distância (e-TEC), vinculados ao Programa e-Tec Brasil e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Acerca do sistema de reserva de vagas, a UFPI, através de seus Colégios Técnicos, destina 80% das vagas para candidatos que cursaram a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) integral e exclusivamente em Escolas Públicas e para estudantes oriundos de famílias com renda bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) por pessoa, em observância às disposições da política de inclusão social, através da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, do Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012, da Portaria Normativa MEC n. 18 de outubro de 2012, da Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e da Portaria Normativa MEC n. 09, de 05/05/2017.

Silvia

A UFPI, através de seus Colégios Técnicos, oferece três cursos (Técnico em Agropecuária, Técnico em Enfermagem e Técnico em Informática) e até 2015 tinha alcançado um total de 1.674 alunos matriculados: 589 em Bom Jesus, 651 em Floriano e 434 em Teresina.

Os **cursos de extensão** englobam atividades de natureza acadêmica, técnica ou cultural, que obrigatoriamente estarão presentes em no mínimo 10% da carga horária dos cursos de graduação, em consonância com a Resolução CEPEX/UFPI n. 053/2019, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos de cursos de graduação da UFPI, em atendimento à Resolução CNE/MEC n. 7/2018.

Em conformidade com o PDI (2020-2024), os cursos de extensão também poderão não estar inclusos como parte integrante e obrigatória do ensino de graduação e da pós-graduação, tendo como objetivo apenas complementar os conhecimentos em uma determinada área ou ampliar noções sobre temas relativos ao campo de estudo ou área de atuação do participante.

As ações de extensão e cultura são realizadas pela interação transformadora entre a Universidade e a sociedade, com vistas ao desenvolvimento mútuo, contribuindo sobremaneira com o processo formativo dos acadêmicos, como a produção e a socialização de saberes e tecnologias e a minimização/superação dos diversos segmentos sociais do estado do Piauí, em especial aqueles de maior vulnerabilidade social. Essas ações geram uma relação dialógica de troca de saberes e de impacto social entre a academia e a comunidade, propiciando transformações sociais mútuas e inclusão social.

A execução da política universitária de extensão pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC) é fundamentada na Resolução 35/2014-CEPEX/UFPI, que aprova as Diretrizes da Política de Extensão Universitária na UFPI, na Resolução CNE/MEC n. 7 de dezembro de 2018 e no Plano Nacional de Extensão Universitária, em consonância com o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, que explicita: "[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, p.123). Busca ampliar a integração com todos os níveis e ambientes acadêmicos e todos os segmentos da sociedade, principalmente com as comunidades de vulnerabilidade social, tendo linhas prioritárias para o desenvolvimento de programas, projetos e outras ações de extensão indissociáveis com o ensino e a pesquisa e voltadas para o atendimento às necessidades dos diversos segmentos sociais.



A UFPI considera a extensão como um de seus alicerces, sendo a presença em todas as esferas do contexto social uma de suas marcas institucionais. Por isso, tem estimulado o desenvolvimento de programas e projetos que impliquem relações multidisciplinares ou interdisciplinares com setores da universidade e da sociedade, além do incentivo a novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, ampliando o acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social. Além disso, existe a possibilidade de implementação de ações conjuntas que incentivem o empreendedorismo entre os alunos, docentes e técnicos-administrativos, como meio de fomentar o uso de tecnologias sociais especialmente em locais de vulnerabilidade social e econômica.

A UFPI organiza seus **cursos de graduação** em regime de créditos, mesmo que, em alguns casos, seja organizado no formato seriado semestral (ou bloco), com atividades presenciais, semipresenciais e à distância. O ensino de graduação confere os graus de bacharel e licenciado, sendo aberto a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e obtido classificação em processo seletivo, seja através de vagas universais, ou de vagas reservadas a ações afirmativas e programas especiais, a exemplo do Parfor, visando à obtenção de qualificação universitária específica.

Até a criação da Universidade do Delta do Parnaíba (UFDPAr), a UFPI ofertava 83 cursos presenciais cadastrados no sistema e-MEC. Com a criação da UFDPAr, atualmente encontram-se cadastrados no sistema e-MEC da UFPI 71 cursos presenciais. O ingresso aos cursos de graduação na modalidade presencial ocorre através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), de vestibular e de processos seletivos especiais, a exemplo do Parfor. Em observância à política de inclusão social, a UFPI destina 50% das vagas dos cursos presenciais às cotas.

No período de 1971 a 2005, a UFPI ministrou apenas ensino de graduação presencial, porém em 2006, conforme previa o PDI (2005-2009), houve o credenciamento para ensino a distância e a criação do Centro de Educação a Distância (CEAD), conhecido como Universidade Aberta do Piauí (UAPI), através do qual a UFPI ministra cursos de bacharelado e licenciatura, perseguindo os mesmos padrões de qualidade adotados no ensino presencial. Inicialmente, foi criado o curso de Bacharelado em Administração, em caráter experimental e, no segundo semestre de 2006, ocorreu a ampliação do número de cursos ministrados na modalidade EaD, tendo sido criadas oito novas graduações.



A partir de 2006 ocorreram significativas mudanças no contexto estrutural, tecnológico e de formação de docentes da UFPI, em decorrência da adesão ao Programa de Apoio a Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através de ações que dotem as universidades federais das condições necessárias para garantir o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de reduzir as desigualdades sociais no país, de forma a consubstanciar o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE - Lei n. 10.172/2001) (BRASIL, 2011a).

Nesse sentido, considerando-se a insuficiência da oferta de vagas, em termos quantitativos, pelo sistema federal de Ensino Superior, para atender à demanda de educacional do Estado, a UFPI realizou estudos e debates internos e externos acerca do REUNI para possibilitar a expansão da oferta, sem prejudicar o patamar de excelência, alcançado pelas universidades federais brasileiras ao longo das últimas décadas.

Com a adesão ao REUNI, a UFPI expandiu sua oferta, com reestruturação de dois *Campi* do interior (Parnaíba e Picos) e implantação de dois novos *Campi*, nas cidades de Bom Jesus, no extremo sul do Estado, estando a 635 km de Teresina, e em Floriano, situado na Mesorregião do Sudoeste Piauiense, Microrregião do mesmo nome, ficando a 234 km da capital. O início das atividades do *Campus* de Bom Jesus ocorreu no primeiro semestre de 2006 e, em Floriano, se deu no primeiro semestre de 2009.

Em decorrência deste trabalho de expansão e interiorização, no processo seletivo para ingresso de alunos nos cursos de Graduação da UFPI em 2009, época do término do seu primeiro PDI, foram oferecidas 5.706 (cinco mil setecentas e seis) vagas para 92 (noventa e dois) cursos regulares, em ensino presencial, nas modalidades bacharelado e licenciatura.

Em 2015, as vagas para o ensino de graduação foram elevadas e no primeiro semestre de 2018 a UFPI ofereceu mais de 3000 (três mil) vagas no processo seletivo para ingresso de alunos nos cursos de Graduação no período letivo 2018.1, através do SISU, em ensino presencial, nas modalidades bacharelado e licenciatura, distribuídas nos seus *Campi*.

⁶ O REUNI foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE).



Atualmente, são ofertados 71 cursos presenciais e 15 cursos na modalidade à distância, totalizando 86 cursos oferecidos. Durante a vigência do seu novo PDI (2020-2024) a UFPI pretende, continuamente, avaliar as possibilidades de ampliação da oferta de vagas (seja por meio do aumento do número de vagas dos cursos existentes, seja pela oferta de novos cursos) em todos os níveis e modalidades. O Quadro 1, a seguir, demonstra o número de alunos ingressantes, matriculados e egressos durante a vigência do PDI 2015-2019.

Quadro 1 – Número de alunos ingressantes, matriculados e egressos, quinquênio 2015-2019.

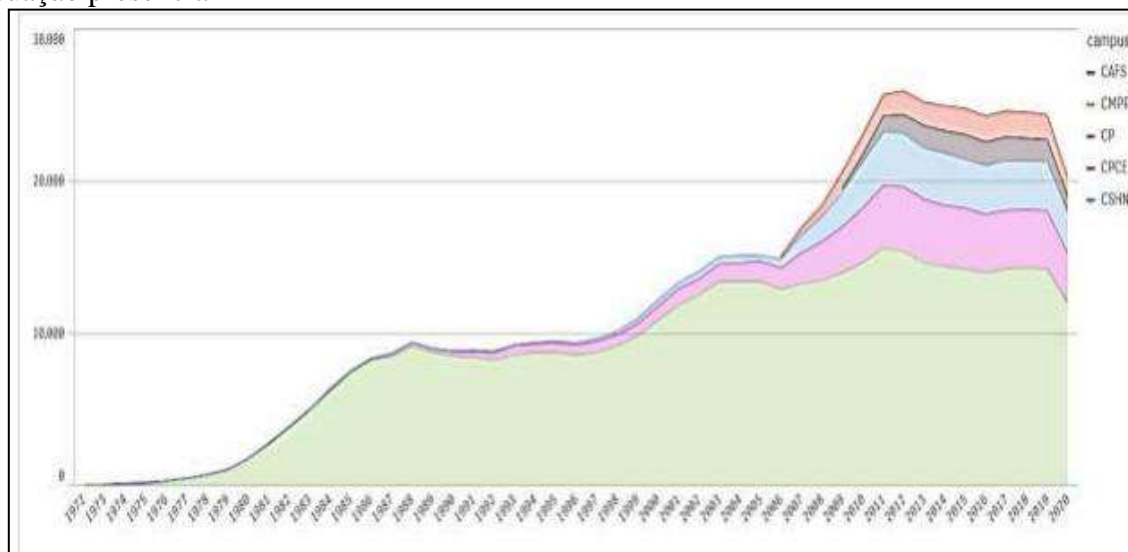
Ano	Ingressantes	Matriculados	Egresso
2015	5.237	23.579	3.004
2016	5.807	23.447	2.714
2017	5.549	23.955	2.848
2018	5.467	23.987	2.889
2019	5.556	24.171	2.799

Fonte: PDI 2020 – 2024 (UFPI, 2020).

Para a EaD, foram oferecidas nesse mesmo ano um total de 3.000 (três mil) vagas para 08 (oito) cursos, nas modalidades bacharelado e licenciatura, tanto na sede dos *Campi* como em outros municípios, perfazendo 316 (trinta e seis) polos situados em 36 (trinta e seis) diferentes cidades do Estado do Piauí. Na vigência do PDI 2015-2019 (UFPI, 2015), na modalidade de educação a distância, havia 15 cursos de graduação em 48 polos de apoio presencial, distribuídos no Piauí e na Bahia.

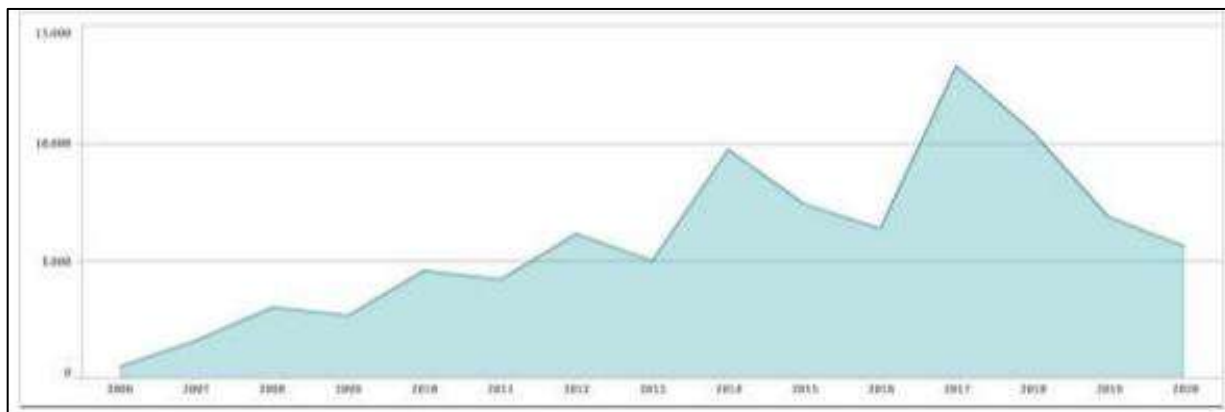
Até 2019 a UFPI contabilizou 24.171 alunos de graduação matriculados no ensino presencial e cerca de 11.054 na modalidade EaD. As Figuras 5 e 6 ilustram, respectivamente, a evolução do número de alunos matriculados na graduação na modalidade presencial por ano e *Campus* e na modalidade a distância, por ano, no *Campus* Ministro Petrônio Portella.

Figura 5 – Evolução de alunos matriculados por ano e campus – modalidade de ensino de graduação presencial



Fonte: PDI 2020 – 2024 (UFPI, 2020).

Figura 6 – Evolução de alunos matriculados por ano – modalidade de ensino de graduação a distância, no CMPP



Fonte: PDI 2020 – 2024 (UFPI, 2020).

Importante ressaltar também que projetos previstos no PDI anterior e, em andamento, deverão ter continuidade, como os programas especiais de graduação e de formação continuada, tanto para atender às demandas do Parfor, quanto para oferecer cursos especiais decorrentes de outros convênios que venham a ser celebrados para atender demandas sociais importantes.

O ensino de pós-graduação na UFPI contempla o nível *stricto sensu* (cursos de mestrado acadêmico e mestrado profissional, cursos de doutorado) e o nível *lato sensu* (cursos de especialização), visando à qualificação de profissionais para o desenvolvimento de atividades de

Silvia

ensino, pesquisa e atendimento das demandas de pessoal qualificado pela sociedade, bem como, são operacionalizadas todas as atividades relativas à capacitação de docentes e técnicos de interesse institucional.

Nesse sentido, a UFPI, na condição de encarregada de propor políticas de ensino de pós-graduação, viabiliza ações em consonância com as exigências sociais, com o desenvolvimento científico, econômico, cultural, tecnológico e artístico do mundo atual. Seu papel voltado para o controle da qualidade e produtividade dos programas de pós-graduação e estimulação de uma cultura de ensino e pesquisa tem sido reforçado nos últimos anos.

A pós-graduação *stricto sensu* na UFPI teve início em 1991, com a criação do primeiro Mestrado Institucional, na área de Educação. A construção dos programas, atualmente existentes, seguiu os parâmetros estabelecidos pelas comissões de área da CAPES que preveem em seus documentos recomendações gerais, tanto para a elaboração de propostas quanto para a correção de rumos e avanços de qualidade e atuação dos programas em andamento.

Para ingresso nos cursos de pós-graduação ao longo de 2009, foram oferecidas aproximadamente 2.000 vagas, distribuídas entre os cursos de especialização, programas de residência médica e médico-veterinária, mestrado e doutorado. Para ingresso nos cursos de Educação Básica (Ensino Médio), foram oferecidas 448 vagas nos Colégios Técnicos de Teresina, Floriano e Bom Jesus.

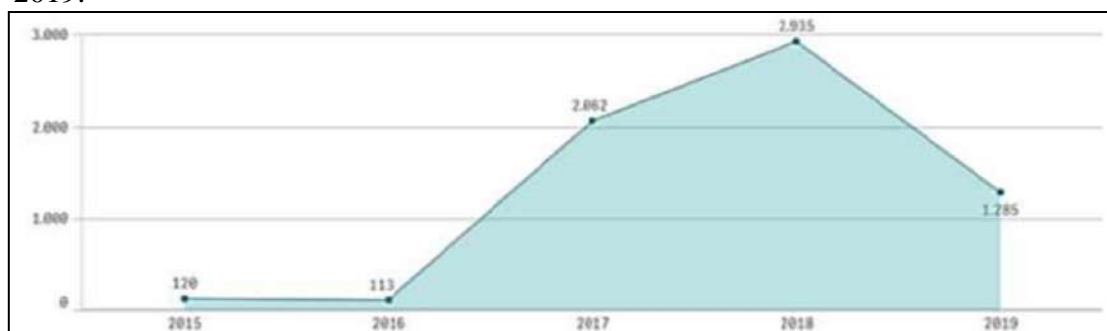
Em 2015, as vagas foram gradativamente aumentadas e nos últimos 5 anos, de forma sustentável e contínua, a pós-graduação na UFPI atingiu um patamar superior a 60% no número de alunos matriculados em programas de Mestrado e Doutorado. Embora o número de Bolsas Demanda Social – CAPES de Mestrado tenha praticamente se mantido, houve um incremento considerável de Bolsas para Doutorado, mantendo-se, contudo, sem alteração a quantidade de Bolsas do CNPq, entre os dois quinquênios.

Em relação aos conceitos dos cursos dos programas de pós-graduação da UFPI, verifica-se que houve uma evolução na qualidade da oferta dos cursos de nível *stricto sensu*. Houve um incremento considerável nos conceitos 04 e 05 atribuídos pela Capes, tendo em vista que o conceito máximo atribuído por essa agência de fomento é 07.

Em 2018, a UFPI possuía 30 (trinta) Cursos de Especialização em funcionamento, totalizando 2.763 (duas mil, setecentos e sessenta e três) matrículas, sendo 23 (vinte e três) cursos e 808 (oitocentas e oito) matrículas no ensino presencial e 07 (sete) cursos e 1.955 (um mil,

novecientos e cinquenta e cinco) matrículas no ensino a distância. Em 2019, estavam em execução, 40 (quarenta) Cursos de Especialização nas diversas áreas. Na Figura 7, a seguir, tem-se a evolução das matrículas dos cursos *lato sensu* no quinquênio 2015-2019.

Figura 7 – Evolução do número de matriculados nos cursos de especialização da UFPI, quinquênio 2015-2019.



Fonte: PDI 2020 – 2024 (UFPI, 2020).

Na Pós-Graduação *stricto sensu* contabilizavam-se 42 Programas, nos quais são desenvolvidas as atividades de 34 mestrados Acadêmicos, um mestrado profissional, 07 doutorados institucionais, além de dois doutorados em rede. Também mantinha parcerias responsáveis por 13 Doutorados Interinstitucional (DINTER), 02 Mestrado Interinstitucional (MINTER) e 21 Programas de Cooperação Acadêmica (PROCAD). Entre 2010 e 2019, contabilizou 16.041 alunos matriculados na pós-graduação *stricto sensu*, sendo 12.661 em nível de mestrado e 3.380 em nível de doutorado.

A UFPI considera que as áreas prioritárias definidas pelas políticas públicas do estado do Piauí merecem atenção especial. Assim, tem incentivado a criação de novos programas em áreas não contempladas e a consolidação daqueles existentes nessas áreas, para sustentação e consolidação de núcleos de pesquisa voltados para a solução de problemas regionais.

Para o quinquênio 2020-2024, a UFPI estruturou seu planejamento institucional de modo a fortalecer os Temas Estratégicos definidos nos marcos do seu PDI (ensino, pesquisa, extensão e cultura, gestão e governança, tecnologia e comunicação, infraestrutura, sustentabilidade, gestão de pessoas, internacionalização e assistência estudantil), operacionalizando objetivos e metas⁷. Os

⁷ Dada a limitação de espaço gráfico deste documento, recomendamos ao leitor à conferência das metas estabelecidas para o quinquênio 2020-2024 disponíveis em: <https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PrestacaodeContas/Arquivos/capitulo-13.2.pdf>.

objetivos gerais e objetivos específico para cada tema estratégico podem ser visualizados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Temas Estratégicos e objetivos para o quinquênio 2020-2024

Temas Estratégicos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Ensino	Promover uma educação de excelência e princípios inovadores	<ul style="list-style-type: none"> ● Melhorar os indicadores de qualidade de curso. ● Melhorar os indicadores de desempenho de curso. ● Aumentar a oferta de cursos de graduação e vagas com foco no estímulo regional, social e socioeconômico. ● Institucionalizar e sistematizar programa de acompanhamento de egressos. ● Institucionalizar prática de atualização periódica dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) com base em metodologias ativas e diretrizes do governo federal. ● Fortalecer a integração com o mercado de trabalho por meio de parcerias para estágio. ● Implementar e/ou reestruturar programas de pós-graduação lato sensu (especializações e residências em saúde) e stricto sensu (mestrado e doutorado acadêmico e profissional) em áreas prioritárias e estratégicas, considerando demandas sociais, econômicas, ambientais e educacionais emergentes na realidade local e regional. ● Melhorar os conceitos dos programas na avaliação da capes e o desempenho da UFPI nas avaliações nacionais e internacionais. ● Implantar novos cursos na modalidade a distância ● Fortalecer o ensino básico, técnico e tecnológico.
Pesquisa	Fortalecer a pesquisa e inovação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> ● Implantar programas de valorização da inovação. ● Incrementar e diversificar os mecanismos de captação de recursos junto a entidades públicas e/ou privadas de fomento à pesquisa e inovação, através dos programas de pós-graduação stricto sensu, de modo a garantir as condições necessárias para promoção de ações que levem à produção de conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico de forma exitosa, visando a solução de problemas locais e regionais emergentes. ● Mapear e diagnosticar a pesquisa na UFPI.



Extensão e Cultura	Desenvolver políticas de extensão e práticas culturais	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorizar as práticas extensionistas nos planos de carreira docente e nos processos seletivos da UFPI. ● Ampliar a quantidade de bolsas de extensão (PIBEX). ● Regulamentar e incentivar a criação e o funcionamento de núcleos de extensão na UFPI. ● Estimular a proposição de ações de extensão por docentes, técnico-administrativos e discentes. ● Promover capacitação presencial e/ou a distância para o desenvolvimento de ações de extensão. ● Incentivar e promover ações de extensão voltadas para a economia solidária, prática profissional, o empreendedorismo e a inserção no mercado de trabalho. ● Prestar serviços que beneficiam setores e comunidades sociais. ● Incentivar a inserção de ações de extensão nos curso de graduação e programas de pós-graduação, sobretudo nos mestrados profissionais, melhorando a articulação pesquisa-extensão. ● Aumentar a oferta de ações e atividades culturais, lazer e esporte.
Gestão e Governança	Aperfeiçoar a gestão administrativa e financeira	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer os índices de governança institucional conforme levantamento do TCU. ● Prover uma gestão moderna, eficiente, transparente e desburocratizada. ● Potencializar o uso dos resultados das atividades de auditoria interna da AUDIN no processo de tomada de decisão e no aperfeiçoamento da gestão da UFPI, agregando valor à instituição. ● Fortalecer as boas práticas de governança, transparência da informação e gestão orientada a resultado. ● Fortalecer os canais de comunicação com público interno e externo.
Gestão de Pessoas	Aprimorar as estratégias de gestão, capacitação e desenvolvimento de recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementar programas de desenvolvimento de equipe e capacitação, visando fortalecer as habilidades e a qualificação e crescimento profissional dos servidores. ● Desenvolver programas de atenção ao servidor. ● Descentralizar atividades de gestão de pessoas para os campi do interior. ● Gerir a contratação de pessoal, carga horária docente e jornada de trabalho de técnicos administrativos.
Sustentabilidade	Consolidar a política de sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Acompanhar, publicitar e atualizar o plano de sustentabilidade da UFPI. ● Atender as metas definidas no plano de sustentabilidade da UFPI.
Tecnologia e Comunicação	Aprimorar as estratégias de gestão, capacitação e desenvolvimento de recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> ● Implantar processo eletrônico e gestão eletrônica de documentos. ● Promover transparência da informação, dinamizar a comunicação interna e informatizar rotinas administrativas. ● Atualizar o planejamento estratégico de ti e elaborar artefatos de gestão. ● Fortalecer o gerenciamento de suporte ao usuário alinhado com as boas práticas definida na biblioteca itil (information technology infrastructure library). ● Promover comunicação social estratégica voltada a noticiar a dinâmica institucional.



Internacionalização	Oportunizar a internacionalização universitária	<ul style="list-style-type: none"> ● Firmar novos acordos e convênios de cooperação com instituições estrangeiras. ● Regulamentar programa de acreditação de disciplinas cursadas em instituições estrangeiras. ● Fortalecer o enriquecimento cultural e a formação global dos discentes. ● Desenvolver projetos de extensão relacionados à cultura estrangeira. ● Aumentar a inserção científica internacional da instituição através da exploração de convênios e parcerias de cooperação internacional estratégicos à instituição. ● Criar oportunidades de cooperação com instituições estrangeiras, envolvendo docentes e discentes, por meio de intercâmbios, acreditação e/ou oferta de disciplinas em língua estrangeira, publicações, colaboração e parcerias em projetos de pesquisa, de modo a favorecer o enriquecimento científico-cultural e a formação global dos alunos. ● Propor ações estratégicas de fomento à internacionalização institucional.
Infraestrutura	Promover melhorias na infraestrutura física	<ul style="list-style-type: none"> ● Prover e gerir os projetos de ampliação de área construída da UFPI. ● Prover e gerir a gestão ambiental e segurança da UFPI. ● Desenvolver, implantar e executar projeto institucional de eficiência energética. ● Projetar infraestrutura predial e viária voltada à acessibilidade. ● Elaborar planos de manutenção preventiva. ● Atender as solicitações de melhorias e ampliação de infraestrutura física, elétrica, água e esgoto. ● Executar melhorias de infraestrutura predial.
Assistência Estudantil	Fortalecer os programas de assistência estudantil	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer os programas de ação afirmativa voltados para igualdade social, racial e diversidade cultural. ● Ampliar as ações de assistência estudantil e dos serviços prestados aos discentes. ● Estimular ações de apoio a permanência de alunos de baixa renda. ● Promover projetos de assistência moradia, alimentação e transporte. ● Promover o acompanhamento do rendimento acadêmico e dos fatores que impactam no índice de evasão dos estudantes beneficiários. <p>Fortalecer o acompanhamento pedagógico, social e psicológico dos estudantes público-alvo da educação especial (deficientes, pessoas com transtorno do espectro autista, e altas habilidades/superdotação).</p>

Fonte: PDI 2020 – 2024 (UFPI, 2020).

Ao lado de uma política de expansão que perpassa a trajetória da UFPI desde a sua fundação, a instituição tem se pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação. Seus docentes têm participação em comitês de assessoramento de órgãos de fomento à pesquisa, em comitês editoriais de revistas científicas e em diversas comissões de normas técnicas, além de outros comitês de importância para as decisões de políticas estaduais e municipais.

Em relação aos recursos humanos, a UFPI possui atualmente de 1.800 docentes (1.699 docentes do Magistério Superior e 101 docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) e 1.148

servidores técnico-administrativos, em sua maioria com pós-graduação (38,2% especialistas e 17,5% mestres) e somente 16,8% com graduação.

A interligação entre as distintas instâncias da UFPI é feita, principalmente, através da ferramenta de gestão denominada Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), administrada pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), que contempla os portais: acadêmico, administrativo, recursos humanos e administração e comunicação, visualizáveis no sítio eletrônico da UFPI (<https://www.sigadmin.ufpi.br/admin/login.jsf>).

Como instituição de Ensino Superior integrante do sistema federal de Ensino Superior brasileiro, a UFPI é a maior universidade pública e a única de natureza federal do estado do Piauí, destacando-se não apenas pela abrangência de sua atuação, como também pelo crescimento dos índices de produção intelectual, características estas que a projetam em uma posição de referência e de liderança regional.

Estatísticas recentes fazem menção à importância da produção científica da UFPI, as quais são referendadas pela CAPES, uma vez que esse órgão já constatou o crescimento expressivo do trabalho desenvolvido na IES, o que possibilitou, nos últimos anos, a implantação de mais do dobro do número de programas de pós-graduação existentes até então.

Em novembro de 2022, a UFPI completará 54 anos de instalação e encontra-se num patamar satisfatório de desenvolvimento tendo passado no período de 2013 para 2014 da 69ª posição nacional para a 45ª, segundo o Ranking Universitário Folha (UFPI, 2014). Acerca do resultado do Índice Geral de Cursos (IGC), a UFPI apresentou resultados crescentes no último quinquênio. Ao longo de sua existência, a UFPI tem se pautado em parâmetros de mérito e qualidade acadêmicos em todas as suas áreas de atuação.

A partir da melhoria da qualificação do seu corpo docente e ampliação da infraestrutura, a UFPI vem, de forma gradativa, ampliando sua área de atuação, articulando a consolidação dos cursos e programas já existentes com a implantação de novos, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação e também por meio da definição de linhas de pesquisa em áreas estratégicas para o desenvolvimento do Estado, além da prestação de serviços à comunidade, sempre numa perspectiva de articular crescimento com desenvolvimento.

É nesse contexto que a UFPI aderiu ao Parfor, renovando o compromisso com o desenvolvimento da sociedade piauiense por meio da garantia da oferta de Ensino Superior público, gratuito e com qualidade aos professores atuantes na Educação Básica. Aderindo ao Programa, a

UFPI reafirma seu compromisso com a educação do estado do Piauí comprometendo, também, com a revisão e avaliação dos seus cursos de licenciatura e com a aproximação de seus currículos das demandas concretas da Educação Básica.

1.3.2 Contexto regional e histórico do curso de Geografia

1.3.2.1 O contexto regional do estado do Piauí e a relação com o curso de Geografia

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2010), o estado do Piauí apresenta aspectos socioeconômicos, políticos, ambientais e culturais distintos de outros estados brasileiros, bem como potencialidades para o desenvolvimento social e econômico, diversidade cultural e ecossistemas exclusivos em relação a outros territórios, o que torna imprescindível subsidiar a formação de professores de Geografia, os quais farão (em sua prática docente) pesquisas e divulgação das mesmas para a sociedade como um todo.

Entretanto, prevalecem entraves político-administrativos, a escassez de investimentos e a necessidade de ampliar o acesso ao ensino superior dos piauienses, para citar exemplos. Nesse aspecto, a situação no estado do Piauí não é indiferente ao contexto nacional, especialmente, no que se refere às demandas relativas ao sistema educacional e na necessidade da formação docente com qualidade.

No entendimento de que uma formação profissional docente pode intervir e modificar o cenário das tensões na vida urbana, perceptíveis pelo aumento do desemprego, carências sociais e violência, é preciso evidenciar que a inserção de jovens e adultos no curso de licenciatura em Geografia se fortalece com a existência de inúmeras transformações econômicas no território, notadamente, no Piau.

As transformações justificam-se pela influência da formação crítica que o docente de Geografia pode ter. O professor, por ser formador de opinião, contribui para interferir na forma como os alunos da educação básica pensarão sobre como estão caracterizados os territórios, haja vista a vivência desses lugares frente às mudanças ocorridas no espaço geográfico, tais como a chegada de grandes empreendimentos do agronegócio, o que impõe conflitos e impasses trabalhistas, por exemplo. Esse “novo rural” nesse “antigo território” é ainda marcado por lutas constantes pelo acesso à terra. O agronegócio é visto como impositivo, porém ele pode ser visto como elemento que contribui para o desenvolvimento e, ao mesmo tempo, como elemento significativo dos impasses. Esses territórios tecidos no Piauí e na região Nordeste precisam de

interpretações geográficas que desvendem as mudanças ambientais, culturais, sociais e econômicas.

Na dimensão ambiental, a existência de bacias hidrográficas, à exemplo da bacia do Rio Parnaíba, contornando e margeando territórios do Estado, impõe a necessidade de se pensar a sustentabilidade ambiental com seus rios e cursos d'águas, formas de relevo, vegetação e solos aliados a sociedade que os transformam e os recriam. Igualmente a dimensão natural deve ser interpretada como um componente cultural, enraizado nas histórias dos territórios e nos valores da dança, da música, da culinária e da paisagem.

O curso de Geografia poderá, a partir da formação de profissionais que tenham a capacidade de conhecer e interpretar os territórios da realidade piauiense e outros, desenvolver nos graduandos as condições de perceberem a necessidade de ter visões particulares, mas integradas a tudo que acontece no espaço e no tempo. As dimensões sociais, econômicas, ambientais e culturais clamam por uma visão política que seja capaz de estimular a capacidade crítica de entendimento da realidade que nos envolve, o que implica na compreensão do espaço geográfico, do território, da paisagem, da região e do lugar. Esses são caminhos necessários para entendermos a sociedade em que vivemos.

Nesse sentido, nos últimos 60 anos, o curso de Licenciatura em Geografia tem contribuído para dirimir as dificuldades relativas à falta de profissionais com a qualificação adequada para o trabalho na educação básica. Nessa premissa, dezenas de alunos egressos do curso de Geografia desta instituição foram (e ainda são) absorvidos pelo mercado de trabalho do próprio estado do Piauí e, semelhantemente, de outros estados da Federação.

Portanto, o curso de Geografia da UFPI tem contribuído para a formação de professores que prosseguiram seus estudos acadêmicos no mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFPI)⁸, em outros cursos de Pós-Graduação em diferentes estados brasileiros e em alguns outros países, o que dá as dimensões nacional e internacional à formação inicial dos alunos egressos do curso.

⁸ O PPGGEO foi aprovado na UFPI através da Resolução n 155/10 do CEPEX e pelo Conselho Técnico Científico da Educação Superior (CTC-ES) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), em 1 de março de 2011 através do Ofício n 12/2011. O Mestrado em Geografia agrega a área de concentração “Organização do Espaço e Educação Geográfica” com duas linhas de pesquisa: Estudos Regionais e Geoambientais e Ensino de Geografia.

1.3.2.2 Histórico do curso de Geografia

O Curso de Licenciatura em Geografia foi instituído anteriormente à criação da UFPI. Quando criado e implantado, passou a funcionar na Faculdade Católica de Filosofia do Piauí (FAFI). Rego e Magalhães (1991) afirmam que a FAFI foi criada em 16 de junho de 1957, tendo seu funcionamento autorizado em 18 de fevereiro de 1958, pelo decreto nº. 43.402. As mesmas autoras relatam que a FAFI foi instalada oficialmente no dia 07 de abril de 1958⁹, em solenidade na qual o Professor Clemente Honório Parentes Fortes, primeiro Diretor da Instituição, proferiu a aula inaugural. O primeiro vestibular da nova instituição foi realizado no ano de 1958, com início no dia 31 de março e término em primeiro de abril.

A FAFI começou a funcionar com oferta de três cursos de Licenciatura: Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia e História. Quando foram instalados, os cursos de Geografia e História funcionavam juntos. Somente a partir de 1963, passaram a proceder de forma independente, demonstrando a consolidação das políticas pedagógicas disciplinares, o que representou autonomia curricular para ambos os cursos. Desse modo, em 23 de julho de 1964, pelo decreto nº. 54.038, o curso de Geografia obteve seu reconhecimento.

Oito anos depois, em 1971, os cursos de Geografia e História passaram a partilhar algumas funções. Nesse mesmo ano, foi criada e implantada a UFPI. Sua organização acadêmico-administrativo foi definida em Centros e Departamentos. Os cursos de Geografia e História, a partir desse momento, passaram a fazer parte dessa estrutura organizacional, ou seja, vinculados a um mesmo Departamento - Departamento de Geografia e História (DGH), que teve como seu primeiro Chefe o professor Noé Mendes de Oliveira. Na época da criação da UFPI, como não havia Coordenação de Curso, o departamento planejava e executava todas as atividades ligadas às políticas administrativas da Universidade e às políticas pedagógicas dos cursos de Geografia e de História.

O DGH permaneceu por 43 anos, quando, então, a Resolução CEPEX/UFPI 027/2014- o transformou em Departamento de História, lotando os professores do curso de graduação em Geografia, na Coordenação do Curso de Geografia/CCHL/UFPI. Essa, por sua vez, passou a ter as mesmas atribuições das coordenações de cursos, as quais foram criadas pelo REUNI.

⁹ Rego e Magalhães (1991) relatam que a comunidade piauiense recebeu a notícia da autorização por telegrama enviado pelo Diretor do Ensino Superior, no dia 24 de março de 1958.



O PPP (UFPI, 2007b)¹⁰ foi reformulado a fim de atender as orientações do CNE e adequar-se aos diferentes contextos sociais, políticos e econômicos gerados ao longo do processo histórico da organização espacial piauiense.

Quanto ao funcionamento do curso de Geografia, em princípio, foi organizado na modalidade seriada, com apenas uma entrada por ano. Com a implantação do sistema de créditos pela UFPI em 1964, foram definidas duas entradas de alunos por ano: uma no primeiro período e, outra, no segundo¹¹. Ambas viabilizadas pelo processo seletivo na modalidade vestibular e, depois pelo Programa Seriado de Ingresso na Universidade (PSIU), entre os anos de 2007 a 2011. Já, no ano de 2012, os alunos passaram a ingressar pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), através da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com a Resolução CEPEX/UFPI 83/2007 (UFPI, 2007a), o curso de Geografia passou a funcionar pelo sistema de blocos curriculares. A cada semestre, eram ofertadas disciplinas obrigatórias, que deveriam ser cursadas integralmente pelos estudantes, com o intuito de concluir o curso no tempo mínimo de 5 (cinco) anos. Para o presente PPC, a sistemática da oferta das disciplinas será por créditos, ou seja, a cada 15 horas de aulas, o aluno terá o equivalente a um crédito, distribuídos em oito períodos, com carga horária que permita ao aluno formar-se em 4 (quatro) anos. Ofertar-se-á 55 (cinquenta e cinco) vagas semestrais. O curso é organizado a em 8 períodos, conforme distribuição do Fluxograma (Figura 9).

O curso de Geografia do Parfor implantou 04 turmas, sendo 02 (duas) no município de Teresina (2ª Licenciatura: 2010.2-2012.1; 2011.2-2013.1) e 01 (uma) turma em Parnaíba (2ª Licenciatura: 2011.2-2013.1), já concluídas. Atualmente existe 01 (uma) turma em funcionamento no município de Luzilândia (1ª Licenciatura: 2018.2 – 2022.1). Deve-se destacar que o programa já formou 64 alunos de Geografia nas três turmas concluídas.

2 CONCEPÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA

2.1 Especificidades do Curso de Geografia e a BNCC

O currículo do curso de Geografia do Parfor se identifica com a LDB (Lei n. 9.394/1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Geografia (CNE/CES

¹⁰ O PPP (UFPI, 2007) aponta que, de 1971 a 2003, o currículo do curso de Geografia foi, por diferentes vezes, reformulado.

¹¹ Cada período corresponde a um semestre letivo.



492/2001 de 03 de abril de 2001), com o PNE (2014-2024), com a BNCC (Resolução CNE/CP n. 2/2017) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019) na comunhão de fundamentos, princípios e valores que reconhecem o compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

O desenvolvimento curricular do curso de Geografia interconecta-se com os marcos legais referidos e está alicerçado nos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, e nos princípios da política de ensino da UFPI descritos no seu PDI (2020-2024), os quais reforçam a sua função social e o seu papel como instituição pública de promover educação superior de qualidade: (I) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; (II) articulação entre teoria e prática; (III) interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; (IV) flexibilização curricular; (V) ética.

2.1.1 A relação entre a formação de professores de geografia e a educação básica proposta pela BNCC

Estabelecer relações entre a formação de professores de Geografia e o que se espera dos conhecimentos geográficos a serem mediados durante a educação básica, não se desvincula da própria construção da educação brasileira, que se constituiu em um processo histórico em que foram elaboradas leis, orientações pedagógicas, currículos e outros encaminhamentos que deram aos sistemas educacionais uma formatação híbrida e complexa, considerando ainda as diversidades regionais, locais e teórica-metodológicas. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada pelo MEC, tem se tornado um documento que orientará minimamente os conteúdos que as crianças e jovens devem conhecer em cada área específica, subsequentemente, tornando-se a orientação para as secretarias estaduais e municipais e as escolas organizariam seus currículos, de acordo com suas especificidades.

A construção da BNCC foi marcada pela consulta pública do documento em particular para o ensino fundamental, já que no ensino médio, a reforma proposta pela Lei 13 415/2017, que alterou a Lei 9.364 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afetou a própria estrutura de funcionamento dessa última etapa, ampliando o tempo mínimo de 800 horas para 1.000 horas anuais (com a previsão de implementação até 2022) e, conseqüentemente, outras mudanças relativas ao que foi denominado de itinerários formativos, divididos em áreas de conhecimento e

na formação técnica profissional. Desse modo, é importante que durante a formação acadêmica, os graduandos tenham acesso e compreendam sobre a importância dos conhecimentos curriculares solicitados para a sua futura regência.

Especificamente, a disciplina escolar geografia está organizada na BNCC como um componente curricular vinculado à área de Ciências Humanas (CH). A Geografia, no ensino fundamental, está como aprendizagem essencial do 1º ao 9º ano, e no ensino médio do 1º ao 3º ano, encontra-se vinculada às competências e habilidades propostas na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), o que significa dizer que a Geografia não é tratada como um componente curricular, mas como um campo de conhecimento que se articula a outros com a finalidade de possibilitar a continuidade dos estudos realizados no ensino fundamental, promovendo a educação integral e a preparação básica para o trabalho, o exercício da cidadania e a compreensão do mundo em suas diversas escalas, relações e temporalidades. A reforma do ensino médio implicou numa repercussão desfavorável na academia, na escola e para muitos na sociedade, contudo esse é outro debate.

Para atender as propostas estabelecidas pela BNCC pelo componente curricular da Geografia, foram propostas cinco unidades temáticas, que são comuns ao longo do ensino fundamental, essa disposição possibilitou a organização das habilidades e competências a seguir: o sujeito e o seu lugar no mundo; mundo do trabalho; conexões e escala; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambiente e qualidade de vida; e para todas as unidades o exercício da cidadania. As unidades temáticas têm por finalidade a construção do raciocínio geográfico que assim foi definido:

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2018a, p. 358).

Assim, a BNCC compreende que o “raciocínio geográfico” da realidade é o núcleo acolhedor das grandes contribuições que o ensino de geografia pode oferecer a sociedade e, assim, a formação do professor que estimula com os conteúdos de geografia aprendizagens sobre o espaço geográfico interligada ao exercício da cidadania. O “**raciocínio geográfico**”, trabalhado na própria BNCC, é uma maneira de exercitar o pensamento espacial, aplicar determinados princípios

(Quadro 3) para compreender aspectos fundamentais da realidade: a localização e a distribuição dos fatos e fenômenos na superfície terrestre, o ordenamento territorial, as conexões existentes entre componentes físico-naturais e as ações antrópicas.

Quadro 3 – Descrição dos princípios do raciocínio geográfico princípio descrição

<p>Analogia Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.</p> <p>Conexão Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.</p> <p>Diferenciação* É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.</p> <p>Distribuição Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.</p> <p>Extensão Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.</p> <p>Localização Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).</p> <p>Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.</p>

Fonte: BNCC, (BRASIL, 2018a, p. 360).

O raciocínio geográfico é uma conquista decorrente do ensino-aprendizagem de Geografia exercitado diariamente no processo de formação do docente que, por sua vez, será ensinado às crianças e jovens da educação básica. O raciocínio geográfico da realidade permite orientar uma consciência espacial sobre os fenômenos sociais e naturais, tornando-se uma fatia da cultura humana que possibilita refletir sobre a localização, as distâncias, as qualidades e a posição dos espaços para além de uma leitura geométrica, material e desconectada das ações humanas.

Constrói-se com o raciocínio geográfico, assim, uma leitura sobre a unidade, as individualidades, as semelhanças, as divisões, as interações, as relações, os conflitos, as identidades e as configurações da realidade com base nas apropriações da natureza, sendo os espaços geográficos um âmbito de entendimento das diversas formas de vida desenvolvidas pelas sociedades em seus territórios.

O ensino fundamental, embora tenha o componente curricular de geografia vinculado à área de ciências humanas, é a etapa em que os conteúdos referentes ao ensino-aprendizagem de Geografia são claramente delimitados, de forma que na formação do futuro docente, essa parte da BNCC torna-se uma orientação sobre o que se deve ensinar e aprender durante o curso de formação inicial (graduação). Entretanto, no ensino médio, a geografia aparece em quase todas as habilidades e competências propostas para a área de ciências humanas, contudo, reforçamos que o profissional habilitado para ministrar os conteúdos referentes ao ensino de Geografia é o professor formado nesta área.

É necessário destacar que, a exemplo do Ensino Fundamental, a BNCC do Ensino Médio está organizada por áreas de conhecimento: que são: 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. E, desta forma, cada uma das áreas possui as suas competências específicas¹² que deverão ser aprofundadas na etapa final da Educação Básica e relacionadas a elas habilidades que devem ser desenvolvidas.

De modo geral, espera-se que a Geografia, na educação básica, atenda aos princípios¹³, habilidades¹⁴ e competências¹⁵ estabelecidos nos caracteres gerais, comum à todos os componentes curriculares vinculados à BNCC e aos específicos das ciências humanas e da Geografia definindo

¹² 1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles. 2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder. 3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global. 4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018, p. 558).

¹³ Para Brasil (2018, p. 6): princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

¹⁴ Para Brasil (2018, p. 8): habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

¹⁵ Para Brasil (2018, p. 8): Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos).

as “[...] aprendizagens centradas na análise, comparação, interpretação, construção de argumentos, por meio da utilização de conceitos e recursos fundantes da área.” (BRASIL, 2018b, p.471). Contudo, no Ensino Médio amplia-se essa base conceitual, pois pretende-se que a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas possibilite a análise e a avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. As Ciências Humanas e Sociais aplicadas permitem o desenvolvimento de algumas habilidades, tais como: analisar, relacionar, comparar e compreender fenômenos, contextos e identidades possibilitando as condições para conhecer, problematizar, criticar e tomar posições (BRASIL, 2018b).

Destaca-se ainda que uma das peculiaridades do EM é ensinar a pensar, dito de outra forma, aprender a indagar e para tanto é necessário estimular o protagonismo juvenil mobilizando:

[...] recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções (BRASIL, 2018b, p. 549).

E, desta forma, a área de Ciências Humanas e Aplicadas concebida na BNCC do EM “[...] está organizada de modo a tematizar e problematizar [...] algumas categorias dessa área, fundamentais à formação dos estudantes: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 549). Assim, o documento reforça que:

As categorias de tempo e espaço são problematizadas na análise de contextos mais amplos. Território e fronteira são categorias que estruturam o conceito de espaço em suas diferentes dimensões, para além da noção de superfície terrestre, de país ou de nação. As relações entre sociedade e natureza em diferentes culturas, sua organização social, política e cultural, suas formas de trabalho, suas relações com outras populações e seus conflitos e negociações permitem compreender seus significados, ultrapassando o campo das evidências e caminhando para o campo das representações abstratas (BRASIL, 2018b, p. 550).

Nessa perspectiva, é de suma importância aproximar a formação inicial de professores (que ocorre nas universidades, institutos e faculdades) do contexto da educação básica. Essa aproximação tem motivado vários estudos, leis, decretos e outros encaminhamentos para que a

formação dos professores, no nosso caso de Geografia, possa contemplar as necessidades da Geografia Escolar, que conforme definida por Callai (2011, p. 3):

É resultado da seleção de que conteúdos trabalhar a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica. Mas, que se constitui a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como geografia escolar. Mas, também nas crenças adquiridas ao longo da formação docente, nos saberes adquiridos nas vivências do professor como cidadão além de profissional, na formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, nos processos de gestão e de ensino. Enfim, nos embates de poder dentro e fora da escola, considerando o seu contexto.

Para que o futuro professor possa mediar o conhecimento e auxiliar os alunos da educação básica na aquisição das competências, na área de geografia, faz-se necessário que a formação do professor de geografia na Universidade Federal do Piauí propicie a esse estudante compreender a ciência geográfica como um ângulo de leitura da realidade, que possui seus princípios e conceitos próprios, capazes de contribuir com as interpretações, as ações e as transformações espaciais que ocorrem no mundo, no trânsito entre as escalas local, regional, nacional e global. Dessa forma, cabe fortalecer a formação dos discentes associados ao ensino, a pesquisa e a extensão que tenham sentido para a educação básica, sobretudo para os ensinos fundamental e médio, etapas em que o futuro professor de Geografia estará habilitado a desenvolver suas atividades profissionais.

2.1.2 Relação entre a BNCC e as ementas de geografia

Podemos citar alguns exemplos que demonstrem a relação de algumas disciplinas do curso com a proposta do ensino de Geografia na educação básica. Na disciplina **História da Geografia**, o graduando aprenderá como a construção do conhecimento geográfico, seus princípios e seus conceitos, ocorreram no decorrer da história moderna e contemporânea com a montagem das universidades e das escolas. Dessa forma, o futuro professor compreende como esse conhecimento é fundamental para criar a unidade da Terra (a superfície terrestre), individualizar e diferenciar lugares e regiões, comparar processos semelhantes que ganham sentidos distintos a partir da situação geográfica que acontecem, a apreender que as dinâmicas na natureza e da sociedade são possíveis de serem espacializadas, demarcadas, exigindo que a narrativa sobre o tempo dialogue com as particularidades do espaço e, ainda mais, entende que um fato espacial pode ser visto por

ângulos variados, o que permite um afloramento da pluralidade de sentidos dados as realidades vividas a partir dos princípios e conceitos geográficos.

A compreensão das principais **teorias e métodos** que fundamentam o conhecimento Geográfico consiste na fundamentação dos pilares que sustentam o debate para as demais disciplinas do curso de graduação. Nesse aspecto, é importante que o futuro professor conheça os aspectos socioeconômicos, físicos naturais e culturais da região em que está vinculada a sua instituição de formação, para que possa mediar os princípios do raciocínio geográfico sobre o sujeito e seu lugar no mundo. Dessa forma, os conceitos centrais de natureza, sociedade, paisagem, lugar, região, território, espaço, ambiente, entre outros, ganham profundidade e continuidade e densidade na formação do professor de geografia.

A **Geografia econômica**, além de abordar os aspectos teóricos relevantes para a compreensão do mundo atual, propicia a discussão dos impactos para das relações econômicas para o espaço geográfico, nesse aspecto, a disciplinas **Geografia política e Geopolítica**, proporciona a conexão entre os acontecimentos relativos às essas temáticas, com o auxílio das conexões e escalas de análises ligadas as produções das políticas de poder dos Estados que tem como base de pensamento e estratégia o próprio espaço geográfico. Nessas disciplinas, são trabalhados conceitos geográficos como o território, lugar, paisagem e outros que a geografia busca compreender, como o processo de globalização, abertura econômica e segregação socioespacial.

Da mesma maneira, os futuros professores de Geografia, nas disciplinas de **Geografia das Indústrias e Serviços**, terão um panorama da influência das técnicas, materiais e funções econômicas produzidas pela sociedade, sobretudo, após a primeira revolução industrial e a técnico-científico informacional. A partir da indústria é possível perceber o processo de concentração da produção de manufaturas, os países sedes das unidades de produção moderna associados com o nascimento da sociedade industrial, as novas formas de trabalho e o novo tempo que se instala em territórios distintos do mundo. É possível também apreender como a indústria se associa a urbanização tanto interna como externamente aos territórios instaladas, permitindo uma apreensão do mundo urbano como um espaço que tem como base as atividades não primárias, ou seja, baseado no setor de comércio, serviços e outros consumos do espaço.

A **Geografia agrária** aborda os processos relativos às mudanças históricas no campo, em diferentes escalas, como as questões agrárias influenciam a dinâmica do espaço geográfico. Nesta disciplina o futuro professor poderá aprender sobre as correntes teóricas que fundamentam a

geografia agrária, os impactos na economia brasileira relativos ao agronegócio, a revolução verde, as relações de trabalho. Também sobre os impactos dos movimentos sociais no campo, a agricultura familiar e o meio ambiente.

No que tange à disciplina **Geografia Humana**, os futuros professores poderão ter uma discussão geral e sintetizada dos conteúdos referentes a regionalização, industrialização, estrutura fundiária, cidade e economia, no âmbito da realidade brasileira.

As disciplinas de **cartografia e cartografia temática** abordam os princípios históricos, teóricos-metodológicos da cartografia. Inserem a discussão da prática do professor e possibilitam habilidades que contribuem para a alfabetização cartográfica. A fim de sistematizar e organizar a linguagem cartográfica, resultante de pesquisas desenvolvidas durante a formação de professor de geografia, é necessário que os graduandos tenham conhecimento e saibam manusear o **sistema de informações geográficas**, - algo que fica a cada dia mais comum, na escola básica, como uma ferramenta de ensino.

Os arranjos das paisagens são trabalhados também pelas disciplinas de **Climatologia**, que numa perspectiva de compreender os fatores climáticos, explica diferentes paisagens e dinâmicas do espaço geográfico, na mesma medida, primam pelo conhecimento dos fenômenos naturais e suas implicações para a sociedade, em diferentes escalas, as disciplinas de **Hidrografia, Geomorfologia, Biogeografia, Pedologia e bases físico-naturais do Brasil**.

Reafirmamos que os professores do curso têm autonomia de estabelecer a relação entre a BNCC, as disciplinas (inclui as optativas), os cursos de extensão, orientações de trabalhos e outras atividades do seu trabalho docente. Sugerimos, que ao elaborar seus planos de curso incluam um item apresentem aos alunos a relação do que a BNCC propõe e do que pretende ensinar.

2.2 Princípios curriculares: aspectos legais

Os princípios curriculares para este PPC do curso de Geografia estão de acordo com a proposta da Resolução CEPEX/UFPI 220/16. São eles:

I Concepção de formação e desenvolvimento da pessoa humana

Dentre os valores éticos, tem-se o respeito à pessoa humana em suas diferentes dimensões. Para tanto, reconhece-se que o profissional docente de Geografia tem um perfil próprio com saberes especializados, que se conectam à complexidade que envolve a sua formação profissional. O

profissional docente de Geografia preocupa-se com o desenvolvimento social, humano, cultural, ambiental, político e outros, os quais fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Para o professor formado em Geografia, espera-se autonomia docente de forma honesta, qualificada, sem preconceitos e com compromisso social.

II) Observância à ética e respeito à dignidade da pessoa humana, ao meio ambiente e às diferenças

Na construção de projetos coletivos dotados de sustentação ética e respeito à dignidade e às diferenças, procura-se responder à complexidade das relações sociais e minimizar as desigualdades e tensões decorrentes de um contexto social em permanente transformação.

O egresso do curso de Geografia deverá dispensar tratamento digno aos seus pares e alunos. Além disso, deve procurar entender os diferentes contextos sociais, econômicos, culturais e ambientais que estão presentes em seu contexto profissional e saber ser flexível para que haja o aprendizado significativo.

III) Articulação entre teoria e prática

A ideia central que permeia o curso de Geografia do Parfor no contexto da UFPI é a de superação da perspectiva tradicional de formação de professores em favor de uma proposta crítica que dialoga com os princípios de uma prática educativa emancipadora. Em consonância com a perspectiva crítica emancipatória de formação docente, o PPC de Geografia aponta como um dos princípios norteadores de toda a prática formativa do curso - a indissociabilidade entre o fazer e o saber, o planejamento e ação, a teoria e a prática.

O discurso da unidade teoria e prática deve permear toda a formação docente desde o início do curso, e é coerente com a perspectiva freireana de práxis, entendida enquanto ação de interpretar criticamente a realidade para transformá-la, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação que constitui a práxis educativa. Em termos freireanos, práxis é o movimento dialético entre reflexão e ação dos homens sobre a realidade social para transformá-la. Esse movimento supõe, de um lado, que o sujeito domine as ferramentas teóricas para exercitar o conhecimento da realidade e, de outro, que reconheça a necessidade de readequá-las após as mudanças alcançadas (FREIRE, 1967, 1983, 2007). Teoria e prática são, assim, indissociáveis e recíprocas e se complementam através da práxis. Teoria separada da prática transformadora constitui-se verbalismo. Prática desprovida de reflexão

transforma-se em ativismo cego e repetitivo. Só há práxis autêntica na unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

Essa compreensão é reforçada por Gomes e Pimenta (2019, p. 72) ao afirmarem que práxis é “a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Logo, não há práxis sem transformação do mundo. É por isso que a categoria práxis só se materializa na perspectiva crítica e emancipatória. A atividade teórica estabelece, de modo indissociável, o conhecimento crítico sobre a realidade (interpretá-la teoricamente) e a criação de finalidades políticas e possibilidades de transformá-lo tendo em vista a emancipação humana.

O papel da teoria é, nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 43), “[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. A atividade teórica contribui continuamente com o conhecimento indispensável para a prática transformadora da nossa visão de mundo, mas por si não modifica a realidade, “ela permite sentidos e significados para essa transformação que só ocorre na práxis, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados” (GOMES; PIMENTA, 2019, p. 73). Contudo, não se trata de defender que a teoria se rende à prática e nem que a atividade teórica dita a prática. Reiteramos que o relacionamento entre teoria e prática é dialético. A teoria separada da prática não se materializa e nem gera mudanças. Da mesma forma, a prática esvaziada de teoria não tem caráter revolucionário. Em suma, a apropriação do conhecimento e a interpretação da realidade teoricamente qualifica a intervenção prática do homem sobre a realidade.

Nessa perspectiva, reiteramos que a formação de professores é teoria e prática indissociavelmente, ou seja, é práxis. A formação docente é espaço primordial de reflexão crítica sobre a prática, ou como declara Freire (2015), é momento fundamental para os professores aprenderem a prática de pensar sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 40). É justamente por isto que na formação de professores é preciso investir nos processos de reflexão nas e das ações pedagógicas.

A esse respeito, Gatti *et al.* (2019) observam que a atividade teórica na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas de escolarização para que os professores em formação possam apreender a dialética dinâmica entre consciência crítica e ação social, de tal forma que na sua ação docente possam superar os problemas que afetam o contexto

escolar e dificultam ou impedem a emancipação dos sujeitos e a mudança social. Desse modo, não é possível separar teoria e prática, uma vez que embora sejam autônomas, há dependência mútua entre elas. Por essa razão, reiteramos a emergência da formação de professores como intelectuais críticos, o que requer mais que repensar o relacionamento entre conhecimento e poder, porque, como afirmam Giroux e McLaren (1997a, p. 203):

O discurso por si só não pode ocasionar mudança social. É com esse entendimento em mente que os programas de formação de professores se comprometem sem concessões com as questões de fortalecimento e transformação, as quais combinam conhecimento e análise crítica num apelo por transformar a realidade no interesse das comunidades democráticas.

Isso significa que é imperativo que os educadores, além de refletirem criticamente sobre a prática, reconheçam a importância de traduzir o resultado desse pensamento crítico em ações concretas nas salas de aula e no mundo político mais amplo, que se traduzam em compromisso com a luta pela democracia.

A partir dessa visão da função social da universidade e da escola básica, em sintonia com o movimento teórico empreendido por Giroux (1997), de que a mera reflexão sobre a atividade docente é insuficiente para uma compreensão dos elementos que condicionam a prática profissional, entendemos a pesquisa e a extensão enquanto princípios educativos orientadores do processo formativo como possibilidades de intervenção e mediação de práticas que redefinem o relacionamento entre teoria e prática e conectam universidade e escola em torno de preocupações emancipadoras.

IV) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

A aproximação entre as instituições formadoras e o espaço do exercício profissional dos docentes tem se mostrado muito benéfica, tanto para os cursos de formação quanto para a escola. Com efeito, ao se aproximar da escola a universidade pode efetivar melhor a articulação entre teoria e prática, o que impacta a sobrevivência da condição pública legitimada para o Ensino Superior de produzir e socializar o conhecimento, fundado no constante exercício da crítica e cultivado por meio do ensino, pesquisa e extensão. Este tripé é considerado referencial de qualidade da formação e da relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho, proposição com a qual, também, estamos inteiramente de acordo.

Essa articulação é positiva, inclusive porque, como ressalta André (2016), os currículos de formação de professores poderão ser operacionalizados a partir da realidade concreta da escola básica com seus dilemas e problemas práticos, de modo a inspirar projetos e ações integrados para a qualificação de docentes e das práticas de ensino, promovendo o desenvolvimento profissional dos participantes que estão envolvidos no processo formativo em ambas as instituições. Nesse contexto, a prática docente é colocada como ponto de partida e de chegada da formação possibilitando ao professor “articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (PIMENTA, 2012, p. 17) através de uma ressignificação mútua, construindo, assim, o verdadeiro sentido da práxis como ação humana transformadora.

A relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho potencializa o fortalecimento das licenciaturas e a valorização do profissional da educação à medida que os cursos de formação de professores formem profissionais que respondam, efetivamente, às demandas e necessidades da escola básica, face à sua função social, que consiste em assegurar aos estudantes a construção de conhecimentos necessários à interpretação e à intervenção crítica e consciente no mundo contemporâneo. Em suma, a imperatividade da conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica sobrevém da própria finalidade socialmente definida para a universidade enquanto instituição educativa, a qual, segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 21):

[...] é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Na área da educação, especificamente, dizemos que a universidade cumpre seu papel através da formação de profissionais qualificados para responderem às questões que perpassam a escola básica, a fim de que esta possa enfrentar o desafio de qualificar a educação escolar por meio da melhoria dos resultados das aprendizagens de conhecimentos e dos valores necessários à socialização dos estudantes. Sob essa ótica, a universidade (lugar da formação) é articuladamente uma instância social dependente e complementar da escola (local de trabalho).

Concordamos com André (2016) no que tange ao entendimento de que a iniciativa dessa parceria deve partir, principalmente, da universidade, tendo em vista o seu compromisso científico,

ético e político ante a sociedade. Em se tratando do Parfor, essa relação dialógica é absolutamente necessária por ser um Programa destinado à formação de professores em exercício na Educação Básica, que produzem saberes da docência, os quais incluem, segundo Pimenta (2012), a experiência, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos e didáticos, necessários ao processo formativo.

A prática dos professores da escola básica é rica em possibilidades para a construção da teoria, visto que não é apenas espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria, mas também de produção de saberes provenientes dessa mesma prática (TARDIF, 2014). Por isso mesmo, esses saberes devem ser valorizados pelo docente universitário como expressão do compromisso de profissional que presta serviço à sociedade em uma universidade pública. O desafio posto aos formadores é o de colaborar na ressignificação dos saberes na formação de professores, tendo como ponto de partida a mobilização dos saberes da docência (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; PIMENTA, 2012).

Ratificamos que não se trata de adotar uma concepção praticista da formação docente, mas sim de um movimento que presume o que Nóvoa (2011) denomina de “transformação deliberativa”, isto é, uma transformação dos saberes que impõe uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Tal afirmação nos reporta a uma provocação inusitada desse autor de que “[...]. É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2011, p. 18). Ou seja, é necessário que os professores formadores assumam lugar predominante na formação dos colegas de profissão. A proposição, nessa direção, é que sejam construídos um ambiente e uma cultura de colaboração entre os formadores e os profissionais da escola, entre as IES e as escolas, por meio da realização de projetos conjuntos.

Zeichner (1983, 2008a) também argumenta que a conexão entre os componentes curriculares acadêmicos e o conhecimento prático profissional expande as oportunidades de aprendizagem docente e reduz as relações assimétricas de poder entre universidade e escola, professor do Ensino Superior e professor da Educação Básica, na medida em que novas sinergias são criadas por meio da valorização do conhecimento produzido pela escola, reconhecendo os professores da Educação Básica como colaboradores e parceiros nos processos formativos.

A partir dessa visão da função social da universidade e da escola básica, em sintonia com o movimento teórico empreendido por Giroux (1997a), de que a mera reflexão sobre a atividade docente é insuficiente para uma compreensão dos elementos que condicionam a prática profissional, entendemos a pesquisa e a extensão, enquanto princípios educativos orientadores do processo formativo, como possibilidades de intervenção e mediação de práticas que redefinem o relacionamento entre teoria e prática e conectam universidade e escola em torno de preocupações emancipadoras.

A pesquisa como um meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social é um componente necessário à formação do professor e à atividade central no trabalho docente porque reforça a capacidade do exercício crítico e reflexivo que permitirá a aprendizagem autônoma, competente e criativa. Como assinalam Gatti *et al* (2019, p. 188):

Existem determinados aspectos do exercício docente que podem ser melhor desenvolvidos a partir da problematização e da investigação sistemática com base em fundamentos e instrumentos teórico-metodológicos. A formação para a investigação auxilia o docente a aprender como olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas vivências são muito diferentes das do professor e, sobretudo, a utilizar esse conhecimento para lançar mão de práticas mais equitativas na sala de aula.

Logo, um dos princípios subjacentes à valorização da postura investigativa é o de autonomia, no sentido proposto por Contreras (2012). Comprometer-se com o desenvolvimento de uma atitude investigativa com os professores em formação vincula-se, portanto, à pretensão de formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de fazer escolhas, características fundamentais dos intelectuais transformadores.

Essas premissas exigem uma reorganização dos cursos de formação de professores que leve em consideração a parceria entre a universidade e a escola básica como princípio educativo. Neste sentido, Nóvoa (2011) aponta para a necessidade de romper com as fortes tradições individualistas que têm marcado os discursos da formação docente, por meio da viabilização de novos modos de organização da profissão, e destaca a colegialidade e a criação de culturas colaborativas como medidas necessárias para preencher o fosso entre os discursos e as práticas na formação de professores.

Concebendo a escola como espaço de formação baseada na troca de saberes e a docência como profissão que se exerce num coletivo, Nóvoa (2011) defende a criação de comunidades de práticas nas escolas que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior

comprometidos com a pesquisa e com a inovação. Nesses grupos são discutidas ideias sobre o ensino e aprendizagem e planejadas estratégias mais viáveis para articular o saber acadêmico da universidade com o conhecimento prático profissional dos professores da Educação Básica, em busca de novas formas para aprimorar a aprendizagem dos professores em formação. Nesta perspectiva, é imprescindível que os cursos de formação, em parceria com docentes da escola básica, reforcem dispositivos e práticas coletivas que tenham a pesquisa (pesquisa/ação/colaborativa) como eixo formativo e valorizem a atividade docente e o trabalho escolar como problemática de investigação (GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 1999, 2011; ZEICHNER, 1983, 2011).

Esse movimento compartilhado e corresponsável na formação de professores incentiva um status mais igualitário para os participantes, visto que envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento da academia e o conhecimento da prática profissional que, apesar de surgirem de lugares sociais específicos, são igualmente importantes, como observam Giroux e Simon (1997, p. 172): “Cada uma destas diferentes esferas institucionais fornece ideias diversas e críticas sobre os problemas da produção curricular e escolarização, e o fazem a partir de particularidades históricas e sociais que lhes dão significado”. A questão central posta aqui é como unir estas formas de produção e práticas teóricas num projeto comum orientado pelas linguagens de crítica e possibilidade.

Nessa linha de raciocínio, Giroux, Shumway, Smith e Sosnoski (1997) delineiam um movimento de afastamento da pesquisa individualista/disciplinar, que evolui rumo a investigações colaborativas. Para tanto, defendem a necessidade de superar a fragmentação dos currículos que preservam a estrutura disciplinar, pois à medida que segrega o conhecimento, limita o discurso dos professores em sua capacidade de dialogarem acerca de preocupações comuns, contribuindo, assim, para a reprodução da cultura dominante. Esses autores argumentam em favor do desenvolvimento de programas interdisciplinares, numa concepção de práxis humana, que reconhecem e estimulam o papel ativo dos estudantes no processo formativo com a fomentação do questionamento e da resistência crítica e a efetivação das premissas das práticas educativas e políticas hegemônicas.

Tal práxis, necessariamente contradisciplinar, em termos girouxianos, não pode ser alojada na universidade da maneira como atualmente está estruturada, inextrincavelmente atrelada aos interesses que suprimem as inquietações críticas daqueles que estão dispostos a gerar práticas

sociais de emancipação. Daí, a necessidade de “contra-instituições”, que em vez de se renderem à concepção descontextualizada de práticas disciplinares, definam o papel do professor intelectual como prática contra-hegemônica (THOMPSON, 2011, 2014), por meio do desenvolvimento de um currículo e uma pedagogia que enfatizem modelos de investigação colaborativa, que tenha impacto político fora dos limites da universidade e gere a mudança social radical, que é o objetivo mais importante de uma práxis contradisciplinar no entendimento de Giroux, Shumway, Smith e Sosnoski (1997).

A capacidade de gerar e socializar conhecimento por meio de processos investigativos (pesquisa) e de criar uma relação entre a comunidade e a universidade, desenvolvendo ações que possibilitem uma troca de conhecimentos (extensão), induz a uma referência dinâmica da relação docente-discente-comunidade, oportunizando contextos de diálogo e de ensinar a aprender. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que necessariamente tem uma dimensão teórica e prática, postulado que o PPI da UFPI defende, pressupõe um projeto de formação cujas atividades curriculares transcendam a tradição disciplinar.

V) Interdisciplinaridade e transversalidade

A imperatividade da interdisciplinaridade na produção e socialização do conhecimento do campo educativo tem sido discutida por diversos estudiosos que, de modo geral, assinalam, pelo menos, um posicionamento consensual no tocante ao sentido e à finalidade da prática interdisciplinar, qual seja: a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que se encaminha para um novo sistema de organização, produção e difusão do conhecimento, como sugerem Fazenda (2013), Frigotto (2008), Lück (2010), Thiesen (2008), entre outros.

Para Frigotto (2008, p. 43), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar emana “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Na perspectiva do autor, a interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social, marcada por conflitos e contradições, e no modo intersubjetivo de apreensão do caráter uno e diverso da vida social, o que nos impõe delimitar os objetos de estudo, demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los ou limitá-los arbitrariamente.

Lück (2010, p. 44), contribuindo com a discussão, define como objetivo da interdisciplinaridade:

[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado.

A interdisciplinaridade se apoia no princípio de que nenhum campo de conhecimento é completo e que é pelo diálogo com outras áreas que surgem novas possibilidades de compreensão da realidade. Portanto, o enfoque interdisciplinar é orientado por uma consciência e atitude críticas, abertura para o compartilhamento de conhecimento e predisposição para o trabalho coletivo. Esta postura colegiada e colaborativa do trabalho docente afeta diretamente as esferas de poder e controle, à medida que busca superar as relações hierárquicas nas instituições educativas e desenvolver relações de modo mais horizontal entre professores, gestores e estudantes (FAIRCLOUGH, 2004; FOUCAULT, 1998, 2014; GIROUX, 1997c).

A interdisciplinaridade na formação profissional exige competências atinentes aos tipos de intervenção solicitados e às condições que convergirem para a sua melhor execução, o que requer a conjugação de distintos saberes disciplinares. Desse modo, a interdisciplinaridade não exclui a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas, uma vez que é ela que oferece os fundamentos e conteúdos para a construção do conhecimento. Nas palavras de Lenoir (1998, p. 46), “[...]. A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela”. Ou seja, o movimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando as características das disciplinas.

Fazenda (2013), também, observa que a interdisciplinaridade não diz respeito apenas à justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos, tampouco pode ser confundida com integração, visto que, apesar desses conceitos serem indissociáveis, apresentam distinções. Em suas palavras:

[...] uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos (FAZENDA, 2013, p. 26).

Embora a integração esteja associada à prática interdisciplinar, ela é apenas um momento desse processo. A interdisciplinaridade requer “a formação de um profissional que levanta problemas a partir de uma análise do contexto sócio-histórico, refletindo com profundidade e

rigorosidade, visando à compreensão crítica dos problemas educacionais em sua totalidade” (FERRO, 2019, p. 102), pré-requisito para uma resistência autoconsciente e efetiva às práticas prevalentes.

Nessa mesma direção, Thiesen (2008) observa que a escola, como lugar legítimo de produção e reconstrução de conhecimento, precisa acompanhar o ritmo das mudanças que ocorrem em todos os segmentos sociais, tendo em vista que o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. Portanto, o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na formação docente decorre da própria exigência de discussões acerca dos novos desafios a serem enfrentados no contexto educacional em face das rápidas transformações sociais.

Por essa lógica, a formação dos profissionais que atuam na escola precisa estar interconectada com as transformações da sociedade contemporânea, fundamentando-se em práticas interdisciplinares que, apoiadas entre si, participam da construção de novos conhecimentos. Se a interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária da produção do conhecimento, uma proposta de formação docente interdisciplinar deve promover o diálogo entre as diversas áreas e disciplinas, estabelecendo interconexões entre os saberes.

Na interdisciplinaridade, as disciplinas se unem em um projeto comum, por meio de um planejamento que as integre, promovendo condições para o diálogo e a reciprocidade entre diferentes conteúdos, com troca de conhecimentos, enriquecendo ainda mais as possibilidades de produzir um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico, imprimindo, assim, significado às experiências escolares e à realidade global. Como observa Fazenda (1998, p. 13), exercer “uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar a educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua”, porque impele-nos, simultaneamente, a enfrentar o caos que a atividade interdisciplinar provoca e a buscar a organização e a lucidez que ela exige. Assim, o ensino no curso de Geografia do Parfor na UFPI procura ter uma visão mais ampla, diminuindo a fragmentação do conhecimento, pois somente assim se apossará de uma cultura interdisciplinar.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Implica um compromisso com a construção da cidadania e, assim sendo, requer a inclusão no currículo escolar das questões sociais que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Essa abordagem exige

necessariamente uma prática educativa voltada para a compreensão e a crítica da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva, contribuindo, assim, para a formação integral e a atuação dos alunos na sociedade.

Por isso, na prática pedagógica, transversalidade e interdisciplinaridade nutrem-se mutuamente, tendo em vista que o tratamento das questões sociais incorporadas como temas transversais requer a inter-relação e a influência entre os campos de conhecimento, de forma que não é possível desenvolver um trabalho pautado na transversalidade tomando-se a visão compartimentada (disciplinar) da realidade na qual a escola está inserida.

Transversalidade e interdisciplinaridade fundamentam-se na crítica a uma epistemologia que defende o caráter estático da realidade, sujeita à fragmentação do saber nas situações de ensino. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a rede de relações entre os seus aspectos contraditórios. Transversalidade e interdisciplinaridade são complementares à medida que consideram o caráter dinâmico e inacabado da realidade, porém diferem uma da outra:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p. 31).

A interdisciplinaridade diz respeito a uma relação entre disciplinas. Refere-se, portanto, a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Já a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. É uma proposta metodológica que, integrando diversos conhecimentos, desencadeia metodologias transformadoras da prática pedagógica, possibilitando o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada, em direção a uma visão sistêmica.

Em consonância com o que preceitua a BNCC, os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Entre esses temas, destacam-se: *Direitos da criança e do adolescente* (Lei n. 8.069/199016), *Educação para o trânsito* (Lei n. 9.503/199717), *Educação ambiental* (Lei n.

9.795/1999, Parecer CNE/CP n. 14/2012 e Resolução CNE/CP n. 2/201218), *Educação alimentar e nutricional* (Lei n. 11.947/200919), *Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso* (Lei n. 10.741/200320), *Educação em Direitos Humanos* (Decreto n. 7.037/2009, Parecer CNE/CP n. 8/2012 e Resolução CNE/CP n. 1/201221), *Educação das relações étnico-raciais e ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena* (Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n. 3/2004 e Resolução CNE/CP n. 1/200422), *Relações de gênero, violência contra a mulher* (Lei N. 11.340, de 7 de Agosto de 2006 - Lei Maria da Penha), bem como *Saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural* (Parecer CNE/CEB n. 11/2010 e Resolução CNE/CEB n. 7/201023)¹⁶.

A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento, que buscam reintegração de procedimentos acadêmicos que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar. E essa reintegração possibilita intervir na realidade para transformá-la. Os objetivos e conteúdos dos temas transversais, quando pertinentes, devem estar inseridos em diferentes cenários de atividades. Têm como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania, conforme defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Entendemos que o caminho mais viável para a inserção dos temas transversais no contexto escolar, coerente com os pressupostos da concepção de transversalidade apresentada anteriormente, é através de projetos, concebidos como estratégias pedagógicas para organizar os conhecimentos escolares (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; ARAÚJO, 2003).

Em suma, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade implicam rever, quando da (re)construção do projeto pedagógico de cada curso, a linearidade e a hierarquização na proposição das estruturas curriculares, e, assim, reafirmar o diálogo entre as áreas do conhecimento, a ética e o trabalho coletivo e colaborativo.

Assim, a complexidade do fenômeno educativo requer um eixo que trate das experiências que envolvem a abordagem articulada de várias áreas do conhecimento como concepção curricular, considerando suas implicações no ensino. O curso de Geografia é de natureza interdisciplinar e, por essa razão, mantém o entendimento da complexidade existente entre sociedade e natureza, com

¹⁶ Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017b).

o objetivo de desenvolver as conexões necessárias entre os saberes geográficos, primando pela unidade da ciência geográfica.

Nessa compreensão, por mais que haja a divisão didática entre as temáticas desenvolvidas por cada disciplina, prima-se pela relação interdisciplinar entre elas. Destaca-se que a formação curricular de cada disciplina pensada para este PPC atentou para as possibilidades relacionadas à comunicação entre elas, quer pelo desenvolvimento de atividades em sala de aula, quer pela pesquisa ou extensão.

Procura-se desenvolver a ideia de que deve ser superado o isolamento entre as disciplinas e se transpasse a barreira entre a teoria e a prática (AIRES, 2011). Esse é um entendimento que mais tem sido usado pelas indicações curriculares no Brasil. A superação das diferenças e, igualmente, tendo em vista que o ensino por disciplinas teria provocado um demasiado pensamento pela especialização e, não, pela totalidade.

Nesse aspecto, Aires defende a predisposição de que “a *Interdisciplinaridade* parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa” (AIRES, 2011, p. 225). Na universidade, todas as disciplinas fruto de estudos geográficos especializados, convergem para uma única formação, o que pode contribuir para a Prática Pedagógica Interdisciplinar (PPI).

Nesse aspecto, de acordo com o Quadro 4, espera-se que essa abordagem possa contribuir para a formação inicial, no sentido de fornecer uma prática docente na educação básica contextualizada e que consiga interagir com os conhecimentos produzidos e aprendidos durante a formação no curso de Geografia.

As PPIs poderão ser, a critério da coordenação e professores do curso de Geografia, estendidas aos outros cursos de graduação e/ou pós-graduação que possam consubstanciar práticas interdisciplinares. Serão coordenadas por professores que estejam ministrando disciplinas durante o período em que as mesmas foram instituídas. Poderão ser utilizadas como forma de ensinar, avaliar e/ou certificar por meio de cursos de extensão.

Quadro 4 - Práticas Pedagógicas Interdisciplinares

PERÍODO	EIXO/ PROPOSTA
PRIMEIRO	Instituições públicas/privadas. Conhecer instituições públicas e/ou privadas que contribuam para a construção do conhecimento geográfico e/ou escolas que desenvolvam projetos relacionados ao ensino de Geografia.
SEGUNDO	Cartografia Escolar. Elaborar e efetivar a construção de materiais lúdicos e didáticos que auxiliem na leitura e compreensão do conteúdo cartográfico.
TERCEIRO	Escola e comunidade. Elaborar e efetivar projetos de ensino e/ou gestão de projetos que viabilizem ações de cidadania.
QUARTO	Cidade e campo. Conhecer os espaços de um município (área urbana e rural); elaborar e efetivar projetos de trabalho de campo com ênfase nas categorias de análise do espaço geográfico (lugar, paisagem, território, região, entre outras)

Quanto à multirreferencialidade, ela pode compor as propostas dessas intervenções didáticas, ampliando as apropriações sobre linguagens, gênero, cultura, educação sobre a diversidade étnico-racial e étnico-social, políticas públicas para a igualdade, mercado de trabalho e formas emergentes de produção do conhecimento ou aquelas ainda não reconhecidas no contexto acadêmico.

VI) Flexibilização curricular

Os Projetos Pedagógicos dos cursos da UFPI, no exercício de sua autonomia, deverão prever, entre os componentes curriculares, tempo livre, amplo o suficiente para permitir ao estudante incorporar outras formas de aprendizagem e formação social. A flexibilização curricular pressupõe uma liberdade maior para o estudante articular suas escolhas e construir sua identidade, valorizando a vivência universitária.

A flexibilização se propõe a desenvolver a socialização de conteúdo, desenvolver habilidades específicas e gerais, extrapolando áreas específicas de saber e adequar o currículo à evolução acelerada do conhecimento e das práticas profissionais, sobretudo atentando para o fato de que se trata de uma relação temporalmente delimitada entre o aluno e a universidade.

A flexibilização curricular deve incluir não apenas a oferta de disciplinas eletivas ou o aumento/redução de carga horária de disciplinas ou de cursos, tampouco deve se limitar à inclusão de atividades complementares no decurso formativo dos estudantes. Deve se estender e se inserir em toda a estruturação curricular, permitindo maior fluidez e dinamização na vida acadêmica. Pode ser operacionalizada por meio do arejamento do currículo; pelo respeito à individualidade no percurso de formação; pela utilização da modalidade de educação a distância; pela flexibilização

das ações didático-pedagógicas; pela mobilidade ou intercâmbio estudantil; pela incorporação de experiências extracurriculares creditadas na formação; pela adoção de formas diferenciadas de organização curricular e pela previsão e oferta de atividades curriculares de extensão.

VII) Ética

A ética é norteadora de toda a ação institucional, em todas as suas relações internas e externas com a sociedade. E, em especial, daquelas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, à condução de pesquisas e à produção e socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

A observância da ética e do respeito à dignidade da pessoa humana e do meio ambiente, deve ocorrer, preferencialmente, por meio da construção de projetos coletivos dotados de sustentação ética e respeito à dignidade e às diferenças, procurando responder à complexidade das relações sociais e minimizar as desigualdades e tensões decorrentes de um contexto social em permanente transformação.

Quando se pensam cursos de formação docente, deve-se apontar para a importância do estudo da ética em seus aspectos sistemáticos e quanto ao conhecimento das teorias filosóficas para a compreensão da prática dos professores como profissionais da educação autônomos e criteriosos em sua práxis e cientes da repercussão social e política de sua atuação. O olhar pedagógico pautado pela ética minimiza a possibilidade de desumanização das relações, de banalização, agressividade e violência nas relações cotidianas do ambiente educacional. A ética permite um movimento de alteridade que corrobora o cuidado com o eu, os outros e com mundo.

VIII) Uso de tecnologias de comunicação e informação

Objetiva a formação de um viés entre educação, comunicação, tecnologias inteligentes e construção do conhecimento. Para o curso de Geografia, foram incluídas, neste currículo, algumas discussões e disciplinas que desenvolverão conhecimentos ligados às geotecnologias, em especial, as que trabalham com o geoprocessamento e o preparo para lidar com recursos didáticos e instrumentos tecnológicos.

O uso das TICs, os quais são recursos didáticos construídos por diferentes mídias e tecnologias, síncronas e assíncronas, tais como ambientes virtuais e suas ferramentas, redes sociais e suas ferramentas, fóruns eletrônicos, blogs, chats, tecnologias de telefonia, teleconferências,

videoconferências, TV digital e interativa, programas de computadores (softwares), objetos de aprendizagem, conteúdos disponibilizados em suportes tradicionais (livros) ou em suportes eletrônicos (CD, DVD, Memória...), entre outros, são recursos que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos futuros professores de Geografia.

IX) Avaliação

Incluem-se as experiências organizadas, registradas e com acompanhamento humanizado do processo de aprendizagem. A preocupação primordial dos professores formadores do curso de Geografia é estabelecer uma sistemática de avaliações formativas que sejam processuais, primando pela metodologia que extrapole o caráter quantitativo, na busca de uma verificação de aprendizagem qualitativa. A partir dessa compreensão, os professores formadores desenvolvem essa etapa do ensino com autonomia docente e respeito às especificidades das disciplinas e dos sujeitos envolvidos no processo.

X) Acessibilidade pedagógica e atitudinal

A acessibilidade pedagógica caracteriza-se pela ausência de barreiras nas metodologias e técnicas de estudo. Está relacionada diretamente à concepção subjacente à atuação docente: a forma como os professores concebem conhecimento, aprendizagem, avaliação e inclusão educacional irão determinar, ou não, a remoção das barreiras pedagógicas. Enquanto que a acessibilidade atitudinal refere-se à percepção do outro, sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações. Todos os demais tipos de acessibilidade estão relacionados a essa, pois é a atitude da pessoa que impulsiona a remoção de barreiras. Com base nesses princípios, os professores formadores do curso de Geografia comprometem-se em colaborar para que a graduação corresponda com essa prerrogativa. Nesse intuito, os cursos de extensão, sobretudo os oferecidos no início do curso, objetivam garantir a acolhida e acessibilidade dos alunos por auxiliá-los nos primeiros passos acadêmicos rumo à sua formação.

2.3 Objetivos do curso

O Parfor é uma ação da Capes que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica por meio da oferta de cursos de



licenciatura correspondentes à área em que atuam, em consonância com a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e com a LDB n. 9.394/1996 e suas modificações.

Ante esse propósito, o curso de Geografia da UFPI ofertado pelo Programa tem como objetivo geral formar o professor de Geografia em exercício na rede pública de Educação Básica, comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de modo crítico e transformador. A partir desse objetivo central são definidos os seguintes objetivos específicos:

- Instruir o profissional docente em Geografia com preparo teórico-metodológico que lhe permita, enquanto cidadão e educador, desenvolver suas atividades com criticidade e compromisso;
- Contribuir para a formação do profissional docente em Geografia ciente e atuante, que possa recorrer na mesma medida ao ensino, à pesquisa e à extensão sobre as concepções necessárias para o desempenho de suas funções e à formação continuada;
- Fornecer a experiência de vivenciar os diferentes contextos existentes na educação básica para que possa exercitar a prática docente.
- Promover o acesso dos professores multidisciplinares das redes públicas de ensino que atuam no Ensino Fundamental, Médio e no Ensino Superior, gratuito e de qualidade, em consonância com a legislação vigente;
- Oferecer sólida formação teórica e interdisciplinar aos professores da rede pública de Educação Básica para atender às especificidades do exercício de suas atividades, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- Contribuir para ampliar a visão e a atuação dos professores multidisciplinares da, por meio do domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações;
- Elevar o nível de conhecimento e de competência profissional dos docentes em exercício na Educação Básica pública, com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos das redes estaduais e municipais;
- Assegurar ao professor cursista o desenvolvimento das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes da escola básica, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral;
- Valorizar o magistério através do resgate da profissionalização da função docente e da melhoria da qualidade do ensino.

A partir do objetivo geral e dos objetivos específicos, o curso criará as possibilidades para formar um profissional capaz de resolver problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões (humana, ética, estética, política, técnica e social) que fundamentam a profissão, conforme delineado no perfil do egresso a seguir relacionado.

2.4 Perfil do egresso

O professor é aqui concebido como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, visando compreender as características do processo de ensino e de aprendizagem e do contexto sócio-histórico no qual o trabalho ocorre, de modo que a compreensão crítica dos problemas educacionais em sua totalidade favoreça a autonomia e emancipação dos atores que participam do processo educativo (PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

Nessa perspectiva e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Geografia (CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a formação de profissionais do magistério deve ser pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão, para que o(a) egresso(a) do curso de Geografia esteja apto a:

- Ter visão da ciência e do processo de conhecer, nas diversas abordagens teórico-metodológicas, voltadas para a formação docente;
- Compreender a estruturação e a dinâmica do espaço geográfico, tendo por base os fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Ciência Geográfica em consonância com os saberes docentes;
- Conhecer as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico na vida cotidiana dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- Compreender as relações entre as atividades educacionais e a totalidade das relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educacional ocorre;
- Ter consciência de seu papel como agente formador de um projeto de cidadania através da atuação no processo ensino-aprendizagem da Geografia.

- Identificar e discutir as diferentes escalas em Geografia para estabelecer orientações de mediação didática;
- Propor e realizar atividades práticas referentes à investigação geográfica, notadamente no contexto da educação básica.
- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- Contribuir para o desenvolvimento dos estudantes nas dimensões física, psicológica, intelectual, social;
- Trabalhar, em espaços escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas, comprometendo-se com o sucesso dos alunos;
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- Valorizar as diversidades culturais, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- Tematizar e refletir criticamente a respeito da própria prática, realizando estudos e pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- Valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional;

- Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea;
- Estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O estudante do curso de Geografia da UFPI ofertado por meio do Parfor trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, nos termos da CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001. Todos os esforços serão desenvolvidos para garantir o crescimento pessoal e, sobretudo, profissional do egresso, tornando-o mais competente na área de sua atuação profissional.

2.5 Competências e Habilidades

A noção de competência, comumente associada à perspectiva do professor reflexivo, foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores e pelos programas de formação inicial de professores em serviço, muitas vezes de forma descontextualizada, sem um estudo mais consistente e uma análise crítica das suas origens, como adverte Contreras (2012).

Cabe ressaltar que a chamada “Pedagogia das competências” passou a ser nuclear nos programas de formação de professores em razão dos imperativos postos pelo mercado globalizado que visa maior eficácia no processo de produção, face às inovações tecnológicas e ao agravamento do desemprego (BALL, 1994, 1995, 2001a, 2015). Daí porque essa perspectiva tem sido alvo de muitas críticas quando praticada no campo da formação docente, uma vez que o discurso das competências colabora para o fortalecimento do modelo hegemônico de formação, que coloca em segundo plano o caráter crítico e emancipatório das práticas educativas.

Especificamente em relação à ampliação do enfoque das competências para os programas de formação inicial de professores que já atuam nos sistemas de ensino, como é o caso do Parfor, Libâneo (2002) ressalta o agravante de fazermos uma formação superior aligeirada em virtude da supervalorização da prática dos professores, considerada em si mesma, sem tomá-la como objeto de análise crítica (o que demandaria mais tempo para uma ampla e sólida formação teórica), sugerindo, assim, um investimento maior na certificação do que na qualidade da formação.

Convém advertir que nesse campo de disputas surgem propostas de superação do discurso dominante com o estabelecimento da noção de competências dialógicas, ou de pedagogia das competências contra-hegemônica. A partir do argumento da necessidade de desconstrução do termo polissêmico “competência”, autores como Tardif e Gauthier (2014), Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2002) e Zabala (1998) propõem a superação da ideia de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes na condição de requisito individual para ingressar no mercado de trabalho, para assumir uma perspectiva crítico-emancipatória de educação, uma pedagogia da autonomia, fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, nos termos de Freire (2015). Para os efeitos deste texto, denominamos essa concepção de “competências complexas”. Portanto, a expressão “competências e habilidades” deve ser aqui entendida, nesta perspectiva, como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2021).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019) e com base nos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC-Educação Básica, é requerido do licenciando o desenvolvimento de competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, as quais compõem a BNC-Formação. As competências gerais docentes estão descritas no Quadro 5 a seguir:



Quadro 5 – Competências gerais docentes estabelecidas na BNC-Formação

Competências Gerais Docentes
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2019).

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente, a saber: I - Conhecimento Profissional; II - Prática Profissional; e III - Engajamento Profissional. O Quadro 6, a seguir, apresenta as competências específicas por dimensão estabelecidas na BNC-Formação.

Quadro 6 – Competências específicas por dimensão estabelecidas na BNC-Formação

Competências Específicas		
1. Conhecimento Profissional	2. Prática Profissional	3. Engajamento Profissional
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 Reconhecer os contextos.	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.

Fonte: Brasil (2019).

As competências específicas de cada dimensão do processo formativo, por sua vez, se desdobram em ações que caracterizam as habilidades que são necessárias ao exercício da docência, conforme discriminadas nos Quadros 7, 8 e 9, apresentados a seguir:

Quadro 7– Competências específicas e habilidades da dimensão conhecimento profissional

1. Conhecimento Profissional	
Competências Específicas	Habilidades
<p>1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.</p>	<p>1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.</p> <p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p>
<p>1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.</p>	<p>1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas.</p> <p>1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendiz; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas.</p> <p>1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem.</p> <p>1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.</p> <p>1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.</p> <p>1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.</p>

1.3 Reconhecer os contextos.	<p>1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.</p> <p>1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais.</p> <p>1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.</p>
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	<p>1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais.</p> <p>1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.</p> <p>1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.</p>

Fonte: Brasil (2019).

Quadro 8 – Competências específicas e habilidades da dimensão prática profissional

2. Prática Profissional	
Competências Específicas	Habilidades
2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	<p>2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.</p> <p>2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.</p> <p>2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático[1] pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> <p>2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.</p> <p>2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p> <p>2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.</p> <p>2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.</p>



<p>2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.</p>	<p>2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.</p> <p>2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.</p> <p>2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.</p>
<p>2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.</p>	<p>2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.</p> <p>2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica.</p> <p>2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p> <p>2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.</p>
<p>2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.</p>	<p>2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.</p> <p>2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.</p> <p>2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.</p> <p>2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.</p> <p>2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.</p> <p>2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.</p>

Fonte: Brasil (2019).



Quadro 9 – Competências específicas e habilidades da dimensão engajamento profissional

3. Engajamento Profissional	
Competências Específicas	Habilidades
<p>3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.</p>	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p>
<p>3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p>	<p>3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> <p>3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p> <p>3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.</p> <p>3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.</p>

<p>3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.</p>	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.</p> <p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p>
<p>3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.</p>	<p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente. 3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.</p>

Fonte: Brasil (2019).

O desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência nos termos descritos supõe uma formação sólida, concreta, contínua e relacionada à prática do professor cursista, que fortaleça sua base de conhecimentos, aperfeiçoe qualidades e habilidades e cresça na sua prática de sala de aula. Com base no pensamento de Flores (2014), ressaltamos que um componente importante que influencia diretamente o perfil do professor que se pretende formar diz respeito à maneira como os professores formadores são selecionados e ao modo como as práticas de formação dos formadores são enunciadas na proposta pedagógica do curso.

Esse aspecto da formação precisa ser considerado na elaboração do PPC porque quem protagoniza as práticas no contexto da formação inicial é o professor formador, o que implica, segundo Gatti *et al* (2019, p. 274), “considerar que o professor formador, suas concepções, representações e formas de atuação, assim como as condições em que realiza seu trabalho interferem nas práticas de formação inicial [...]”, e também no desenvolvimento profissional do professor em formação.

O professor formador é aqui concebido, conforme Giroux (1997e), como “autoridade emancipadora”, cujo dever é problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e valores

que legitimam as práticas sociais, dentre elas a prática acadêmica, que se comprometem com um ensino pautado nos princípios de liberdade, igualdade e democracia, dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de atuarem na transformação da sociedade.

Essa concepção de professor formador que fundamenta o PPC do curso de Geografia está em consonância com o perfil do cursista que desejamos formar e, portanto, dialoga com uma pedagogia crítico-emancipatória, fundada nos princípios da ética, do respeito à voz, dignidade e autonomia do professor cursista. Face a essas considerações, apresentamos a seguir o perfil do corpo docente que pode atuar no curso de Geografia do Parfor / UFPI.

Esta proposta também define os saberes docentes e atitudes necessárias para o desempenho da prática do magistério de Geografia, as quais deverão ser desenvolvidas ao longo do Curso de graduação: Articular a teoria e a prática enquanto profissional docente de Geografia; Conhecer os conteúdos do temário geográfico, adequando-os aos diversos níveis de ensino e às necessidades do contexto social vivenciado pelos alunos da instituição em que atua; Conhecer procedimentos específicos da Geografia e de seu ensino de forma adequada às situações que se apresentem ao longo da prática do magistério; Elaborar projetos didático-pedagógicos voltados para ampliação/aprofundamento do conhecimento da realidade regional e/ou local; Ter compromisso com a educação, no exercício da docência em Geografia.

2.6 Perfil do corpo docente

A forma de selecionar e conceber o trabalho docente pode sinalizar possibilidades de atuação no âmbito da formação inicial. Nesse sentido, os professores formadores vinculados ao Parfor / UFPI são adequadamente selecionados através de processo seletivo simplificado, realizado semestralmente por meio de edital, priorizando-se os professores do quadro permanente da UFPI que estejam em efetivo exercício em sala de aula ministrando disciplina em curso de licenciatura, que possuam título de mestre ou doutor, e com observância dos demais requisitos estabelecidos na Portaria / CAPES n. 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o regulamento do Parfor.

O curso é constituído por uma equipe de professores com formações distintas, incluindo geógrafos e licenciados em geografia e agronomia, com especialização, mestrado e doutorado, conforme Quadro 10.



Quadro 10 - Professores efetivos do curso de Geografia/CCHL/UFPI

Professores Efetivos – CCHL						
Ordem	Nome completo dos professores	Matrícula SIAPE	Titulação	Regime de Trabalho	Ingresso na UFPI	Formação inicial e atual
01	Andrea Lourdes Monteiro Scabello	1671765	Dra.	40 h/DE	2009	Geografia e Antropologia. Doutora em Ciências
02	Antônio Cardoso Façanha	423676	Dr.	40 h/DE	1991	Geografia. Doutor em Geografia
03	Bartira Araújo da Silva Viana	2440142	Dra.	40 h/DE	2008	Geografia. Doutora em Geografia
04	Carlos Sait Pereira de Andrade	1167728	Dr.	40 h/DE	1992	Geografia. Doutor em Geografia
05	Cláudia Maria Sabóia de Aquino	1461646	Dra.	40 h/DE	2004	Geografia. Doutora em Geografia
06	Emanuel Lindemberg Silva Albuquerque	2231533	Dr.	40 h/DE	2015	Geografia. Doutor em Geografia
07	Gustavo Souza Valladares	1300002	Dr.	40 h/DE	2011	Agronomia. Doutor em Ciência do Solo
08	Manoel Nascimento	1167691	Esp.	40 h/TI	1992	Geografia. Especialista em Geografia
09	Mario Ângelo de Meneses Sousa	423677	Ms.	40 h/DE	1991	Geografia. Doutor em Geografia

11	Mugiany Oliveira Brito Portela	2645480	Dra.	40 h/DE	2009	Geografia. Doutora em Geografia
12	Raimundo Jucier Sousa de Assis	2140464	Dr.	40 h/DE	2014	Geografia. Doutora em Geografia
13	Raimundo Lenilde de Araújo	1433032	Dr.	40 h/DE	2009	Geografia. Doutor em Educação
14	Raimundo Wilson Pereira dos Santos	1510469	Dr.	40 h/DE	2005	Geografia. Doutor em Geografia
15	Sonia Maria Ribeiro de Souza	2284564	Dra.	40 h/DE	2016	Geografia. Doutora em Geografia
16	Wesley Pinto Carneiro	2174581	Ms.	40 h/DE	2014	Geografia. Mestre em

Dr: doutor; Dra: doutora; Ms: mestre; DE: dedicação exclusiva; TI: Tempo Integral.

Além dos professores efetivos lotados no CCHL, integram o corpo docente do curso de Geografia do Parfor / UFPI professores lotados em outros departamentos e *Campi*, professores aposentados pela UFPI, docentes do quadro provisório e servidores técnico-administrativos efetivos da UFPI cuja área de atuação permita sua inserção no Curso. Também é admitida, quando necessária, a participação de docentes colaboradores e, neste caso, é dada preferência a professores das escolas da rede pública da Educação Básica, com formação em nível de pós-graduação, em conformidade com o disposto no regulamento do Programa.

3 PROPOSTA CURRICULAR

O Parfor destina-se aos professores multidisciplinares que, sem formação específica, encontram-se lecionando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino do país. Por isso, a prática pedagógica do professor cursista é ponto de partida para a teoria, que também se reformula a partir dela. Isso supõe a articulação dos conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática e assumir a capacidade de tematizar a própria prática, enquanto atividade inerente ao professor crítico e reflexivo, como fonte de ação instituinte e transformadora do processo formativo (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, a proposta curricular do curso precisa ser organizada de modo a oferecer uma formação concreta, contínua e relacionada à prática do professor cursista, oportunizando sua participação ativa no processo de organização da atividade pedagógica, bem como a aprendizagem dos conteúdos básicos da área em que atua, considerando a necessidade de planejar e efetivar seu trabalho didático-pedagógico na escola básica.

Para tanto, o projeto formativo do curso de Geografia do Parfor na UFPI está alicerçado nos preceitos da Pedagogia Crítica formulada por Henry Giroux, cujo pensamento, vinculado ao modelo contra-hegemônico de educação, orienta o desenvolvimento de um currículo crítico-emancipatório para o ensino e para os cursos de formação de professores, estruturado em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que revitalize o conceito de cidadania e democracia de professores e reconheça a escola como centro de aprendizagem de conteúdos e propósitos democráticos.

À luz dessa perspectiva crítica, a educação é uma atividade ética e política e, por isso, não é possível concebê-la a partir de um de vazio social, preconizando a neutralidade e a objetividade do conhecimento. A prática educativa (e por extensão, a formação de professores) é uma prática social. Portanto, como agentes políticos, os professores devem assumir uma postura crítica nas práticas de sala de aula e o compromisso de transformar a sociedade em que vivem.

A exemplo de toda prática social, a educação não é neutra. É prática social e histórica, por isso, instável, que se transforma na e pela ação dos homens em relação (PIMENTA, 1998). Como tal, a educação é determinada por práticas materiais e ideológicas que incorporam uma multiplicidade de contradições e disputas dentro de relações assimétricas de poder que definem as realidades vivenciadas das várias sociedades, como lembra Foucault (1998, 2014). Daí porque o ato de educar é sempre imbuído de intencionalidades, na medida em que exige tomada de decisão sobre concepção de educação, articulada a uma visão de homem e a um projeto de sociedade. O ato de educar é, portanto, um ato político porque visa à formação humana, o que implica definição de finalidades (por que, para que, o que e como ensinar), escolhas de valores, crenças e compromissos éticos (FREIRE, 2015).

Estamos atentas à recomendação de Giroux e Penna (1997) de que a escolarização não pode ajudar o professor a desenvolver todo o seu potencial como intelectual crítico, atuante e comprometido com o processo democrático somente alterando o conteúdo e a metodologia do programa de formação. Todavia, entendemos que uma proposta pedagógica não pode ser

compreendida como um pacote vazio, pois o conteúdo a ser ensinado desempenha papel fundamental na socialização política dos estudantes. Como assinalam os referidos autores, “[...] o modo como o conhecimento é selecionado e organizado representa suposições apriorísticas por parte do educador acerca de seu valor e legitimidade. Em última análise, estas são considerações ideológicas que estruturam a percepção de mundo dos estudantes” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 64). Com base nessas considerações passamos a apresentar a estrutura e organização curricular do curso de Geografia do Parfor / UFPI que consideramos capaz de aprimorar o processo formativo, de modo a possibilitar aos professores da Educação Básica a ressignificação da prática docente por meio do exercício de uma ação crítico-emancipatória na realidade educativa na qual estão inseridos.

3.1 Estrutura e organização curricular

O curso de Geografia da UFPI ofertado através do Parfor formará o profissional que atua no magistério da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a sua estrutura e organização curricular alinha-se com os princípios e fundamentos definidos pela BNCC-Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2017) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019), que focalizam a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, a mobilização desses saberes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento humano global.

Articula-se com a LDB (Lei n. 9.394/1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Geografia (CNE/CES 492/2001 de 03 de abril de 2001), e com as diretrizes e metas do PNE (2014-2024), mormente, no tocante à proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, que perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir a escolaridade, na idade certa, com níveis satisfatórios de aprendizagem.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos da BNCC - Educação Básica (*foco no desenvolvimento de competências; compromisso com a educação integral*), o curso de Geografia deve organizar seus currículos de modo a considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.

Nesse sentido, o curso de Geografia delineado nesta proposta visa garantir formação inicial de professores multidisciplinares que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que lhes qualifique para o exercício da docência com vistas a assegurar a todos os alunos as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com os preceitos do PNE (2014-2024), sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, em conformidade com as disposições da BNCC.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação. Segundo o Art 19 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), para estudantes já licenciados, que realizem estudos para uma Segunda Licenciatura, a formação deve ser organizada de modo que corresponda à seguinte carga horária:

I - Grupo I: 560 (quinhentas e sessenta) horas para o conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos da área do conhecimento ou componente curricular, se a segunda licenciatura corresponder à área diversa da formação original.

II - Grupo II: 360 (trezentas e sessenta) horas, se a segunda licenciatura corresponder à mesma área da formação original. I

II - Grupo III: 200 (duzentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular, que devem ser adicionais àquelas dos Grupos I e II.

Ainda segundo essa Resolução, “o curso de Segunda Licenciatura poderá ser realizado por instituição de Educação Superior desde que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos” (BRASIL, 2019, s.p).

O curso de Licenciatura em Geografia da UFPI ofertado através do Parfor caracteriza-se por oferecer formação voltada especificamente para professores que atuam em escolas públicas de Educação Básica, por isso o seu funcionamento ocorrerá no período de recesso escolar das redes de ensino municipal e estadual. Cada semestre letivo comporta um período intensivo, que ocorrerá nas férias dos professores cursistas, e um período complementar, nos finais de semana, de acordo

com o cronograma de desenvolvimento de disciplina de cada curso, observando-se o calendário escolar das escolas básicas públicas.

A estrutura curricular prevê a organização de três núcleos que integram todo o percurso formativo, cujo propósito é concretizar estudos teórico-práticos e interdisciplinares no processo acadêmico de formação, nos termos da Resolução CNE/CP n. 1/2006 e em consonância com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2019), visando propiciar formação mais dinâmica, contextualizada e compartilhada dos componentes curriculares propostos para o curso com a prática pedagógica dos professores cursistas. São eles: núcleo de estudos básicos (base comum), núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e núcleo de estudos integradores (prática pedagógica).

O núcleo de estudos básicos (base comum) compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que concerne aos aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos do trabalho pedagógico, por meio de reflexão e ações crítica.

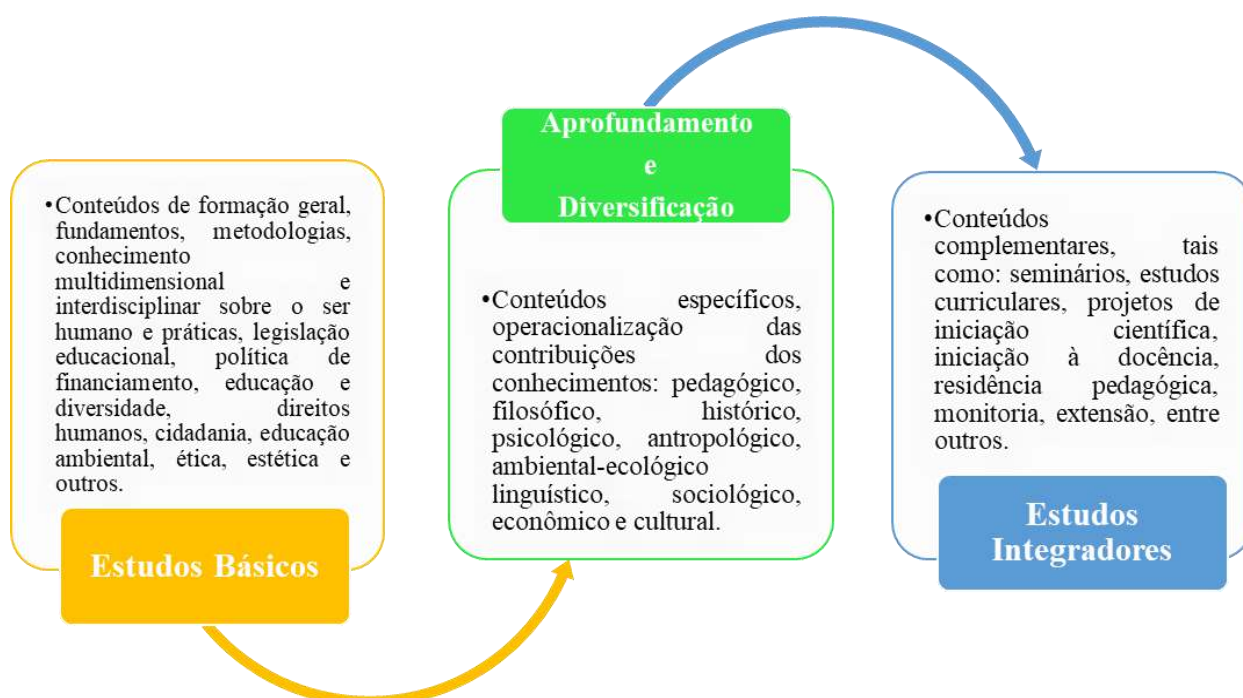
O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos reúne conhecimentos voltados para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades, a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica, e o domínio pedagógico desses conteúdos, ampliando os conhecimentos do núcleo básico.

O núcleo de estudos integradores (prática pedagógica) reúne conhecimentos que proporcionarão enriquecimento curricular por meio da participação do cursista em atividades que compreendem áreas específicas de seu interesse, incluindo seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, estágios, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; atividades de comunicação e expressão

cultural (congressos, seminários, simpósios, colóquios, minicursos e mesas redondas, audiência de defesas de TCC, monografias de especialização, dissertação ou tese etc.).

Embora distintos, os núcleos formativos estão interconectados e são indissociáveis no movimento de efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, tendo em vista o fornecimento de elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. A Figura 8, a seguir, ilustra a interação entre os três núcleos que constituem o processo formativo.

Figura 8 - Interconexão entre os três núcleos do percurso formativo



Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2022).

Os três núcleos formativos articulam e organizam as atividades curriculares segundo a sua especificidade, mas sem fragmentar e compartimentar o conhecimento. Constituem uma interação de áreas de conhecimento, condição para implementação do princípio da interdisciplinaridade, admite a diversificação curricular, à medida que engloba além das disciplinas, outras formas de atividades (oficinas, seminários, projetos, extensão etc.), possibilitando inovação curricular, e reconhece a especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática.

Silvia

Em sua organização, o currículo do curso é estruturado por disciplinas interconexas de caráter teórico-prático e prático, Atividades Complementares (AC), Atividades Curriculares de Extensão (ACE) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e será desenvolvido em 08 (oito) semestres letivos, com carga horária total de 1775 (mil setecentos e setenta e cinco) horas, assim distribuídas: 585 horas do núcleo básico, 980 horas do núcleo de aprofundamento e 210 horas do núcleo integrador. No Quadro 11, a seguir, apresentamos o detalhamento das atividades curriculares obrigatórias do curso de Geografia, segundo sua natureza e seu ordenamento nos núcleos de formação.

Quadro 11 - Síntese da Matriz Curricular (Resolução CNE nº 02/2019)

Grupo I	Carga Horária (CH)
Núcleo de estudos básicos (Base Comum) (carga horária teórica e prática)	
Conhecimentos da Formação Pedagógica	270
Fundamentos Históricos e Legais da Educação Brasileira	45
Fundamentos Sociofilosóficos da Educação	60
Fundamentos Psicológicos da Educação	45
Gestão e Organização do Trabalho Educativo	45
Didática Geral	45
Avaliação da Aprendizagem	30
Conhecimentos complementares e/ou interdisciplinares	135
Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Geografia	30
LIBRAS	45
Português e técnicas de redação	30
Ética e Meio Ambiente	30
Atividades Curriculares de Extensão – ACE	180
Total	585
Grupo II	
Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos	
Conhecimentos Básicos da Ciência Geográfica	600
História da Geografia	60
Pedologia	60
Geografia Urbana	45
Geografia Agrária	45
Geografia Política e Geopolítica	45
Geomorfologia	60
Teoria e Método de Geografia	45

Cartografia	45
Introdução à Geologia	60
Climatologia Geográfica	45
Hidrografia	45
Geografia da População	45
Conhecimentos Metodológicos	180
Seminário de Introdução ao Curso de Geografia	15
Metodologia do Ensino de Geografia	60
Trabalho de Conclusão de Curso I	45
Trabalho de Conclusão de Curso II	60
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC)	200
Total	980
Grupo III	
Núcleo de estudos integradores (prática pedagógica)	
Estágio supervisionado Obrigatório	210
Estágio Supervisionado Obrigatório I	90
Estágio Supervisionado Obrigatório II	120
Total	
Total geral	1775

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

A organização apresentada no Quadro 11 é apenas uma representação didática para fins de visualização de como os componentes curriculares integram cada núcleo ao longo do percurso formativo. Contudo, no desenvolvimento do curso esses componentes vão se entrelaçando, de forma interdisciplinar, visando superar a visão fragmentada do currículo por meio da efetiva integração dos componentes curriculares e a construção de um conhecimento que possibilite ao professor cursista ressignificar as experiências vivenciadas no tempo-universidade na sua prática pedagógica do espaço-tempo da escola básica (FERRO, 2017; 2019).

10.1 Matriz curricular

A sugestão de fluxo de integração curricular do curso de Geografia – Segunda Licenciatura será, então, de 1.395 (mil trezentos e noventa e cinco horas) distribuídas na Matriz Curricular semestral da seguinte maneira.

Oferta do Curso de Geografia

1º PERÍODO

BLOCO I								
Código	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral					Pré-requisito/ Correquisito
			Teórico	Prático	Estágio	ACE	Total	
	Seminário de Introdução ao Curso de Geografia	1.0.0.0	15	-	-	-	15	-
	Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Geografia	1.1.0.0	15	15	-	-	30	-
	Português e técnicas de redação	1.1.0.0	15	15	-	-	30	-
	Fundamentos Históricos e Legais da Educação Brasileira	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Fundamentos Sociofilosóficos da Educação	3.1.0.0	45	15	-	-	60	-
	Fundamentos Psicológicos da Educação	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	História da Geografia	3.1.0.0	45	15	-	-	60	-
	Introdução à Geologia	3.1.0.0	45	15	-	-	60	-
	Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 1	0.0.0.1	-	-	-	15	15	-
	Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 2	0.0.0.1	-	-	-	15	15	-
Total		16.7.0.2	240	105	-	30	375	

2º PERÍODO

BLOCO II								
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral					Pré-requisito/ Correquisito
			Teórico	Prático	Estágio	ACE	Total	
	Didática Geral	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Avaliação da Aprendizagem	1.1.0.0	15	15	-	-	30	-
	Gestão e Organização do Trabalho Educativo	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Cartografia	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Climatologia Geográfica	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Teoria e Método de Geografia	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Hidrografia	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Geografia da População	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 3	0.0.0.1	-	-	-	15	15	-
	Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 4	0.0.0.1	-	-	-	15	15	-
Total		15.8.0.2	225	120	-	-	375	-



3º PERÍODO

BLOCO III								
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral					Pré-requisito/ Correquisito
			Teórico	Prático	Estágio	ACE	Total	
	LIBRAS	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Geomorfologia	3.1.0.0	45	15	-	-	60	-
	Metodologia do Ensino de Geografia	3.1.0.0	45	15	-	-	60	-
	Geografia Política e Geopolítica	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) I	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Estágio Supervisionado Obrigatório I	0.0.6.0	-	-	90	-	90	-
	Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 5	0.0.0.2	-	-	-	30	30	-
	Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 6	0.0.0.2	-	-	-	30	30	-
Total		12.5.6.4	180	75	90	60	405	-

4º PERÍODO

BLOCO IV								
Ordem	Nome das Disciplinas	Créditos	CH Semestral					Pré-requisito/ Correquisito
			Teórico	Prático	Estágio	ACE	Total	
	Ética e Meio Ambiente	1.1.0.0	15	15	-	-	30	-
	Geografia Urbana	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Geografia Agrária	2.1.0.0	30	15	-	-	45	-
	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) II	2.2.0.0	30	30	-	-	60	-
	Estágio Supervisionado Obrigatório II	0.0.8.0	-	-	120	-	120	-
	Pedologia	3.1.0.0	45	15	-	-	60	-
	Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 7	0.0.0.2	-	-	-	30	30	-
	Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 8	0.0.0.2	-	-	-	30	30	-
Total		10.6.8.4	150	90	120	60	420	

O currículo do curso de Geografia da UFPI por meio do Parfor foi planejado de modo a favorecer a interconexão entre dois processos essenciais da formação em serviço: o conhecimento que o professor cursista vem construindo ao longo da sua prática (*saberes da experiência/saberes pedagógicos*) e as novas elaborações teóricas construídas na formação (*saberes do conhecimento*).



Para tanto, a organização curricular prevê eixos integradores, que constituem espaços de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas (BRASIL, 2004). Os eixos integradores são em número de oito (um por semestre letivo) e servirão como ponto de convergência das atividades, auxiliando o cursista na articulação dos conteúdos das áreas temáticas com sua prática pedagógica e na reflexão sobre ela de modo a aperfeiçoar a sua atuação docente.

As ações interdisciplinares são conduzidas por atividade de pesquisa/extensão com base em um tema gerador, abordado em diferentes enfoques disciplinares, tendo como eixo condutor uma disciplina integradora. O tema gerador escolhido é *Educação, Diversidades, Meio Ambiente e Cidadania*, que articula importantes aspectos da vida que se materializam no contexto escolar e possibilitam abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, em consonância com os princípios e fundamentos da BNCC-Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2017).

A partir desse tema, podem ser estudadas diversas temáticas, tais como: educação ambiental, gênero e sexualidade, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

As Atividades Curriculares de Extensão (ACE) foram escolhidas como disciplinas integradoras ao longo dos oito semestres letivos que integram o percurso formativo do curso, pela maior porosidade e possibilidade de integração dos conteúdos entre as demais disciplinas que compõem a matriz curricular em cada semestre e, conseqüentemente, pela viabilidade de garantia da relação orgânica entre teoria e prática, concretizada pela estreita vinculação entre o espaço acadêmico e o *lócus* de atuação docente (a escola básica) e pela possibilidade de fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, em cada semestre letivo, há uma disciplina integradora que promove a articulação entre os conteúdos das diferentes áreas temáticas e a prática pedagógica do professor cursista,

tomando como eixo temático um dos temas transversais contemporâneos, conforme veremos no trecho dedicado às ACE neste PPC.

O professor responsável pela disciplina integradora em cada semestre fará a articulação do trabalho interdisciplinar e será intitulado *professor articulador*, cujo papel é coordenar os demais professores do bloco e articular o trabalho de pesquisa para a realização de atividades propostas pelos professores das demais disciplinas do semestre. Em síntese, sua função é a de ser o articulador do Projeto de Trabalho Interdisciplinar (PTI), mantendo contato constante com os professores das outras disciplinas, auxiliando-os na consecução das atividades referentes ao trabalho. Os demais professores são denominados orientadores.

O Projeto de Trabalho é atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de algum aspecto (social, histórico, cultural, ecológico, etc.) da realidade local do professor cursista e será planejado de forma colaborativa pelos professores formadores devem focar os problemas que as várias disciplinas suscitam, a partir do tema gerador definido para o semestre, tendo como eixo condutor a disciplina integradora. O resultado do trabalho interdisciplinar previsto no PTI é socializado num evento protagonizado pelos professores cursistas, intitulado Seminário Interdisciplinar do Parfor (SIMPARFOR), que ocorre no encerramento do semestre letivo em todos os *Campi* e polos de realização do curso, conforme previsto no calendário acadêmico semestral do Parfor.

A organização dos componentes curriculares que integralizarão o curso é coerente com os objetivos do curso e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências previstas no perfil desejado para o egresso do curso e visa garantir ao licenciando uma formação alicerçada nos princípios formativos realçados por meio da interdisciplinaridade, da contextualização, da explicitação da unidade teoria-prática e do trabalho coletivo, evidenciando relação orgânica entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A estrutura curricular segue uma lógica formativa encadeada e consistente, visando garantir ao professor cursista o fortalecimento de sua base de conhecimentos e o aperfeiçoamento das qualidades e habilidades docentes necessárias ao seu crescimento na sua prática de sala de aula da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na organização curricular do curso de Geografia do Parfor/UFPI estão definidas duas categorias de disciplinas: obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias destinam-se a propiciar ao licenciando formação teórica sólida e consistente sobre os conteúdos da Geografia e

das ciências afins, domínio dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica, necessários à concretização de uma prática educativa na perspectiva da Educação Integral.

3.1.1 Prática como componente curricular

A dimensão prática nos currículos de formação de professores é concebida como um elemento articulador que visa inserir o professor no contexto da prática, mas que, sem se limitar ao saber fazer (TARDIF, 2014), constitui-se em atividade de reflexão apoiada na teoria.

À luz do pensamento de Pimenta e Lima (2012, p. 44), é possível afirmar que a adoção do princípio da prática como componente curricular significa que todas as disciplinas são ao mesmo tempo, teóricas e práticas e devem cumprir o propósito de “formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”, o que favorece a *aproximação entre as instituições de formação e a escola básica*. Assim, a ênfase na prática, como base da formação dos professores, é um indicativo da busca da práxis autêntica, uma vez que implica tomar o contexto concreto para examiná-lo de maneira crítica para então intervir nele, o que extrapola a noção de prática como senso comum (FREIRE, 2015).

Estudos realizados sobre a formação de professores (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ANDRÉ, 2016; GATTI *et al*, 2019; NÓVOA, 2011; PIMENTA, 2012, 2015; TARDIF, 2014; VEIGA, 2010, 2012, 2016; ZEICHNER, 1983) revelam que a aproximação entre as instituições formadoras e o espaço do exercício profissional dos docentes tem se mostrado muito benéfica, tanto para os cursos de formação quanto para a escola. Com efeito, ao se aproximar da escola a universidade pode efetivar melhor a articulação entre teoria e prática, o que impacta a sobrevivência da condição pública legitimada para o Ensino Superior de produzir e socializar o conhecimento, fundado no constante exercício da crítica e cultivado por meio do ensino, pesquisa e extensão. Este tripé é considerado referencial de qualidade da formação e da relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho, proposição com a qual, também, estamos inteiramente de acordo.

Essa articulação é positiva, inclusive porque, como ressalta André (2016), os currículos de formação de professores poderão ser reformulados a partir da realidade concreta da escola básica com seus dilemas e problemas práticos, de modo a inspirar projetos e ações integrados para a qualificação de docentes e das práticas de ensino, promovendo o desenvolvimento profissional dos

participantes que estão envolvidos no processo formativo em ambas as instituições. Nesse contexto, a prática docente é colocada como ponto de partida e de chegada da formação possibilitando ao professor “articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (PIMENTA, 2012, p. 17) através de uma ressignificação mútua, construindo, assim, o verdadeiro sentido da práxis como ação humana transformadora.

Outro ponto importante a destacar é que a relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho potencializa o fortalecimento das licenciaturas e a valorização do profissional da educação à medida que os cursos de formação de professores formem profissionais que respondam, efetivamente, às demandas e necessidades da escola básica, face à sua função social, que consiste em assegurar aos estudantes a construção de conhecimentos necessários à interpretação e à intervenção crítica e consciente no mundo contemporâneo. Em suma, a imperatividade da conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica sobrevém da própria finalidade socialmente definida para a universidade enquanto instituição educativa, a qual, segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 21):

[...] é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Na área da educação, especificamente, dizemos que a universidade cumpre seu papel através da formação de profissionais qualificados para responderem às questões que perpassam a escola básica, a fim de que esta possa enfrentar o desafio de qualificar a educação escolar por meio da melhoria dos resultados das aprendizagens de conhecimentos e dos valores necessários à socialização dos estudantes. Sob essa ótica, a universidade (lugar da formação) é articuladamente uma instância social dependente e complementar da escola (local de trabalho). Concordamos com André (2016) no que tange ao entendimento de que a iniciativa dessa parceria deve partir, principalmente, da universidade, tendo em vista o seu compromisso científico, ético e político ante a sociedade.

A prática dos professores da escola básica é rica em possibilidades para a construção da teoria, visto que não é apenas espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria, mas também de produção de saberes provenientes dessa mesma prática (TARDIF, 2014). Por isso mesmo, esses



saberes devem ser valorizados pelo docente universitário como expressão do compromisso de profissional que presta serviço à sociedade em uma universidade pública. O desafio posto aos formadores é o de colaborar na ressignificação dos saberes na formação de professores, tendo como ponto de partida a mobilização dos saberes da docência (ALMEIDA; PIMENTA 2011; PIMENTA, 2012).

Ratificamos que não se trata de adotar uma concepção praticista da formação docente, mas sim de um movimento que presume o que Nóvoa (2011) denomina de “transformação deliberativa”, isto é, uma transformação dos saberes que impõe uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Tal afirmação nos reporta a uma provocação inusitada desse autor de que “[...]. É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (p. 18). Ou seja, é necessário que os professores formadores assumam lugar predominante na formação dos colegas de profissão. A proposição, nessa direção, é que sejam construídos um ambiente e uma *cultura de colaboração* entre os formadores e os profissionais da escola, entre as IES e as escolas, por meio da realização de projetos conjuntos.

Em se tratando do Parfor, essa relação dialógica é absolutamente necessária por ser um Programa destinado à formação de professores em exercício na Educação Básica, que produz saberes da docência, os quais incluem, segundo Pimenta (2012), a experiência, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos e didáticos, necessários ao processo formativo.

Por isso, o Parfor vale-se dos benefícios da formação em serviço, o que torna possível a observação e a intervenção adequada nas condições reais em que se dá a prática do professor cursista, considerando as características, necessidades, limites e possibilidades da escola onde ele atua. Dessa forma, a própria escola básica torna-se o *locus* privilegiado da formação docente, com efeitos claros e imediatos sobre a sua prática pedagógica, aqui entendida como:

[...] prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Supõe análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática (BRASIL, 2004, p. 21).

A capacidade de tematizar a própria prática, enquanto atividade inerente ao professor crítico-reflexivo, é fonte de ação instituinte e transformadora, orientando o professor cursista para construir conhecimentos e realizar as atividades de estudo a partir da reflexão da prática na e da escola e, ao mesmo tempo, desenvolver sua prática à luz dos conhecimentos construídos no percurso formativo.

Nessa perspectiva, a Prática como Componente Curricular (PCC) no âmbito do curso de Geografia da UFPI ofertado por meio do Parfor é compreendida como o elo de articulação entre os estudos sistematizados no tempo universidade e a prática cotidiana do chão da escola, integrando os professores cursistas à realidade social, histórico e cultural na qual a prática pedagógica é desenvolvida. Tem como pressuposto o reconhecimento de que a formação de professores em serviço inclui mecanismos de intervenção na prática cotidiana do professor cursista, como parte integrante do curso, contribuindo para que o processo de formação tenha impacto efetivo sobre a Educação Básica.

No contexto do curso de Geografia do Parfor/UFPI, a PCC vai muito além do momento de estágio obrigatório e deverá ser trabalhada na perspectiva da pesquisa, da extensão e de estratégias didático-pedagógicas, proporcionando ao professor cursista, formação concreta, contínua e relacionada à prática pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, em consonância com o Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019, com a finalidade de incentivar a participação dos cursistas em projetos integrados, favorecendo o diálogo entre as ações formativas e a dinâmica concreta das escolas.

À luz do referido dispositivo legal, as 210 (duzentas e dez) horas da Prática como Componente Curricular serão distribuídas ao longo do percurso formativo, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista, tendo em vista a melhoria e atualização do ensino, de modo a efetivar a articulação entre a teoria e a prática e a aproximação entre a universidade (UFPI) e a escola básica, campo de atuação docente.

A prática deve ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da experiência docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem

como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa, em conformidade com o § 3º do Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019.

De acordo com as disposições do § 4º e § 5º do Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019, as práticas consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor e devem ser registradas em **portifólio**, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

Desse modo, o **portifólio** será um referencial para os professores formadores do curso de Geografia do Parfor, no sentido de considerá-lo tanto como estratégia de aprendizagem quanto como instrumento de avaliação (formativa e somativa) do professor cursista, para estabelecer reflexões e críticas sobre o percurso formativo, em busca da ampliação dos conhecimentos construídos no espaço acadêmico na interface com a melhoria da sua prática pedagógica. Portanto, as atividades desenvolvidas no interior dos componentes curriculares que integram a PCC devem ser canalizadas para a construção do **portifólio**.

Conforme normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019), no curso de Geografia da UFPI ofertado por meio do Parfor a Prática como Componente Curricular está presente em disciplinas do curso, distribuídas em 210 (duzentas e dez) horas e será desenvolvida ao longo do curso por meio dos componentes curriculares que perpassam os temas dos Grupos I e II do percurso formativo, explicitados anteriormente, e será trabalhada na perspectiva da pesquisa, extensão e intervenção pedagógica, por meio das demais atividades formativas. O Quadro 12, a seguir, indica as disciplinas selecionadas como integradoras de toda a prática como componente curricular neste PPC, o que não elimina o caráter prático que perpassa todas as outras disciplinas da matriz curricular, as quais abordam a formação pedagógica ou específica da área de formação que constituem intencionalmente a PCC no curso de Geografia do Parfor

Quadro 12 – Disciplinas que contemplam a Prática como Componente Curricular*

Código	Nome das Disciplinas	Créditos	Teórico	Prático	Total
	História da Geografia	3 1.0.0	45	15	60
	Introdução à Geologia	3.1.0.0	45	15	60
	Cartografia	2.1.0.0	30	15	45
	Climatologia Geográfica	2.1.0.0	30	15	45
	Teoria e Método de Geografia	2.1.0.0	30	15	45
	Hidrografia	2.1.0.0	30	15	45
	Geografia da População	2.1.0.0	30	15	45
	Geomorfologia	3.1.0.0	45	15	60
	Metodologia do Ensino de Geografia	3.1.0.0	45	15	60
	Geografia Política e Geopolítica	2.1.0.0	30	15	45
	Ética e Meio Ambiente	1.1.0.0	15	15	30
	Geografia Urbana	2.1.0.0	30	15	45
	Geografia Agrária	2.1.0.0	30	15	45
	Pedologia	3.1.0.0	45	15	60
Total - PCC				210	

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

3.2 Fluxograma do Curso de Licenciatura em Geografia – Parfor / UFPI

O fluxograma (Figura 9) apresentará a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – Parfor / UFPI.

Figura 9 – Fluxograma do Curso de Licenciatura em Geografia

1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO		4º PERÍODO	
SEMINÁRIO DE INTRODUÇÃO AO CURSO DE GEOGRAFIA		DIDÁTICA GERAL		LIBRAS		ÉTICA E MEIO AMBIENTE	
1.0.0.0	15	2.1.0.0	45	2.1.0.0	45	1.1.0.0	30
INICIAÇÃO AO TRABALHO CIENTÍFICO E A PESQUISA EM GEOGRAFIA		AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM		GEOMORFOLOGIA		GEOGRAFIA URBANA	
1.1.0.0	30	1.1.0.0	30	3.1.0.0	60	2.1.0.0	45
PORTUGUÊS E TÉCNICAS DE REDAÇÃO		GESTÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO		METODOLOGIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA		GEOGRAFIA AGRÁRIA	
1.1.0.0	30	2.1.0.0	45	3.1.0.0	60	2.1.0.0	45
FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA		CARTOGRAFIA		GEOGRAFIA POLÍTICA E GEOPOLÍTICA		PEDOLOGIA	
2.1.0.0	45	2.1.0.0	45	2.1.0.0	45	3.1.0.0	60
FUNDAMENTOS SOCIOFILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO		CLIMATOLOGIA GEOGRÁFICA		TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) I		TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) II	
3.1.0.0	60	2.1.0.0	45	2.1.0.0	45	2.2.0.0	60
FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO		TEORIA E MÉTODO DE GEOGRAFIA		ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO I		ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO II	
2.1.0.0	45	2.1.0.0	45	0.0.6.0	90	0.0.8.0	120
HISTÓRIA DA GEOGRAFIA		HIDROGRAFIA					
3.1.0.0	60	2.1.0.0	45				
INTRODUÇÃO À GEOLOGIA		GEOGRAFIA DA POPULAÇÃO					
3.1.0.0	60	2.1.0.0	45				
TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL	
16.7.0.0	345	15.8.0.0	345	12.5.6.0	345	10.6.8.0	360

1º PERÍODO		2º PERÍODO		3º PERÍODO		4º PERÍODO	
ACE 1		ACE 3		ACE 5		ACE 7	
0.0.0.1	15	0.0.0.1	15	0.0.0.2	30	0.0.0.2	30
ACE 2		ACE 4		ACE 6		ACE 8	
0.0.0.1	15	0.0.0.1	15	0.0.0.2	30	0.0.0.2	30
TOTAL GERAL		TOTAL GERAL		TOTAL GERAL		TOTAL GERAL	
16.7.0.2	375	15.8.0.2	375	12.5.6.4	405	10.6.8.4	420

3.3 Estágio, atividades complementares, extensão e trabalho de conclusão de curso

3.3.1 Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório

Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório é uma atividade acadêmica específica que prepara o discente para o trabalho produtivo, com o objetivo de aprendizagem social, profissional e cultural, constituindo-se intervenção prática em situações de vida e trabalho, nos termos do Art. 61 do Regulamento Geral da Graduação da UFPI, aprovado pela Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012.

À luz do pensamento de Pimenta e Lima (2012), o estágio curricular nos cursos de formação de professores que já exercem a docência (a exemplo dos cursos ofertados através do Parfor) se configura como espaço de reflexão de suas práticas a partir das elaborações teóricas construídas no processo formativo, de formação contínua, de ressignificação da identidade profissional docente e de produção de conhecimentos.

Ou seja, o estágio para quem já exerce a docência tem seu sentido e significado a partir da natureza do trabalho docente, que demanda “constante revisão das práticas, no sentido de tornar o professor um sujeito que constrói conhecimentos, com capacidade de fazer análise de sua prática fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 139). Nesse processo, professor formador e cursista, sujeitos de experiência, constroem constantemente suas identidades, tanto na dimensão individual como na dimensão coletiva, e ressignificam seus saberes docentes.

O professor formador ao mediar, à luz da teoria, a discussão coletiva sobre as experiências dos colegas de profissão que atuam na escola básica trazem para o espaço da formação, articula a construção de novas elaborações teóricas favorecendo a transformação da consciência profissional do professor cursista e a ressignificação da sua prática. Ao colocar em pauta os dilemas e possibilidades do cotidiano escolar, o estágio abre possibilidade para o professor cursista se sentir coautor de sua formação. O estágio como espaço de diálogo e de reflexão também favorece o professor formador abrindo possibilidade para ressignificar sua identidade profissional, que está sempre em constante construção face às novas demandas sociais que são impostas à escola e à universidade.

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio exige que os cursos de formação, em parceria com docentes da escola básica, desestabilizem modelos que apelam para a fragmentação do conhecimento e a separação entre teoria e prática. Pimenta (2005), em suas conclusões, sinaliza para a importância da pesquisa na formação de professores que exercem a docência a partir da compreensão de que eles podem construir coletivamente conhecimento sobre o ensinar refletindo criticamente sobre a sua atividade para transformar seu saber fazer docente, gerando novos contornos a sua identidade.

A referida autora acredita que a *pesquisa-ação*, a *pesquisa colaborativa* e a *pesquisa-ação crítico-colaborativa*¹⁷ respondem bem ao propósito de ressignificar o Estágio Supervisionado como oportunidade de reflexão da prática docente e como possibilidade de formação contínua partindo do pressuposto de que a realização de pesquisas no contexto escolar investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas à transformação das práticas institucionais na direção da democratização da sociedade.

Considerando que o curso de Geografia ofertado no contexto do Parfor destina-se a formar professores que estão exercendo a docência na escola básica pública visando à melhoria da qualidade do ensino, o processo formativo deve favorecer o desenvolvimento de uma atitude permanente de ampliação, problematização e crítica dos conhecimentos pelos quais os professores cursistas compreendem a realidade educacional e concebem os modos de intervir sobre ela, promovendo seu desenvolvimento profissional.

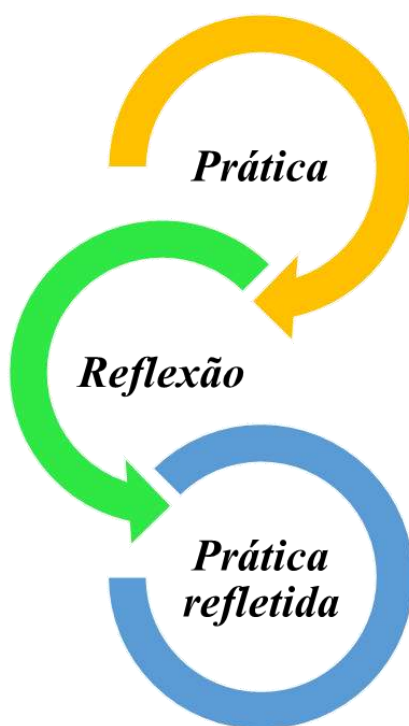
Destarte, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, as atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista. As atividades deverão ser orientadas por um projeto de melhoria e atualização do ensino, realizado sob supervisão concomitante da instituição formadora e da escola, devendo buscar a mobilização, integração e aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades reais vivenciadas no contexto da prática do cursista, articulando teoria e prática.

¹⁷Pesquisa denominada de *colaborativa*, realizada na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação (PIMENTA, 2005).

À luz do exposto, consideramos o estágio no contexto do Parfor como espaço de reflexão ancorada na análise das dificuldades que o professor cursista enfrenta para realizar o seu trabalho e, ao mesmo tempo, no levantamento de atividades coletivas e individuais para a reelaboração das práticas e das finalidades educativas.

Entendemos, como Pimenta e Lima (2012), que a ressignificação do estágio como espaço de formação contínua e desenvolvimento profissional deve fundamentar-se em três pilares que configuram a atividade docente como práxis (Figura 10): análise da prática docente (*prática*), relação teoria e prática (*reflexão teórica*) e o trabalho docente na escola como categoria central dessa atividade (*prática refletida, analisada e contextualizada*). Em suma, o estágio supervisionado para quem já exerce a docência é circunstância de reflexão, ressignificação de saberes da prática docente e de formação contínua, realimentada por uma teoria que ilumina a prática, que, por sua vez, ressignifica a teoria.

Figura 10 - Pilares do estágio na perspectiva da reflexão a partir da práxis docente



Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC com base em Pimenta e Lima (2012)

Para tanto, é preciso lançar mão de metodologias que estejam a serviço da reflexão e da produção de conhecimentos capazes de oferecer a fundamentação teórica necessária para a compreensão da prática didático-pedagógica e da realidade social na qual essa prática está inserida. As metodologias de ensino e pesquisa como as **narrativas de formação** (*memoriais, autobiografias, histórias de vida*) e a **metodologia de projetos** (projeto didático de intervenção com vistas ao enfrentamento de um problema educacional específico, de natureza interdisciplinar voltado para a Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental) são alguns exemplos de práticas coletivas que favorecem a emergência de experiências formativas inovadoras.

No curso de Geografia do Parfor, o estágio é componente curricular indispensável para integralização do curso e totaliza 405 horas de atividades em situação real de trabalho na escola básica de atuação do professor cursista distribuídas em três disciplinas: Estágio Supervisionado Obrigatório I - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano): 90h; e Estágio Supervisionado Obrigatório III - Ensino Médio (1º a 3º ano) - 120h, em atendimento ao disposto na Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Como o cursista já exerce a docência, a prática pedagógica permeia todo o processo de formação, a integralização desse componente no currículo do curso ocorrerá sob a forma de aproveitamento de experiências profissionais, por meio de ações que enfoquem planejamento, regência e a avaliação de aula, desenvolvimento de projetos escolares, acompanhamento e análise das diferentes propostas pedagógicas, incluindo pesquisas sobre o processo de ensino e minicurso com as famílias dos estudantes e a comunidade, possibilitando ao professor cursista oportunidade de aprofundar a compreensão da sua prática, refletir sobre ela e tomar novas decisões.

A expectativa é que os professores cursistas possam alternar momentos de reflexão, análise e problematização da prática (tempo universidade) com momentos de planejamento e sistematização de estratégias de enfrentamento dos problemas que emergem do contexto escolar passíveis de intervenção pedagógica (tempo escola). Para isso, o professor formador deve promover encontros incluindo os demais profissionais das escolas envolvidas no estágio com o objetivo de discutir as problemáticas trazidas pelos cursistas para, colaborativamente, (re)definir as estratégias de ação.

No curso de Geografia do Parfor/UFPI, o estágio inicia no sexto semestre letivo, conforme desenho curricular anteriormente apresentado e será realizado sob a mentoria e acompanhamento efetivo do professor formador, que supervisionará um grupo de até 10 (dez) professores cursistas, nos termos da Portaria Capes n. 220, de 21 de dezembro de 2021. Vislumbramos que o projeto de

estágio dialogue com o projeto de pesquisa que será elaborado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

3.3.2 Atividades Complementares

As atividades complementares, consideradas estudos independentes, realizados por meio de atividades acadêmico-científico-culturais, se constituem em um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas que permitem, no âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação, por parte do estudante, dos saberes e habilidades necessárias à sua formação. As atividades serão avaliadas durante a realização do curso de Licenciatura em Geografia, com possibilidade de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes realizadas no decorrer ou até o último período.

As atividades acadêmicas desenvolvidas pelos alunos de Geografia, para efeito de integralização curricular, correspondem a 200 horas, as quais deverão ser registradas no Histórico Escolar do aluno, em conformidade com as normas internas da UFPI a respeito do tema.

Considerar-se-ão atividades acadêmico-científico-culturais, em suas devidas categorias e pontuações o que se expõe nas dez tabelas de Atividades Complementares (ACs) seguintes, delineadas por categoria, conforme a Resolução n.177/12 CEPEX-UFPI.

Tabela 1 - Categoria: ATIVIDADE DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E A PESQUISA
Carga horária máxima da categoria: 180 h
Carga horária máxima do currículo na categoria: 180 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação em grupo de estudo/pesquisa.	O aluno deverá participar de atividades/projetos de ensino ou pesquisa, orientado por docente da UFPI. Anual.	60 h	180 h	Relatório do professor orientador e declarações dos órgãos/unidade competentes.

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

Tabela 2 - Categoria: ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO E/OU ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS GERAIS**Carga horária máxima da categoria: 60 h****Carga horária máxima do currículo na categoria: 60 h**

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação e Organização em evento científico	Participação e organização em congressos, seminários, conferências, simpósios, palestras, fóruns, semanas acadêmicas.	10 h	30 h	Certificado de participação, organização ou declarações dos órgãos/unidade competentes.
	Apresentação de trabalhos em eventos científicos.	Apresentação de trabalhos em congressos, seminários, conferências, simpósios, fóruns, semanas acadêmicas, na área de Geografia ou áreas afins.	10 h	30 h	Certificado de apresentação de trabalho ou declarações dos órgãos/unidade competentes, referentes a apresentação do trabalho científico.

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

Tabela 3 - Categoria: TRABALHOS PUBLICADOS E APROVAÇÃO EM CONCURSOS**Carga horária máxima da categoria: 90 h****Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h**

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Publicação de artigo completo em periódico.	Publicação de artigo completo em revista nacional ou internacional, como autor ou co-autor.	10 h	20 h	Cópia de artigos ou página de título do artigo publicado ou carta de aceite da revista.
	Trabalho completo ou resumo publicado em anais de evento científico	Trabalho completo ou resumo publicado em anais de evento científico na área de Geografia ou afins.	10 h	50 h	Cópia da capa dos anais do evento, bem como a página na qual conste o trabalho publicado.
	Aprovação em concurso	Aprovação em concurso para professor	20 h	20 h	Comprovante de aprovação ou nomeação



Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 4 - Categoria: ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO, DIFERENCIADO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Carga horária máxima da categoria: 90 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Estágios não obrigatórios de 50 a 100 horas	Estágio realizado na área da Geografia	20 h	20 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes
	Estágios não obrigatórios de 101 a 200 horas	Estágio realizado na área da Geografia	30 h	30 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes
	Estágios não obrigatórios com mais de 200 horas	Estágio realizado na área da Geografia	40 h	40 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

Tabela 5 - Categoria: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E/OU COMPLEMENTARES

Carga horária máxima da categoria: 120 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 120 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação em projetos	Participação em projetos sociais governamentais e não-governamentais, voltado a área de Geografia, com duração mínima de 60 dias.	10 h	10 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes
	Trabalho de campo geográfico	Participação em atividades extraclasse organizadas pelos professores formadores do curso de Geografia, por grupos de pesquisa vinculados ao curso ou em eventos científicos, desde que haja documento comprobatório da efetiva participação do discente, emitido pelo docente ou	30	90	Declarações dos órgãos/unidade competentes

		responsável. Certificação: relatório e/ou declaração do órgão/unidade competente.			
	Experiência Profissional	Atuação como docente acima de 6 meses.	10 h	20 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

Tabela 6 - Categoria: ATIVIDADES ARTÍSTICO—CULTURAIS, ESPORTIVAS E PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICA

Carga horária máxima da categoria: 90 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Elaboração de texto teórico e/ou experimental sobre a área de Geografia	Elaboração de texto teórico e/ou experimental sobre/para a atuação pedagógica (área de Geografia)	30 h	30 h	Apresentação dos trabalhos produzidos ou produtos.
	Organizador e/ou participante de eventos artístico-culturais ou esportivos	Organização e/ou participação em eventos artístico-culturais e em torneios, campeonatos, olimpíadas, organizadas pela UFPI ou outras instituições.	30 h	60 h	Atestados/certificados de participação

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

Tabela 7 - Categoria: ATIVIDADES DE EXTENSÃO**Carga horária máxima da categoria: 90 h****Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h**

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação em Programas ou projetos de extensão	Participação em Programas ou projetos de extensão, sob orientação de professor da UFPI.	10 h	10 h	Atestados ou certificados de participação
	Participação em Minicurso, Oficina ou Grupo de Estudo.	Participação em Minicurso, Oficina ou Grupo de Estudo. Se for grupo de estudo, este deve ser orientador por professor da UFPI ou outra IES.	10 h	30 h	Atestados ou certificados de participação
	Participação em eventos junto à comunidade.	Participação em apresentações, eventos, projeções comentadas de vídeos técnicos à comunidade durante o período de integralização do curso.	10 h	10 h	Atestados ou certificados de participação
	Excursões científicas	Excursões científicas que estejam relacionadas com atividades de extensão.	10 h	10 h	Atestados ou certificados de participação
	Curso de extensão	Curso de extensão na área de Geografia e/ou áreas afins	10 h	20 h	Atestados ou certificados de participação
	Participação em exposições e feiras.	Participação em exposições, feiras, datas temáticas na área de Geografia.	10 h	10 h	Atestados ou certificados de participação

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).



Tabela 8 - Categoria: VIVÊNCIAS DE GESTÃO**Carga horária máxima da categoria: 40 h****Carga horária máxima do currículo na categoria: 40 h**

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação em atividades de gestão	Participação em atividades de gestão no âmbito da escola em que o cursista atua.	15 h	30 h	Declaração do órgão/unidade competente ou Atas das reuniões das quais o aluno participou
	Participação em comissões de trabalho na universidade.	Participação nas diversas comissões de trabalho da UFPI ou outra IES	10 h	10 h	Declaração do órgão/unidade competente ou Atas das reuniões das quais o aluno participou

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

Tabela 9 - Categoria: VISITAS TÉCNICAS:**Carga horária máxima da categoria: 10 h****Carga horária máxima do currículo na categoria: 10 h**

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Visitas técnicas na área do curso	Visitas técnicas na área do curso que resultem em relatório circunstanciado, validado e aprovado por um professor responsável, consultado previamente.	5 h	10 h	Relatório circunstanciado, validado e aprovado por um professor responsável, consultado previamente.

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).



Tabela 10 - Categoria: DISCIPLINA ELETIVA OFERTADA POR OUTRO CURSO DESTA INSTITUIÇÃO OU POR OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Carga horária máxima da categoria: 60 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 60 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Disciplina eletiva	Disciplina de graduação cursada em outro curso desta instituição ou em outras instituições de educação superior	30 h	60 h	Histórico escolar, no qual conste a disciplina cursada.

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

3.3.3 Atividades Curriculares de Extensão

A Extensão, compreendida como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, com a intencionalidade transformadora entre universidade e os diversos setores da sociedade, está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, compreendendo, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação, por meio de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social.

Neste PPC, as Atividades Curriculares de Extensão são definidas pelas Atividades Curriculares de Extensão (ACE) como componentes curriculares, ofertados em forma de disciplina na matriz curricular dada a especificidade do Parfor, abrangendo atividades desenvolvidas por discentes, relacionadas a cursos, eventos, prestação de serviços, projetos e programas, incluindo os previstos em programas institucionais e de natureza governamental que atendam a políticas municipais, estaduais ou federais, destinadas à comunidade externa à UFPI.

As ACE têm por objetivos: I - reafirmar a articulação universidade/sociedade, contribuindo para o cumprimento de seu compromisso social; II – fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da Universidade: ensino, pesquisa e extensão; III – contribuir para a melhoria da qualidade da formação acadêmica dos cursos de graduação; IV – estimular a busca de novos objetos de investigação e de inovação, bem como o desenvolvimento tecnológico a partir do contato com problemas da comunidade e da sociedade; V – compartilhar conhecimentos, saberes e práticas no campo das ciências, da cultura, da tecnologia e das artes.

3.3.3.1 Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão

- O curso de Licenciatura em Geografia deverá obrigatoriamente oferecer, no mínimo, uma ACE a cada semestre, conforme calendário acadêmico e resoluções que regulamentam as atividades de extensão na UFPI;
- Os alunos do curso de Licenciatura em Geografia deverão, obrigatoriamente, atuar na organização ou execução de uma ACE semestralmente (quando regularmente matriculado) até integralizar o total de 405h definido neste PPC;
- Os programas, projetos, cursos e eventos devem contemplar um conjunto articulado de ações, pedagógicas, de caráter teórico e prático, que favoreçam a socialização e a apropriação, pela comunidade, de conhecimentos produzidos na Universidade, ou fora dela, de forma presencial ou a distância, contribuindo para uma maior articulação entre o saber acadêmico e as práticas sociais;
- As ACE devem ser desenvolvidas por meio de metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo;
- Os programas, projetos, cursos e eventos de extensão ofertados por meio de disciplinas do currículo de cada curso de graduação devem ser cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão (PREX), após sua prévia aprovação pela instância de vínculo direto dos docentes responsáveis pelo componente curricular (disciplina);
- As ACE devem estar em consonância com a especificidade formativa de cada curso e envolver diversidade de ações;
- O Quadro 13 a seguir, no que tange à carga horária e aos eixos temáticos das ACE semestrais, se constitui como referência para o curso de Licenciatura em Geografia. Para sua formulação, baseamo-nos nos temas contemporâneos transversais, buscando trazer discussões que sejam de interesse dos estudantes e relevantes para sua formação.

Quadro 13 - Atividades Curriculares de Extensão

Período	Carga horária	Atividades Curriculares de Extensão	Eixo temático
1°	15 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Ética e Relações étnico-raciais
2°	15 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Ciência e tecnologia
3°	15 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Meio Ambiente, Educação Ambiental e Educação para o consumo
4°	15 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Cidadania e Civismo, Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso
5°	30 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Multiculturalismo, Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
6°	30 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Orientação Sexual
7°	30 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Saúde, Educação Alimentar e Nutricional
8°	30 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Economia, Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal
Total	180		

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).



3.3.4 Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma exigência do Conselho Nacional de Educação e configura-se como um instrumento de iniciação científica. Constitui-se numa oportunidade privilegiada de desenvolvimento de um trabalho sistematizado e de natureza teórico-prática, por meio do planejamento da intervenção na prática, oportunizando ao aluno a investigação do funcionamento das organizações educativas e suas inter-relações com a comunidade.

O TCC é o espaço curricular destinado à realização de pesquisa e/ou publicação científica, representando a culminância da produção intelectual do aluno. Objetiva a consagração de um processo de maturidade intelectual e de autonomia do aluno em face do desenvolvimento de estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa sobre a educação e a docência (BRASIL, 2009). Constitui-se, assim, em instrumento de articulação entre teoria e prática, oportunizando a aproximação do ambiente acadêmico com as práticas realizadas nos espaços escolares, favorecendo a reflexão e aperfeiçoamento profissional e humano do fazer pedagógico.

Desse modo, o TCC envolve pesquisa, aqui entendida como atividade que envolve produção de conhecimento novo, que preenche uma lacuna em determinada área do conhecimento, fazendo avançar a ciência e, por isso, tem relevância teórica e social (SEVERINO, 2002).

Na mesma direção, Marques (2002, p. 229) ressalta que a pesquisa envolve diálogo com a comunidade científica e com a teoria, resultando numa interlocução de vozes, ou seja, numa conversa que amplia perspectivas e horizontes, reconstrói e reformula os saberes. De acordo com o autor, pesquisar é:

[...] produzir um texto de rica intertextualidade no qual se conjuguem, em uma intersubjetividade sempre ativa e provocante desde suas bases socioculturais, as muitas vozes de uma comunidade argumentativa especialmente convocada para o debate em torno de uma determinada temática; sejam as experiências do pesquisador, sejam os testemunhos de um campo empírico, sejam os testemunhos de respectivo campo teórico.

A pesquisa é fundamental para a formação profissional do indivíduo, haja vista que as transformações ocorridas ao longo dos últimos tempos afetaram radicalmente vários campos sociais, notadamente, a educação, o ensino, exigindo profissionais com conhecimento do método científico para responder adequadamente às novas imposições da sociedade.

Nessa perspectiva, o TCC em nível de graduação é de grande relevância porque permite o contato do graduando com a pesquisa, atividade essencial que fornece os fundamentos científicos

necessários para a materialização da sua formação acadêmica, podendo servir, assim, como contributo para trabalhos futuros.

No âmbito da UFPI, o TCC, conforme definido no Regulamento Geral da Graduação (Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012), corresponde à produção acadêmica que expresse as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como os conhecimentos por estes adquiridos durante o curso de graduação. Tem sua regulamentação em cada colegiado de curso, podendo ser realizado nas formas de monografia, memorial, artigo científico para publicação, relato de caso ou outra forma definida pelo colegiado de curso. Poderá ser desenvolvido individualmente, de acordo com o previsto no Projeto Pedagógico (PPC), sob a orientação de um docente designado para esse fim.

O TCC objetiva a produção acadêmica que expresse as aprendizagens e habilidades desenvolvidas pelo cursista no seu campo de atuação profissional, bem como os conhecimentos produzidos no decorrer do curso. Em virtude da especificidade da clientela do Parfor (professores em exercício na Educação Básica), a produção do TCC deve ser orientada por um projeto investigativo que busque respostas para questões subjacentes à prática docente, priorizando o planejamento e intervenção na prática docente, com vista à melhoria e atualização do ensino. Desse modo, a atividade de investigação também deverá ser, preferencialmente, realizada na própria escola e com as turmas que estiverem sob a responsabilidade do professor cursista, na sua área ou disciplina de atuação, nos termos das normativas do Programa.

Se queremos formar professores, na perspectiva da formação contínua e do desenvolvimento profissional, com condições de fazer análise de sua prática de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos da Educação Básica (PIMENTA; LIMA, 2012), é preciso lançar mão de metodologias que reforcem dispositivos e práticas coletivas que tenham a pesquisa (pesquisa/ação/colaborativa) como eixo formativo e valorizem a atividade docente e o trabalho escolar como problemática de investigação (GATTI *et al*, 2019; NÓVOA, 1999, 2011; ZEICHNER, 1983, 2011).

Reiteramos a importância da integração do TCC com os demais componentes curriculares e a interconexão particular com as experiências resultantes do estágio supervisionado. Por isso, também devem ser priorizadas as metodologias de pesquisa que lançam mão da elaboração de **narrativas de formação** (*memoriais, autobiografias, histórias de vida*), que autorrevelam os vínculos com a profissão e, por meio das quais o professor cursista pode se reapropriar de sua

experiência docente, e a **metodologia de projetos** com ênfase em projetos didáticos para intervenção em problemas educacionais específicos, de natureza interdisciplinar voltados para a Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

À vista disso, no curso de Geografia da UFPI ofertado através do Parfor a produção acadêmica do TCC deverá ser comunicada, preferencialmente, por meio de *artigo científico*, *relato de experiência*, *memorial de formação*, *projeto didático* ou outro instrumento de comunicação definido pelo Colegiado de curso (Quadro 14).

Quadro 14 - Possibilidades para o Trabalho de Conclusão de Curso

Tipo de Trabalho	CrITÉRIOS de Avaliação	Validação
Monografia	Trabalho monográfico deverá ser escrito sobre alguma temática referente ao curso de Geografia. O texto da monografia deverá seguir às normatizações estabelecidas pela ABNT.	O trabalho deverá ser feito individualmente com a orientação de um (a) professor (a) vinculado (a), preferencialmente, ao curso de Geografia da UFPI. Deverá ser apresentado no Seminário de Conclusão do Curso.
Relatos de experiência do Estágio Supervisionado Obrigatório	Além da experiência vivenciada durante o estágio, deverá abordar conteúdos geográficos que poderão ser trabalhados na educação básica.	O texto deverá seguir às normatizações de um relatório de atividades. Deverá ser apresentado no Seminário de Conclusão do Curso.
Artigo científico	O artigo científico deverá ser escrito sobre alguma temática referente ao curso de Geografia. O texto deverá seguir às normatizações estabelecidas pela ABNT.	Os artigos devem ter de 15 a 20 páginas. Deverá ser apresentado no TCC II e no Seminário de Conclusão do Curso.
Projetos de intervenção (didáticos)	Projetos de intervenção em escolas ou instituições que promovam a educação. No texto final deverá conter as etapas de elaboração do projeto, o relato da execução do projeto e os resultados com indicações propositivas.	Tais projetos deverão ser encaminhados à coordenação do curso de Geografia para a ciência e possíveis emissões de solicitações junto à UFPI ou às entidades receptoras do projeto. Deverá ser apresentado no Seminário de Conclusão do Curso.
Relatórios/ portfólios	Poderão ser referentes aos trabalhos de campo geográfico realizados no curso ou em algum evento; uma visita técnica em instituições públicas ou privadas; participação e organização de eventos (como relato de experiência); participação nos grupos de pesquisa vinculados ao curso de Geografia.	Os graduandos receberão orientações sobre a elaboração desses relatórios de atividades que deverão ser entregues por escrito ao orientador. Deverá ser apresentado no Seminário de Conclusão do Curso.
Memorial de formação	Deverá ser construído um texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional na área de Geografia, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si.	Os graduandos receberão orientações sobre a elaboração desses relatórios de atividades que deverão ser entregues por escrito ao orientador. Deverá ser apresentado no Seminário de Conclusão do Curso
Outras modalidades	Produção de recursos audiovisuais e outros.	Os graduandos produzirão um texto que explique as etapas da produção de sua escolha. Deverão apresentar no Seminário de Conclusão de curso.

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

No curso de Geografia do Parfor/UFPI, o TCC tem caráter obrigatório e totaliza 105 horas, distribuídas em dois componentes curriculares: TCC I (45 horas) e TCC II (60 horas), e serão realizados no 3º e 4º semestres, respectivamente. A relação entre os dois componentes curriculares é de continuidade, articulada por duas importantes atividades: planejamento da pesquisa, culminando com a elaboração do projeto de pesquisa, no TCC I e realização da pesquisa, conforme cronograma de execução no TCC II, exigindo-se apresentação e defesa do trabalho ao final do curso.

A apresentação do trabalho ocorrerá publicamente e será avaliada por uma banca formada pelo professor orientador vinculado ao curso e dois pareceristas escolhidos, preferencialmente, entre os professores formadores que contribuíram no processo formação do cursista do aluno. Em consonância com o regulamento do Parfor, cada professor poderá orientar até 10 (dez) professores cursistas por semestre.

O Quadro 15, a seguir sintetiza a integralização curricular do curso de Geografia do Parfor, contabilizando disciplinas de formação obrigatória e optativa, estágio curricular obrigatório, trabalho de conclusão de curso, atividades curriculares de extensão e atividades complementares:

Quadro 15 - Síntese da Integralização Curricular do Curso de Geografia Parfor

Componentes Curriculares	Carga horária
Disciplinas de formação obrigatórias (OB) (disciplinas/estágios + TCC + ACE)	1575
Atividades Complementares (AC)	200 h
Carga Horária Total	1775

Fonte: Elaborado pela comissão de reformulação do PPC (2022).

3.4 Metodologia

Quando lemos os textos oficiais acerca do processo educativo, compreendemos a necessidade de adotarmos práticas mais sociointeracionistas, pois, tal qual afirmado por Vygotsky (1993), é por meio das práticas sociais que o ser humano experimenta uma série de vivências,

elaborando seus próprios conceitos, seus valores e suas ideias acerca do mundo em que vive, construindo conhecimentos a partir das práticas de linguagem.

Nesse sentido, o ser humano se constitui e se desenvolve como sujeito ao passo em que contribui para a constituição dos outros, age no mundo, transformando e sendo transformado, mediando ações sobre fatores sociais, culturais e históricos.

Pensar as práticas educativas por esse viés implica considerarmos a importância de todos os atores envolvidos nesses processos e viabilizarmos a construção e a reconstrução de conhecimentos, tão caros ao processo formativo entre pares mais e menos experientes.

Quando pensamos o contexto educacional, devemos refletir acerca de dois papéis basilares para sua desenvoltura: o do aluno-cursista e o do professor.

Ao considerarmos o papel desempenhado pelo professor para além do ministrar aulas e do repassar conhecimentos, abandonamos uma visão burocrática e damos espaço para a reflexão acerca da importância de estimular a descoberta, o interesse dos cursistas por seu processo de ensino-aprendizagem.

Cabe, ao professor, ser um profissional aberto ao conhecimento e à aprendizagem em seu cotidiano, imerso em constantes atualizações e contínua inovação, buscando promover um movimento significativo de aquisição e adequação de conhecimentos (VYGOTSKY, 1993).

Vale destacar que o processo educativo não pode se distanciar da realidade.

Compete, ao docente, refletir criticamente a respeito das informações e conhecimentos que compartilha, considerando as possibilidades de contribuição quanto à diminuição das desigualdades sociais e quanto à melhora da qualidade de vida dos indivíduos (SACRISTAN; GÓMEZ, 1998).

O profissional comprometido com a educação deve sempre preocupar-se em formar seu aluno a partir de uma visão crítica da sociedade, dando-lhe a oportunidade de expressar suas ideias, tornando-o um cidadão ativo e participante na vida social, cultural e política do seu povo. Agindo assim, o professor colocará em prática sua função política, exercendo sua mais importante atividade profissional – a mediação entre o aluno e a sociedade, seus conteúdos e especificidades.

Dessa maneira, o papel do aluno-cursista ganhará contornos diferenciados: deixar-se-á de lado a ideia de um ser subestimado e considerado uma simples ‘tábula rasa’ para que se dê vazão a um sujeito questionador e participativo.

Tornar estes sujeitos ativos na construção de seu saber possibilita reconstruções sociais, já que se superam noções anteriormente estabelecidas. A sala de aula passa a ser o local de questionamento e reflexão; um espaço para a socialização do conhecimento (DEMO, 1996) e não mais o espaço para certezas e verdades pré-concebidas (MOITA LOPES, 1996). Espaço em que se equilibram as oportunidades de contribuição e discussão oferecidas aos alunos e a produtiva utilização dessas contribuições, a fim de se alcançarem os objetivos educacionais, viabilizando um processo de ensino- aprendizagem realmente significativo.

Ainda sobre a relação professor/aluno-cursista, é importante salientar que um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática aponta para possíveis ressignificações e reestruturações das propostas; o cursista compreendido como um indivíduo ativo, reflexivo e crítico contribui para a existência de um ambiente cooperativo, em que se possa aperfeiçoar as práticas educacionais.

3.4.1 Pedagogia da Alternância

Ainda pensando a Metodologia do Processo de Ensino-Aprendizagem, acreditamos ser relevante explicitar nossa assunção da Pedagogia da Alternância como norte para nossas ações, já que esta se trata de uma proposta educacional que pensa a relação entre os espaços formativos e a realidade de atuação dos cursistas, como possibilidade de formação centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

Essa modalidade pedagógica surge em uma relação com o movimento da Educação do Campo, sustentada pela luta por legitimidade dos sujeitos que estão no campo e querem pensar suas próprias práticas políticas e pedagógicas e se adequa à nossa proposta na medida em que ressaltamos a necessidade de que os cursistas voltem ao seu lócus de atuação para a reflexão sobre sua prática.

No Brasil, sua introdução remonta ao final da década de 1960, quando brasileiros conhecem o Programa de Alternância sob o modelo italiano e, assim, fundam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas em alternância que marcam o Movimento Maisons Familiares Rurales no Brasil (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

Segundo Cordeiro, Reis e Hage (2011), a Pedagogia da Alternância vem sendo tomada como uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender às necessidades da articulação

entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar.

Ademais, a Pedagogia da Alternância assume o trabalho como princípio educativo, permitindo aos cursistas a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano (CORDEIRO: REIS; HAGE, 2011).

Gimonet (2007) defende que esse modelo pedagógico só pode ser posto em prática por meio da construção de um vasto número de relações sociais, muito mais amplas que aquelas de aluno-professor, já que se trata de uma “pedagogia da partilha” na qual educandos, monitores, pais, mestres, membros de associações e comunidades formam parcerias que tornam viáveis não somente o funcionamento educacional, como também a aplicação dos princípios pedagógicos dessa metodologia.

Esse ideal educativo conta com um grande número de ferramentas e instrumentos que lhe garantem a sua funcionalidade, a articulação dos tempos e espaços de formação e o estabelecimento das relações entre os vários atores sociais envolvidos nesse processo. Gimonet (2007) reforça sua preocupação com um ensino que associe experiência à prática e que se baseie em uma ação cooperativa. Se a ideia é levar formação a aqueles que atuam sem terem tido a oportunidade de cursar uma graduação, o Curso deverá propiciar o contato direto entre os agentes formadores, os educandos e sua comunidade.

Nessa perspectiva, assumimos em nossa proposta de Curso o planejamento e a interação de elementos que propiciam uma visão geral da formação que se quer oferecer a esse cursista, definindo-se as atividades intensivas que ocorrem no tempo-escola, as ações do tempo-comunidade e as atividades integradoras, para que docentes e discentes do Curso movimentem-se em consonância com os parâmetros dessa Pedagogia, chamando sempre a comunidade para participar desse processo, já que é a partir da realidade local que ele deve ser formulado, tendo como enfoque a formação profissional e a articulação dos conteúdos.

4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

4.1 Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão



A promoção de oportunidades de aprendizagem é contemplada nas políticas institucionais definidas pelo PDI/UFPI (2020-2024) para ensino, pesquisa e extensão, conforme elencado a seguir.

Para ensino de graduação:

- Promover novas fronteiras científicas, com ênfase na interdisciplinaridade, consoante a política de internacionalização da UFPI;
- Avaliar as possibilidades de ampliação da oferta de vagas (seja por meio do aumento do número de vagas dos cursos existentes, seja pela oferta de novos cursos) em todos os níveis e modalidades;
- Dar continuidade aos programas especiais de graduação e de formação continuada, tanto para atender às demandas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), quanto para oferecer cursos especiais decorrentes de outros convênios que venham a ser celebrados para atender outras demandas sociais importantes;
- Buscar a contínua articulação entre as áreas de conhecimento e os níveis de ensino oferecidos, bem como sua vinculação com a pesquisa e a extensão, garantindo a interdisciplinaridade;
- Enfatizar a internacionalização, fortalecendo relações além das fronteiras, consolidando e ampliando cooperações com instituições internacionais, com programas de mobilidade acadêmica docente, discente e de técnico-administrativos e em programas internacionais, com a inclusão de cursos e disciplinas em línguas estrangeiras;
- Estimular a excelência do processo ensino-aprendizagem é um compromisso com o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos, uma vez que se encontra voltada para sua formação integral, atendendo e valorizando as diferenças individuais e sociais, tendo como horizonte sua repercussão no exercício social e profissional como egressos da universidade;
- Incentivar o emprego de diversas metodologias para aprendizagem ativa, nas quais o professor atua como mediador do processo e o estudante como protagonista;
- Abordar a questão ambiental, como tema transversal, em todos os PPCs da UFPI, de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos de disciplinas diversas com as questões ambientais.

Para pesquisa e inovação



- Envolver docentes, técnico-administrativos, acadêmicos de graduação e de pós-graduação em associação com estratégias didáticas e metodológicas sérias e éticas para que haja uma produção de conhecimento consistente;
- Estimular a formação de grupos de pesquisa intra e interdisciplinar e associação a outros órgãos nacionais e internacionais e fortalecer os grupos já existentes;
- Incluir o Trabalho de Conclusão de Curso como exigência para conclusão da graduação em forma de pesquisa, demandando dos acadêmicos competências e habilidades inerentes à pesquisa em diferentes áreas, abordagens diversas e objetivos preocupados com a relevância social dos projetos desenvolvidos.
- Apoiar, formular, coordenar e executar as ações relacionadas à pesquisa, infraestrutura, propriedade intelectual, desenvolvimento tecnológico, inovação, incubação de negócios e empreendedorismo relacionados à política de pesquisa e inovação;
- Fomentar e consolidar a formação de discentes da graduação para que tenham continuidade de sua formação na pós-graduação;
- Aumentar a inserção da UFPI na solução de problemas postos pela sociedade, contribuindo para o desenvolvimento regional;
- Promover e fortalecer a interação entre a sua capacidade científica e tecnológica com as atividades de pesquisa, transferência de tecnologia e inovação em prol das necessidades da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social, ambientalmente sustentável do país.

Para extensão e cultura

- Ampliar a integração com todos os níveis e ambientes acadêmicos e todos os segmentos da sociedade, principalmente com as comunidades de vulnerabilidade social, tendo linhas prioritárias para o desenvolvimento de programas, projetos e outras ações de extensão indissociáveis com o ensino e a pesquisa e voltadas para o atendimento às necessidades dos diversos segmentos sociais.
- Estimular programas e projetos que impliquem relações multidisciplinares ou interdisciplinares com setores da universidade e da sociedade, além do incentivo a novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, ampliando o acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social;



- Implantar o empreendedorismo entre os alunos, docentes e técnico-administrativos, como forma de estimular o uso de tecnologias sociais especialmente em locais de vulnerabilidade social e econômica;
- Integrar a extensão universitária à matriz curricular dos cursos de graduação como componente obrigatório;
- Proporcionar a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos e saberes, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;
- Promover a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;
- Impactar e transformar o social, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais voltadas para os interesses e necessidades da maioria da população, implementando o desenvolvimento regional e o desenvolvimento de políticas públicas;
- Corroborar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico, de geração e socialização de conhecimento, tecnologia, protagonismo estudantil e compromisso social.

4.2 Apoio ao discente

O apoio pedagógico aos discentes é realizado pela Coordenação do Curso, auxiliada pelos professores do Curso, notadamente por meio de ações que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos matriculados no curso de Geografia.

No que tange ao apoio psicopedagógico, a UFPI dispõe de uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), que através de sua Coordenadoria de Assistência Comunitária – CACOM, gerencia as ações de política de Assistência Social à Comunidade Universitária. Esta Pró-Reitoria dispõe de um Serviço Psicossocial, formado por assistentes sociais, psicólogos e pedagogos, que prestam atendimento individual ou grupal aos alunos da UFPI que buscam soluções para os mais diversos problemas, orientando e encaminhando, quando necessário para os recursos disponíveis na comunidade interna e/ou externa.



A PRAEC ainda supervisiona a concessão de benefícios de permanência (bolsas e auxílios) exclusivamente oferecidos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tais como: a Bolsa de Apoio Estudantil (BAE), a Isenção da Taxa de Alimentação (ITA), o Auxílio Creche (AC), a Residência Universitária (REU) e o Auxílio Residência (AR) para alunos dos *Campi* do interior.

Além disso, a UFPI tem seu trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais pautado pela Resolução nº54/2017 CEPEX-UFPI, garantindo atendimento educacional coerente aos alunos deficientes.

5 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

5.1 Da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem em disciplinas do curso de Geografia atenderá às normas comuns a todos os cursos da UFPI, especificadas na Resolução 177/12 CEPEX-UFPI, notadamente em seu Título VIII, que, dentre outras determinações, indica que:

[...]

Art. 101. Para efeito de registro, o número de notas parciais deverá ser proporcional à carga horária da disciplina, respeitado o mínimo de:

I – 2 (duas), nas disciplinas com carga horária igual ou inferior a 45 (quarenta e cinco) horas;

II – 3 (três), nas disciplinas com carga horária de 60 (sessenta) a 75 (setenta e cinco) horas;

III – 4 (quatro), nas disciplinas com carga horária superior a 75 (setenta e cinco) horas.

Art. 102. A avaliação do rendimento acadêmico será feita por meio do acompanhamento contínuo do desempenho do aluno, sob forma de prova escrita, oral ou prática, trabalho de pesquisa, de campo, individual ou em grupo, seminário, ou outros instrumentos constantes no plano de disciplina.

§1º Os registros do rendimento acadêmico serão realizados individualmente, independentemente dos instrumentos utilizados.

§ 2º O rendimento acadêmico deve ser expresso em valores de 0 (zero) a 10 (dez), variando até a primeira casa decimal, após o arredondamento da segunda casa decimal.

Art. 103. A modalidade, o número e a periodicidade das avaliações parciais deverão considerar a sistemática de avaliação definida no projeto pedagógico do curso (PPC) e estar explícitos no plano de disciplina, de acordo com a especificidade.

§1º Nos instrumentos destinados às verificações parciais e exame final, deverão constar o valor correspondente a cada item.

§2º Em cada disciplina, é obrigatória a realização de, pelo menos, uma avaliação escrita realizada individualmente.

Art. 104. As avaliações devem verificar o desenvolvimento das competências e habilidades e versar sobre os conteúdos propostos no programa da disciplina.

Parágrafo único. Os critérios utilizados na avaliação devem ser divulgados, pelo professor, de forma clara para os alunos.

Art. 105. O professor deve discutir os resultados obtidos em cada instrumento de avaliação junto aos alunos.

Parágrafo único. A discussão referida no caput deste artigo será realizada por ocasião da publicação dos resultados e o aluno terá vista dos instrumentos de avaliação, devendo devolvê-los após o fim da discussão.

Art. 106. O rendimento acadêmico é calculado a partir média dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação utilizados durante a disciplina.

§1º A divulgação do rendimento acadêmico é obrigatoriamente feita no sistema de registro e controle acadêmico. O professor responsável pela disciplina deverá fazer o registro do rendimento no sistema acadêmico.

§2º É obrigatória a divulgação do rendimento da avaliação feita pelo professor da disciplina, no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis, contado este prazo a partir da realização da avaliação, ressalvados os limites de datas do Calendário Acadêmico. [...]

Art. 110. Será “aprovado por média” o aluno que obtiver média parcial igual ou superior a 7,0 (sete), desde que os requisitos de assiduidade do Art. 117 sejam satisfeitos.

Art. 111. Será considerado “aprovado” no componente curricular o aluno que:

I – obtiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do componente curricular e média aritmética igual ou superior a 7 (sete) nas avaliações parciais;

II – submetido ao exame final, obtiver média aritmética igual ou superior a 6 (seis), resultante da média aritmética das avaliações parciais e da nota do exame final.

Art. 112. Será considerado “reprovado” o aluno que se incluir em um dos três itens:

I – obtiver frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do componente curricular;

II – obtiver média aritmética inferior a 4 (quatro) nas avaliações parciais;

III – obtiver média aritmética inferior a 6 (seis), resultante da média aritmética das avaliações parciais e da nota do exame final.

Art. 113. É reprovado no componente curricular o aluno cuja média final for menor que 4 (quatro). Neste caso, o aluno não poderá se submeter ao exame final.

Art. 114. A presença do aluno é registrada por sua frequência em cada 60 (sessenta) minutos de aula.

Art. 115. É reprovado no componente curricular o aluno que deixar de comparecer a mais de 25% (vinte e cinco por cento) do total das aulas e atividades no período letivo, ressalvados os casos previstos em lei.

Art. 116. O aluno cuja média parcial for maior ou igual a 4 (quatro) e menor que 7 (sete) e que satisfaça os requisitos de assiduidade definidos no Art. 117 terá direito à realização do exame final. Parágrafo único. O prazo para realização do exame final é de, no mínimo, 3 (três) dias úteis, contados a partir da divulgação da média parcial do aluno.

Art. 117. O rendimento acadêmico final (média final) é obtido pela média aritmética simples entre a média parcial e o resultado do exame final.

§1º O valor da média final será igual ao da média parcial para os alunos que se encontrarem na situação do Art. 1141 .

§2º Ao aluno reprovado por falta será atribuída a media final igual a zero.

Art. 118. A média final mínima para aprovação, depois de realizado o cálculo definido no Art. 117, é 6 (seis).

Respeitadas essas normas gerais, entende-se a avaliação da aprendizagem, no âmbito do curso de Geografia, como parte integrante do processo educativo, vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do Curso de Geografia, devendo, portanto, ser realizada de forma contínua, considerando o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado, visando à tomada de decisão em relação à consecução dos objetivos propostos e envolvendo também o julgamento do aluno sobre sua própria aprendizagem, sempre que possível.

Assim, a avaliação, utilizando diferentes instrumentos, tem finalidades diagnóstico-formativas:

- Comparar o desempenho dos alunos nos instrumentos de avaliação aplicados aos objetivos traçados pela disciplina e pelo Curso;
- Detectar dificuldades na aprendizagem;
- Re-planejar;
- Tomar decisões em relação à recuperação, promoção ou retenção do aluno;
- Realimentar o processo de implantação e consolidação do Projeto-Pedagógico.

No Curso de Geografia, entende-se que é relevante analisar a capacidade de reflexão crítica dos cursistas frente às suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar aquilo que julgam limitado em termos do projeto pedagógico. Neste sentido, a relação teoria-prática coloca-se como imperativa no tratamento do conteúdo selecionado para o curso e a relação intersubjetiva e dialógica entre professor formador/ professor cursista se torna fundamental. O trabalho do professor formador, portanto, ao organizar o material didático básico para a orientação do cursista deve contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e, principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a este saber.

Para que isso ocorra, há uma preocupação em desencadear um processo de avaliação que possibilite analisar como ocorre não só a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também como se realiza o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidas de sua prática e experiência, a partir dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no curso. Por isso, a

verificação da aprendizagem ocorrerá de forma presencial, com utilização de instrumentos diversos, que exijam dos estudantes não só a síntese dos conteúdos trabalhados, mas também outras produções.

Esses instrumentos de avaliação (**tais como pesquisas, memorial, portfólio, projeto de trabalho, produções textuais escritas e orais, seminários, autoavaliações, testes diagnósticos, provas individuais e em grupo, e outros**) são elaborados pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimento, que, juntamente com a Coordenação do Curso, ficarão responsáveis por adequar o sistema de avaliação como melhor se adaptar à sua disciplina.

Em suma, a avaliação no curso de Geografia do Parfor deve ser efetuada tendo em vista: o contexto em que o Programa se realiza; o perfil de professor que o Programa deseja formar e as competências que se pretendem desenvolver. Também deve levar em conta que todos os recursos técnicos, administrativos e pedagógicos têm papel mediador na construção do conhecimento pretendido e que as formas de avaliação são subsidiárias de uma forma determinada de trabalho, englobam uma concepção de aprendizagem, uma metodologia de ensino, de conteúdos e a relação professor-aluno e aluno-aluno (BRASIL, 2004). Seguindo a proposta pedagógica definida no Programa, a avaliação do professor cursista deve: ocorrer de maneira contínua e progressiva, e abranger todos os momentos do curso; envolver os múltiplos aspectos da aprendizagem do cursista, ir além da aferição de conhecimentos, e considerar o conjunto das competências descritas no item "Competências e Habilidades" deste PPC; e utilizar diferentes procedimentos e instrumentos, contemplando a autoavaliação, a avaliação dos colegas e a do professor formador.

5.2 Avaliação do Projeto Pedagógico do Curso

Conforme especificado no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2020-2024), o Projeto Pedagógico do Curso deve adotar como princípio, o conhecimento e a compreensão sobre o mundo contemporâneo e o respeito à missão da universidade, a fim de que o estudante alcance sua autonomia intelectual.

Visando ao atendimento dessas exigências, o PPC do curso de Geografia estará em permanente avaliação com o objetivo de identificar falhas e defasagens nos diferentes componentes curriculares (princípios, objetivos do curso, perfil, conteúdos, sequência das disciplinas, etc.), bem como para indicar alternativas de ação com vistas à melhoria qualitativa do PPC.



Essa avaliação, de caráter formativo, será realizada, principalmente, a partir das seguintes fontes: ao final de cada período letivo, através de questionários envolvendo professores e estudantes, visando à melhoria da operacionalização do curso; pelo acompanhamento de egressos, através de aplicação de questionários aos mesmos e junto às instituições que absorvem os profissionais qualificados no curso de Geografia Parfor/UFPI, considerando os aspectos relacionados aos objetivos do curso e do perfil profissional; a partir dos resultados de cada ciclo avaliativo fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14.04.2004.

Os dados coletados dessas fontes serão periodicamente analisados pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) para que seja verificado se o PPC continua atendendo satisfatoriamente às demandas relacionadas ao perfil dos licenciados em Geografia. A partir dessa análise, se for constatada a necessidade de modificação do PPC, serão seguidas as normas constantes no Art. 29 da Resolução 177/2012:

Art. 29. Todas as mudanças no projeto pedagógico (PPC) devem ser propostas pelo núcleo docente estruturante (NDE), deliberadas pelo colegiado do curso e, após análise pela Coordenação de Currículo da PREG (CC/PREG), homologadas pela Câmara de Ensino de Graduação (CAMEN) até 30 (trinta) dias antes da publicação da solicitação de oferta de componentes curriculares referente ao semestre letivo da sua implementação.

§1º A Câmara de Ensino de Graduação (CAMEN) será a instância final de aprovação de mudanças no projeto pedagógico (PPC), desde que tais mudanças não tenham como consequência alterações na carga horária mínima ou no tempo para integralização curricular.

§2º Havendo alteração na carga horária mínima ou no tempo para integralização curricular, ou ainda nos casos previstos no parágrafo único do Art. 10, a instância final de aprovação das mudanças será o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX).

6 EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS¹⁸

6.1 Disciplinas Obrigatórias e Atividades Curriculares de Extensão (ACE)

1º PERÍODO

¹⁸ A escolha dos ementários e referências para as disciplinas priorizou a atualização das temáticas referentes aos conteúdos centrais elencados pelos professores do curso de Geografia da UFPI. Quanto às referências bibliográficas nota-se que foram incluídas citações de e-book, artigos divulgados em periódicos, livros impressos e outros tipos de publicações, com intuito de atender ao planejamento pedagógico para às disciplinas do curso. Embora, ainda permaneçam as indicações de livros de décadas passadas, os quais não possuem atualizações, porém são necessários para a construção do conhecimento geográfico.

Disciplinas Obrigatórias

Disciplina: Seminário de Introdução ao Curso de Geografia/ Créditos: 1.0.0.0 / Carga Horária: 15h

Ementa: Conceitos sobre o Curso de Geografia. O Guia Universitário. Conhecimentos sobre a Organização Acadêmica e Administrativa da Universidade Federal do Piauí.

Bibliografia básica

UFPI. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPEX/UFPI N° 017/15**. Guia Acadêmico do aluno, 2017.

UFPI. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução CEPEX/UFPI N° 177/2012**, de 05 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Regulamento dos Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal do Piauí. Teresina: UFPI, 2012.

UFPI. Conselho Universitário. **Resolução n° 032/05**, de 10 de outubro de 2005. Estatuto da Universidade Federal do Piauí, 2005.

Bibliografia complementar

BRASIL. **Resolução CNE/CES N° 14**, de 13 de março de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Geografia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Implementação das diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2008.

UFPI. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução N° 76/15**, de 09 de junho de 2015. Regulamenta o programa de monitoria da UFPI, 2015.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia - UFPI**. Teresina, 2007.

BRASIL. Conselho Universitário. **Resolução N° 21/00**, de 21 de setembro de 2000. Regimento Geral da UFPI, 2000.

Disciplina: Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Geografia / Créditos: 1.1.0.0 / Carga Horária: 30h

Ementa: Origem e evolução da ciência e do método científico. Metodologia do estudo e do trabalho acadêmico. Elaboração de trabalhos científicos: projetos de pesquisa e monografia. Noções básicas sobre pesquisa em geografia.

Bibliografia básica

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução á filosofia. São Paulo, Moderna, 1986.

CARVALHO, Maria Cecília M. de (org.). **Construindo o saber:** técnicas de metodologia científica. Campinas, Papirus, 1998.

CASTRO, Iná E. *et al.* (org.). **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

Bibliografia complementar

- CERVO, Amado Luiz e BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**: para o uso dos estudantes universitários. 3 ed. São Paulo: Mc-Craw-Hill do Brasil, 1993.
- CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasilienses, 1993.
- HUHINE, Leda Miranda (org.) **Metodologia Científica**: caderno de textos e técnicas, 2. ed. Rio de Janeiro, Agir, 1988.
- KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica** 12 ed. Amp., Porto Alegre, Vozes: 1988.
- LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.
- SANTOS, Antonio R. dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

Disciplina: Português e técnicas de redação / Créditos: 1.1.0.0/ Carga Horária: 30h

Ementa: A Língua Portuguesa na comunicação oral e escrita. A linguagem falada, escrita e habilidades linguísticas de produção textual oral e escrita. Variedade linguística. Concepções e estratégias de leitura. O processo de produção textual. Diversidade dos gêneros textuais. Aspectos linguístico-gramaticais aplicados aos textos. A argumentação nos textos orais e escritos. Os gêneros textuais da esfera acadêmica. Redação oficial.

Bibliografia Básica:

- AZEVEDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo, SP: PubliFolha, 2012.
- BELTRÃO, Odair; BELTRÃO, Mariúsa. **Correspondência**: linguagem & comunicação - oficial, empresarial e particular. 24.ed. São Paulo-SP: Atlas, 2011.
- FARACO, Carlos Alberto; MANDRYK, David. **Língua portuguesa**: prática de redação para estudantes universitários. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Bibliografia Complementar:

- BECHARA, Evanildo. **Gramática escolar da língua portuguesa**. 2.ed. Ampliada e atualizada pelo Novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BELTRÃO, Odacir; BELTRÃO, Mariúsa. **Correspondência**: Linguagem & comunicação oficial, empresaria e particular. 23 ed. São Paulo, Atlas, 2005.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**: leitura e redação. 17.ed. São Paulo, SP: Ática, 2010.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Disciplina: Fundamentos Históricos e Legais da Educação Brasileira / Créditos: 2.1.0.0/ Carga Horária: 45h

Ementa: História da educação brasileira e piauiense e contextualização nos aspectos socioespaciais. Problemas e perspectivas da Educação Brasileira na contemporaneidade. A

dimensão política e pedagógica da organização escolar brasileira. A Educação Básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96).

Bibliografia básica

- AZEVEDO, Fernando de. 5. ed. **A Cultura Brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
 BREZENZISKI, I. (org.). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
 HILSDORF, M. L. S. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Bibliografia Complementar

- ARANHA, Maria Lúcia de A. **A história da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.
 BRASIL. Constituição Federal de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1988.
 BUFFA, E; NOSELLA, P. **A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 1991.
 CARVALHO, M. M. C. de. **A escola e a república**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1989.
 CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez Editora/Autores Associados, 1988.
 FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

Disciplina: Fundamentos Sociofilosóficos da Educação / Créditos: 3.1.0.0/ Carga Horária: 60h

Ementa: Sociologia da Educação. Concepções de Educação. Escola e ensino no mundo contemporâneo. O campo educativo: sujeitos, currículos, representações sociais e espaços educativos. Filosofia e Filosofia da Educação. As teorias e práticas educativas e suas dimensões ético-política e estética. A dimensão teleológica da práxis educativa.

- ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.
 BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 18 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
 BRITO, E. F. de; CHANG, L. H. (Org.). **Filosofia e método**. SP.: Loyola, 2002.

Bibliografia Complementar

- BAUDELLOT, C. A sociologia da educação: para que? **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 3, p. 29-42, 1991.
 BULCÃO, E. B. M. **Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação**. Petrópolis(RJ): Vozes, 2004.
 CUNHA, M. V. **John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula**. Petrópolis (RJ): Petrópolis, 1994.
 DANDURAND, P.; OLLIVIER, E. Os paradigmas perdidos: ensaio sobre a sociologia da educação e seu objeto. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 3, p. 120-142, 1991.
 DELEUZE, G.; GUATTARI, F. O que é a filosofia? Rio de Janeiro: Ed. 14, 1992.
 ENGUITA, M. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- CUNHA, L. A. A educação na sociologia: um objeto rejeitado? **Cadernos CEDES**, n. 27, p. 9-22, 1992.
- CUNHA, L. A. Reflexões sobre as condições sociais de produção da sociologia da educação: primeiras aproximações. **Tempo Social**. São Paulo, n. 1-2, p. 169-182, 1994.
- ESTEVEZ, A. J.; STOER, S. R. **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Lisboa, Afrontamento, 1992.
- FAYE, J. P. **O que é a filosofia?** Lisboa: Instituto Piaget, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GÓMEZ, A. I. P. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

Disciplina: Fundamentos Psicológicos da Educação / Créditos: 2.1.0.0/ Carga Horária: 45h

Ementa: A ciência psicológica. A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem.

Bibliografia básica

- BRAGHROLLI, E. M. *et al.* **Psicologia geral**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 2001
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2001.
- CASTORINA, J. A. *et al.* **Piaget e Vigotzky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Atica, 1996.

Bibliografia Complementar

- AMIRALIAN, M. L. T. **Psicologia do excepcional**. São Paulo: EP, 1996.
- BOCK, A. M. B.; FURTADO, O; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologia: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.
- DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 2001.
- FONTANA, R; CRUZ, N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- MOLON, S. I. **Psicologia social**. Subjetividade e construção do sujeito em Vigotsky. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NYE, R. D. **Três psicologias – idéias de Freud, Skinner e Rogers**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- TELES, M. L. S. **O que é Psicologia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994
- WOOLFOK, A. E. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Disciplina: História da Geografia / Créditos: 3.1.0.0 / Carga Horária: 60h

Ementa: Aspectos históricos do conhecimento geográfico. Correntes do pensamento geográfico. A consolidação da Geografia como ciência moderna e a constituição das disciplinas geográficas. A Geografia e perspectivas.

Bibliografia básica

- MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da geografia moderna**. São Paulo: Hucitec, 1989.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. Parte 2.

SANTOS, Milton. **A natureza do Espaço: técnica e tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

Bibliografia Complementar

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito; VIADANA, Alder Guilherme. Fundamentos históricos da Geografia: contribuições do pensamento filosófico na Grécia antiga. *In: DEFFONTAINES, Pierre. Posições da geografia Humana – Porque Geografia Humana? Tradução de Amarante Romariz. Boletim Paulista de Geografia*, n. 32, jul. 1959.

DAVIS, William Moris. O Ciclo Geográfico. Tradução de Vancil Cardoso Cabral e Fernanda Aparecida Leonardi. **Boletim Campineiro de Geografia**, Campinas, SP, v. 3, n. 1, p. 139-166, 2013.

GODOY, Paulo R. Teixeira de (org.). **História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MOREIRA, Ruy. **O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação**. São Paulo: Contexto, 2010. (v. 2).

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Espaço Geográfico: interface natureza e sociedade. Geosul**, Florianópolis, v. 18, n.35, p. 43-53, jan/jun. 2003.

Disciplina: Introdução à Geologia / Créditos: 3.1.0.0/ Carga Horária: 60h

Ementa: Origem do Universo e da Terra. A Terra como um sistema. Tempo Geológico. Estrutura e composição da Terra. Geodinâmica interna. Tectônica de placas, vulcanismo e abalos sísmicos. Crosta terrestre: mineralogia e petrografia. Geodinâmica externa. Geodiversidade e Geoconservação.

Bibliografia básica

POPP, José H. **Geologia geral**. 5. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos – LCT Editora, 1999.

PRESS, Frank; SILVER, Raymond; GROTZINGER, John; THOMAS, Jordan. H. **Para entender a terra**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

TEIXEIRA, Wilson; TOLEDO, Maria. C. de; FAIRCHILD, Thomas R.; TAIOLI, Fábio. **Decifrando a terra**. São Paulo: IBEP, 2009.

Bibliografia Complementar

BIZZI, Luiz A.; SCHOBENHAUS, Carlos; VIDOTTI, Roberta M.; GONÇALVES, João Henrique. **Geologia, tectônica e recursos minerais do Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília/CPRM, 2003.

GUERRA, Antonio T.; GUERRA, Antonio J. T. **Novo dicionário geológico-geomorfológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

LEINZ, Viktor; AMARAL, Sergio E do. **Geologia geral**. São Paulo: Nacional, 2001.

MANZIG, Paulo C. **O tempo geológico**. Disponível em: <http://www.geoturismobrasil.com/REVISTA%20ARTIGOS/o%20tempo%20geol%C3%B3gico%20-%20Manzig.pdf> . Seção de Textos Geotematicos em PDF. Acesso em: 24 jan. 2015.

SGARBI, Geraldo N. C. **Petrografia macroscópica das rochas ígneas, sedimentares e metamórficas**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

Atividades Curriculares de Extensão (ACE)

Disciplina: Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 1 / Créditos: 0.0.0.1 / Carga Horária: 15

Ementa: Preconceito, racismo, etnocentrismo, relações sociais e pessoais nos diferentes espaços de ensino. Origem histórica e social do preconceito racial/étnico brasileiro. Legislação brasileira sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais. Práticas educativas envolvendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Bibliografia básica

PEGORARO, Olinto. **Ética através dos maiores mestres da história**. Petrópolis: Vozes, 2006.
 PLETSCHE, Marcia Denise. **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Editora Nay, 2013.
 ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referências para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2011.

Bibliografia complementar

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. Edusp: São Paulo, 2003.
 GIROUX, Henri A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
 HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
 MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
 RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Disciplina: Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 2 / Créditos: 0.0.0.1/ Carga Horária: 15

Ementa: Advento do campo da CTE (Ciência, Tecnologia e Educação). Conceituação e definição a respeito do que é técnica e tecnologia. Ciência, tecnologia e inovação. Política científica e tecnológica. Valores e ética na prática científica. Ciência, Tecnologia e Formação de Professores. Controvérsias científicas.

Bibliografia básica

ALVES, Rubem. **Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
 ANGOTTI, José A.P.; AUTH, Milton A. **Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação**. *Ciência e Educação*, v.7, n.1, p.15-27, 2001.
 BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998.

Bibliografia complementar

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Ed. Unesp, 2004.
 CUPANI, Alberto. **Filosofia da Tecnologia: um convite**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011.

DAGNINO, Renato. **Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico**: um debate sobre a tecnociência. Campinas: UNICAMP, 2008.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LACEY, Hugh. **Valores e atividade científica**. São Paulo: Editora 34, 2008.

2º PERÍODO

Disciplinas Obrigatórias

Disciplina: Didática Geral / Créditos: 2.1.0.0/ Carga Horária: 45h

Ementa: Fundamentos epistemológicos da Didática. A Didática e a formação do professor. O objeto de estudo da didática: objetivos, conteúdos, metodologia, relação entre professor e aluno, recursos de ensino e avaliação. O planejamento didático e a organização do trabalho docente.

Bibliografia básica

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O Paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 2010.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo. Cortez, 2008.

Bibliografia complementar

HYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. As dimensões do processo didático na ação docente. *In: A aventura de formar professores*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As formas e práticas de interação entre professor e alunos. *In: RIOS, Teresinha Azeredo. Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 4 ed., São Paulo: Cortez, 2003.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

Disciplina: Avaliação da aprendizagem / Créditos: 1.1.0.0 / Carga Horária: 30h

Ementa: Concepções de avaliação. Tipos, funções e características da avaliação. Avaliação na legislação educacional brasileira e documentos oficiais. Critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Práticas avaliativas na Educação Básica.

Bibliografia básica

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediacao, 2007.

Bibliografia complementar

- DALBEN, Ângela I. L de F. **Conselhos de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
- DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação educacional em três atos**. São Paulo: Editora SENAC, 1999.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- MELCHIOR, Maria Celina. **Sucesso escolar através da avaliação e da recuperação**. Porto Alegre: Premier, 2001.
- MORETTO, Vasco Pedro. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Disciplina: Gestão e Organização do Trabalho Educativo / Créditos: 2.1.0.0/ Carga Horária: 45h

Ementa: Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais. Organização e função da escola. Organização e planejamento do Trabalho Pedagógico. Coordenação Pedagógica. O currículo e a avaliação. O Projeto Político Pedagógico.

Bibliografia básica

- ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- BASTOS, J. B. (org.). **Gestão democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LIBANEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Cuiabá: Alternativa, 2007.

Bibliografia Complementar

- FERREIRA, Naura C. (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERRETI, Celso J.; SILVA Jr, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Trabalho, formação e currículo – Para Onde Vai a Escola?** São Paulo: Xamã, 1999.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.
- MOREIRA, Antonio F. B.; SILVA, Tomaz T. da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MURAMOTO, Helenice M. S. **Supervisão da Escola**: Para que te quero? Uma Proposta dos Profissionais na Escola Pública. São Paulo, IGLU, 1991.
- NÓVOA, Antonio (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998. (Série Princípios).
- PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 4. ed. São Paulo: Cortez Instituto/Paulo Freire, 2003. (Guia da Escola Cidadã, v.7).
- SOUZA, Rosa Fátima. **História da Organização do trabalho escolar e do currículo no século XX** (Ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.
- VEIGA, I. V. P. (org.). **Projeto Político Pedagógico**: uma construção possível. 13. ed. São Paulo: Papyrus, 2001.
- OLIVEIRA, Carlos Roberto de. **História do trabalho**. 4. ed., São Paulo: Ática, 1998. Série Princípios.

Disciplina: Cartografia / Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Algumas definições para a Cartografia. Relação histórica e a produção do conhecimento cartográfico. Processos de orientação Sistema de referência terrestre – coordenadas geográficas. Escala cartográfica. Projeções cartográficas. Convenções cartográficas. Planimetria e altimetria.

Bibliografia básica

ANDRADE, Paulo Araújo. **Curso de cartografia básica**. Florianópolis: UFSC, 1988.
DUARTE, Paulo Araújo. **Fundamentos de cartografia**. 2. ed. Florianópolis: EDFSC, 2003.
OLIVEIRA, Cêurio de. **Curso de cartografia moderna**. Rio de Janeiro: IBGE, 1988.

Bibliografia Complementar

RAISZ, Erwin. **Cartografia Geral**. Rio de Janeiro: Editora Científica, 1969.
DBAULT, André. **Geocartografia**. São Paulo: Editora Nacional – USP, 1975.
INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística. Departamento de Cartografia. **Noções básicas de Cartografia**. Rio de Janeiro. 1999. (Manuais técnicos em geociências).
JOLY, F. **A Cartografia**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003.
MARTINELLI, Marcello. **Cartografia temática: cadernos de mapas**. São Paulo: Edusp, 2003.
NOVO, Evelyn M. L. de Moraes. **Sensoriamento remoto: princípios e aplicações**. São Paulo: Edgard Blucher, 1988.
OLIVEIRA, Cêurio de. **Dicionário Cartográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1983.

Disciplina: Climatologia Geográfica/ Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Tempo. Clima. Fatores e elementos climáticos. Circulação Atmosférica: escalas e dinâmica. Classificações climáticas: abordagens e modelos. Tipos climáticos da Terra e do Brasil. Clima urbano.

Bibliografia básica

AYOADE, J. O. **Introdução à climatologia para os trópicos**. 43. ed. São Paulo: DIFEL, 1993.
MENDONÇA, Francisco; DANNI-OLIVERIA, Inês Moresco. **Climatologia: noções básicas e climas do Brasil**. São Paulo: Oficina de Textos, 2007.
MONTEIRO, Carlos Augusto de F.; MENDONÇA, Francisco (org.). **Clima urbano**. São Paulo: Contexto, 2003.

Bibliografia Complementar

CONTI, José Bueno. **Clima e meio ambiente**. São Paulo: Atual, 1998.
FANNERY, Tim. **Os senhores do clima**. Rio de Janeiro: Record, 2007.
MONTEIRO, Carlos A. de Figueiredo. **Teoria e clima urbano**. Série Teses e Monografia. 25. ed. São Paulo: IGEO/USP, 1976.
SANT'ANNA NETO, João Lima. **História da climatologia no Brasil: gênese e paradigmas do clima como fenômeno geográfico**. Tese de Livre-Docência. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2001.
ZAVATTINI, João Afonso; BOIN, Marcos Norberto. **Climatologia geográfica: teoria e prática de pesquisa**. Campinas-SP: Editora Alinea, 2013.

Disciplina: Teoria e Método de Geografia / Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Princípios filosóficos e teóricos do saber científico. Os métodos, as teorias e as categorias de análise da natureza e da sociedade para a Geografia. As abordagens atuais na epistemologia das ciências: paradigma da complexidade, fenomenologia, hermenêutica e semiótica e suas implicações na produção do conhecimento geográfico. Teoria social e pensamento geográfico brasileiro. Teoria de aprendizagem e o ensino de Geografia.

Bibliográfica básica

CAPEL, H. **Filosofia y ciencia en la geografia contemporánea:** una introducción a la Geografia. Barcelona: Barcanova, 1981.

JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

MOREIRA, R. **O pensamento geográfico brasileiro:** as matrizes clássicas. São Paulo:Contexto, 2009.

Bibliografia complementar

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 1995.

CLAVAL, P. **História da Geografia.** Lisboa: edições 70, 2006. P. 103 à 135.

FEYRABEND, P. **Contra o método.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

GOMES, P. C. da Costa. **Geografia e modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1993.

Disciplina: Hidrografia / Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Hidrografia: conceitos. Distribuição da água na Terra, usos e importância de seu estudo geográfico. Águas marinhas. Águas subterrâneas e Águas superficiais. Bacias e redes hidrográficas. Tipos e representação do trabalho dos rios. Água: legislação e desenvolvimento sustentável.

Bibliografia básica

REBOUÇAS, Aldo; BRAGA JUNIOR, Benedito Pinto Ferreira; TUNDISI, José Galizia. (org.). **Águas doces no Brasil:** capital ecológico, uso e conservação. 1. ed. São Paulo: Escrituras, 1999.

MACHADO, Pedro José de Oliveira; TORRES, Fillipe T. **Introdução a hidrogeografia.** [S.l.]: Cengage Learning, 2013.

TUNDISI, José Galizia. **Água no século XXI:** enfrentando a escassez. 3. ed. São Carlos: RIMA, 2009.

Bibliografia Complementar

BRANCO, Samuel Murgel. **Água:** origem, uso e preservação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

LIMA, Iracilde M. Moura Fé. **Água:** recurso natural finito. Teresina: SEMAR, 2004. Disponível em: <http://iracildefelima.webnode.com>. Acesso em: 10 out. 2016.

LIMA, Iracilde M. Moura Fé; AUGUSTIN, Cristina H. R. R. Rio Parnaíba: dinâmica e morfologia do canal fluvial no trecho do médio curso. **Revista Equador (UFPI)**, Edição Especial XVI Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada. Teresina - Piauí. [S.l.], v. 4, n. 3, p. 418 – 424, 2015. Disponível em: <http://iracildefelima.webnode.com>. Acesso em: 10 out. 2016.

LIMA, Iracilde M. Moura Fé; AUGUSTIN, Cristina H. R. R. Bacia hidrográfica do rio Poti: dinâmica e morfologia do canal principal no trecho do baixo curso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOMORFOLOGIA, 10. **Anais [...].** Manaus, AM, 2014.

PORATH, Soraia Loechelt. **A paisagem de rios urbanos: a presença do rio Itajaí-açu na cidade de Blumenau.** 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

Disciplina: Geografia da População / Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Teorias demográficas. Análise dos indicadores populacionais. Estrutura da população: etnia e gênero. Os movimentos populacionais. Classes, grupos e camadas sociais, elementos da formação econômico-social capitalista. Fenômenos e produção do espaço urbano ligado à população. Trabalhos práticos: pesquisa em diferentes contextos populacionais. A Geografia da População e o ensino de Geografia. Diversidade étnico-racial e étnico-social desigualdade racial e social no Brasil.

Bibliografia básica

BECKER, Olga. Mobilidade espacial da população: conceitos, tipologia, contextos. *In:* CASTRO, Iná Elias de [*et al.*] **Explorações Geográficas.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.
DAMIANI, Amélia. **População e geografia.** São Paulo: Contexto, 1991.
GEORGE, Pierre. **Geografia da População.** 7. ed. São Paulo: Difel, 1986.

Bibliografia Complementar

JACQUARD, Albert. **Explosão demográfica.** A. São Paulo, Ática, 2002.
SANTOS, Jair L. F.; LEVY, Maira Stella Ferreira; SZMARECSÁNYI, Tamás (org.) **Dinâmica da população:** teoria, métodos e técnicas de análise. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1991.
SINGER, Paul. **Dinâmica populacional e desenvolvimento.** 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
SZMARECSÁNYI, Tomás. **Dinâmica da população:** teoria métodos e técnicas de análise. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.
VARRIÈRE, Jacques. **As políticas de população.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (org.). **Raça, ciência e sociedade.** Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1995.
MOORE, C. **Racismo e sociedade:** novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

Atividades Curriculares de Extensão (ACE)

Disciplina: Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 3 / Créditos: 0.0.0.1/ Carga Horária: 15

Ementa: Meio Ambiente, Educação Ambiental, Educação para o consumo e cidadania. Políticas de Educação Ambiental. Educação Ambiental e o Ensino de Geografia. Projetos de Educação Ambiental.

Bibliografia básica

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2010.
GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** São Paulo: Papirus, 1995.
LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. [*et al.*] **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Bibliografia complementar

CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento sustentável: dimensões e desafios**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

DIAS, Genebaldo Freire. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental**. São Paulo: Gaia, 2006.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2003.

PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental e sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2004.

REIGOTA, Marcos **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2009.

Disciplina: Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 4 / Créditos: 0.0.0.1/ Carga Horária: 15

Ementa: Cidadania e Civismo. Vida Familiar e Social. Educação para o Trânsito. Educação em Direitos Humanos. Direitos da Criança e do Adolescente. Processo de Envelhecimento. Respeito e valorização do Idoso.

Bibliografia básica

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso**. 3. ed., 2. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural 4**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Bibliografia complementar

BALL, Stephen John. Cidadania global, consumo e política educacional. *In:* SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-137.

BONETI, Lindomar Wessler; BLEY, Regina Bergamaschi; SILVEIRA, André Bakker da; SCHIO, Murillo Amboni (org.). **Educação em direitos humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2019.

CARVALHO, Lucas Pelegrini Nogueira de; NOVAES, Areta Dames Cachapuz; GRAMANI-SAY, Karina; ORLANDI, Fabiana de Souza; CASEMIRO, Francine Golghetto; SANTOS-ORLANDI, Ariene Angelini dos (org.). **Temas sobre envelhecimento – atividades cognitivas para idosos**. São Carlos: RiMa, 2020.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina (org.). **O direito das crianças à cidade: perspectivas desde o Brasil e Portugal**. São Paulo: FEUSP, 2022.

VIEIRA, Ana Luisa; PINI, Francisca; ABREU, Janaina (org.). **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

3º PERÍODO

Disciplinas Obrigatórias

Disciplina: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) / Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: Conceituação. História da educação dos surdos. Abordagens educacionais, legislação, identidades e cultura da comunidade surda. Aspectos Linguísticos da Libras e o uso da língua. Pedagogia surda.

Bibliografia básica

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira:** o mundo dos surdos em Libras. São Paulo: Vitae: Fapesp: Capes: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

GESSER, Audrei. **Libras?:** Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

QUADROS, Ronice Muller de.; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Bibliografia complementar

BOTELHO, P. **Segredos e Silêncios na Educação dos Surdos.** Editora Autentica, Minas Gerais, 712, 1998.

FERNANDES, Eulália (org.). QUADROS, Ronice Muller de [et al.] **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LIMA, M. S. C. **Surdez, bilinguismo e inclusão:** entre o dito, o pretendido e o feito. 2004, 261f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada); Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2004.

SACKS, Oliver W. **Vendo Vozes:** uma jornada pelo mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

Disciplina: Geomorfologia / Créditos: 3.1.0.0 / Carga Horária: 60h

Ementa: Natureza e objeto da Geomorfologia. Teorias e metodologias utilizadas no estudo da Geomorfologia. Processos endógenos e exógenos na formação do relevo. Escalas espaciais no estudo geomorfológico. Domínios morfoclimáticos. Tipos e evolução do relevo nas unidades estruturais e formas recentes. A Geomorfologia no planejamento e na gestão ambiental.

Bibliografia básica

FLORENZANO, Teresa. G. (org.). **Geomorfologia:** conceitos e tecnologias atuais. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

GUERRA, Antonio J. T. **Geomorfologia:** uma atualização de bases e conceitos. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1994.

ROSS, Jurandy L. S. **Geomorfologia, ambiente e planejamento.** São Paulo: Contexto, 2000.

Bibliografia complementar

CASSETI, Valter. **Geomorfologia.** [S.l.]: 2005. Disponível em: <http://www.funape.org.br/geomorfologia/>. Acesso em: 10 out. 2016.

GUERRA, Antonio José T. **Geomorfologia e meio ambiente.** Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1996.

IBGE. **Manual técnico de geomorfologia**. Série - Manuais Técnicos em Geociências. Rio de Janeiro: IBGE, 1995, n. 5.

JATOBÁ, Lucivânio; LINS, Raquel C. **Introdução à geomorfologia**. 2. ed. Recife: Bagaço, 1998.

PENTEADO, Margarida M. **Fundamento de Geomorfologia**. IBGE. Rio de Janeiro, 1983.

VENTURI, Luis A. B. (org.). **Praticando geografia: técnicas de campo e de laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005.

Disciplina: Metodologia do Ensino de Geografia/ Créditos: 3.1.0.0 / Carga Horária: 60h

Ementa: O ensino-aprendizagem de Geografia na educação básica. Métodos, técnicas e instrumentos do ensino de Geografia. Conteúdos: como selecionar, organizar e mediar no ensino. Os recursos didáticos e o ensino de Geografia.

Bibliografia básica

ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Yasuko. **Espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Lugares periféricos da cidade, vida cotidiana e o ensino de geografia. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Bibliografia complementar

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília, DF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Geografia: ensino de quinta a oitava séries**. Brasília, DF: MEC-SEF, 1998a. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf. Acesso em: 6 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC-SEF, 1998b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 5 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte I – Bases legais. Brasília, DF: MEC-SEB, 2000a. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC-SEB, 2000b. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015.

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso I / Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Conhecimento científico geográfico. Teorias e métodos geográficos. Linhas de pesquisa no campo da pesquisa geográfica. Iniciação científica: projeto de pesquisa, relatório, monografia, etc. Uso de técnicas e de instrumentos.

Bibliografia básica

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia do trabalho científico:** do projeto à redação final - monografia, dissertação e tese. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MICHEL, Maria H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Bibliografia complementar

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias:** um roteiro passo a passo. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CASTRO, Iná E. de; GOMES, Paulo C. da C.; CORRÊA, Roberto L. **Geografia:** conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTOS, Antonio R. dos. **Metodologia Científica:** a construção do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

VELOSO, Waldir de P. **Como redigir trabalhos científicos:** monografias, dissertações, teses e TCC. São Paulo: IOB Thomson, 2005.

Disciplina: Estágio Supervisionado Obrigatório I / Créditos: 0.0.6.0 / Carga Horária: 90h

Ementa: Atividades de observação destinadas a propiciar ao aluno o contato com a realidade educacional, especialmente nos aspectos que dizem respeito às situações que envolvem professor-aluno. Atividades de participação em aulas, como monitorias, ou outras ações que possibilitem ao aluno interagir e colaborar com o professor no local de estágio sem, contudo, assumir inteira responsabilidade pela aula. Atividades de docência, que permitam ao aluno ministrar aulas, ou desenvolver outra atividade relacionada ao processo ensino-aprendizagem sob orientação do professor orientador e do supervisor no local de estágio. Elaboração de projetos de intervenção que visem a melhoria do ensino execução do projeto sob orientação do professor de estágio e do supervisor da escola, redação e apresentação do relatório final. Atividades de investigação da realidade da escola e ou espaços onde será desenvolvido o estágio que visem conhecer de forma aprofundada o cotidiano da atividade educativa. Regência de aulas no segmento de 6º ao 9º ano do ensino fundamental.

Bibliografia básica

BURIOLLA, Marta A. F. **O estágio supervisionado.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CASTELLAR, Sonia M. V. Educação geográfica: formação e didática. *In:* MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. (org.) **Formação de professores:** conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria. S. L. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Bibliografia complementar

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação & sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. (Coleção Leitura).

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 2783327841, dez. 1996. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 10 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: história, geografia. Brasília, DF, 1997. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 10 jan. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Geografia**: ensino de quinta a oitava séries. Brasília, DF: MEC-SEF, 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf. Acesso em: 6 jan. 2015.

Atividades Curriculares de Extensão (ACE)

Disciplina: Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 5 / Créditos: 0.0.0.2/ Carga Horária: 30

Ementa: Multiculturalismo. Diversidade Cultural. Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.

Bibliografia básica

LOEWE, Daniel. **Multiculturalismo e direitos culturais**. Tradução: Paulo César Nodari e Elsa Mônica Bonito Basso. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2011.

MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. **Diversidade Cultural**: 18 anos da Lei 10.639. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Bibliografia complementar

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti (org.). **Educação para as relações étnico-raciais**: experiências e reflexões. Vitória, ES: Edifes, 2018.

COSTA, Rodriana Dias Coelho; SANTOS, Edinei Carvalho dos; SILVA, Kleber Aparecido da (org.) **Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente**. Campinas, SP: Abralin, 2021.

GUILHERME, Willian Douglas (org.). **A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 5**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. *In*: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRINDADE, Azoilda L. da; SANTOS, Rafael. **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Disciplina: Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 6 / Créditos: 0.0.0.2/ Carga Horária: 30

Ementa: Sexualidade – aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e discursivos. Sexo biológico, papéis sexuais, identidade de gênero, orientação sexual. Relações de gênero. Diversidade sexual no cotidiano escolar. Recursos didático-metodológicos para o trabalho de Educação Sexual na Educação Básica. Interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial.

Bibliografia básica

FURLANI, Jimena. **Educação Sexual na sala de aula:** Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org.). **Homofobia e educação:** um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/ Editora UnB, 2009.
LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.

Bibliografia complementar

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia:** programa de combate à violência e a discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola:** reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECAD; 2007.
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, v. 10, 1997.
LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado:** Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

4º PERÍODO

Disciplinas Obrigatórias

Disciplina: Ética e Meio Ambiente / Créditos: 1.1.0.0 / Carga Horária: 30h

Ementa: Conceitos e noções de ética e cidadania. Geografia e meio ambiente. Conservação e preservação ambiental. A problemática ambiental no Piauí: o regional, o urbano e o rural. As dimensões do desenvolvimento sustentável.

Bibliografia básica

ACSELRAD, H. **Ecologia direito do cidadão:** coletânea de textos. Rio de Janeiro: J. B. 1993.
AHLERT, Alvorí. **Eticidade da Educação.** Ijuí – RS, UNIJUÍ, 1999.
AMOÊDO, S. **Ética do trabalho na era pós-qualidade.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

Bibliografia Complementar

BELLINO, F. **Fundamentos de Bioética.** Bauru: EDUSC, 1997.

- BENTO, Luis Antonio. **Bioética: desafios no debate contemporâneo**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- BERNA, Vilmar. **Como fazer educação ambiental**. São Paulo: Paulus, 2001.
- BOFF, L. **Ética da vida**. Brasília, Letraviva, 2000.
- BRASIL, Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia legal. **Direito do meio Ambiente e Participação Popular**. Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais e renováveis Brasileiros: IBAMA. 1994.
- CLOTET, J. **Bioética: uma aproximação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- DURANT, G. **A bioética: natureza, princípios, objetivos**. São Paulo: Paulus, 1995.
- GALLO, S. **Ética e cidadania: caminhos da Filosofia**. Ed. Campinas: Papyrus, 1999.
- GUILHEM, D.; ZICKER, F. (org.). **Ética na pesquisa em saúde: avanços e desafios**. Brasília: LetrasLivres/Editora UnB; 2007.
- LEPARGNEUR, H. **Bioética: novo conceito a caminho do consenso**. São Paulo: Ed. Loyola, 2004.
- MORIN, Edgar. **O paradigma perdido: a natureza humana**. Portugal: Europa-américa, 1973.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SATO, Michèle (coord.) *et al.* **Ensino de ciências e as questões ambientais**. Cuiabá: NEAD, UFMT, 1999.
- VASQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

Disciplina: Pedologia / Créditos: 3.1.0.0 / Carga Horária: 60h

Ementa: Fatores de formação do solo. O perfil do solo. Horizontes dos Solos. Caracteres morfológicos dos solos. Principais propriedades físicas do solo. Pedogênese. Sistema de classificação de solos. Classificação brasileira de solos.

Bibliografia básica

- EMBRAPA. CNPS. **Sistema Brasileiro de classificação de solos**. Rio de Janeiro, 2013.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA – IBGE. Diretoria de Geociências. Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais. **Manual Técnico de Pedologia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.
- SANTOS, Raphael David dos. [*et al.*] **Manual de descrição e coleta de solo no campo**. 6. ed. Viçosa - MG: Sociedade Brasileira de ciência do solo, 2013.

Bibliografia complementar

- BERTONI, José; LOMBARDI NETO, Francisco. **Conservação do solo**. São Paulo: Ícone, 1990.
- BRADY, Nyle C. **Natureza e propriedade dos solos**. 7. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1989.
- EMBRAPA. **Manual de métodos de análise de solo**. Rio de Janeiro, 1997.
- LEPSCH, Igo F. **Formação e conservação dos solos**. São Paulo: Oficina de Textos, 2002.
- MONIZ, Antonio. C. **Elementos de pedologia**. São Paulo: Polígono, 1972.

Disciplina: Geografia Política e Geopolítica / Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Geografia política e Geopolítica: as diferentes abordagens conceituais. Geografia e geopolítica: definição, geoestratégia e fronteiras. As diversas concepções de poder: o político, o econômico e o militar. Conflitos contemporâneos: etnias, religiões, recursos naturais e tecnológicos. Os poderes hegemônicos na redefinição das políticas territoriais da América Latina e do Brasil.

Bibliografia básica

- CASTRO, Iná Elias de. O sistema internacional contemporâneo: globalização e organizações supranacionais. In: **Geografia e política: território, escalas de ação e instituições**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. p. 213-275.
- COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia Política e Geopolítica: Discursos sobre o território e o poder**. 2. ed. 1. Reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.
- HAESBAERT, Rogério; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A nova des-ordem mundial**. São Paulo: UNESP, 2006.
- MAGNOLI, Demetrio. **O mundo contemporâneo**. 2. ed. São Paulo: Atual, 2008.

Bibliografia complementar

- ARBEX JR., José. **A outra América: apogeu, crise e decadência dos Estados Unidos**. São Paulo: Moderna, 1993.
- COSTA, Wanderley Messias da. **Geografia política e geopolítica - discurso sobre o território e o poder**. São Paulo: Edusp, 1992.
- RIBEIRO, Wagner Costa. **Relações internacionais: cenários para o século XXI**. São Paulo: Scipione, 2000.
- SCARLATO, Francisco Capuano [*et al.*] **O novo mapa do mundo: globalização e espaço latino-americano**. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- VESENTINI, José William. **Nova ordem, imperialismo e geopolítica global**. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2003.

Disciplina: Geografia Urbana / Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: Conceitos, evolução do objeto de estudo e parâmetros teórico-metodológicos da Geografia Urbana. Capitalismo, urbanização e inserções históricas. Urbanização: conceitos e dimensões de sua abordagem. O processo de urbanização no Brasil. A rede urbana e o território em questão. O espaço intraurbano nas cidades: agentes produtores, processos e formas espaciais. Temas contemporâneos das Cidades: uma aproximação às escalas regional/local.

Bibliografia básica

- CARLOS, Ana F. A. de. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1997.
- CORREA, Roberto L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2004.
- SPOSITO, Maria E. B. **Capitalismo e urbanização**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.

Bibliografia complementar

- CARLOS, Ana F. A. C.; LEMOS, A. I. G. **Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade**. São Paulo: Contexto, 2003.
- CARLOS, Ana F. A.; SOUZA, Marcelo L. de e SPOSITO, Maria E. B. (org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contextos, 2011.
- RODRIGUES, Arlete M. **Moradia nas cidades brasileiras**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- ROLNIK, R. **O que é cidade?** São Paulo, SP: ED. Brasiliense, 2004.
- SANTOS, Milton. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

Disciplina: Geografia Agrária/ Créditos: 2.1.0.0 / Carga Horária: 45h

Ementa: História da agricultura. Correntes teóricas da Geografia Agrária. A renda fundiária. Modernização do campo/agricultura (Agronegócio/complexos agroindustriais, a “revolução verde” e a industrialização da agricultura). Reforma agrária, relações de trabalho e movimentos sociais no campo. Formação histórica do espaço agrário brasileiro. Agricultura familiar/camponesa no Brasil. A questão agrária e o meio ambiente.

Bibliografia básica

BERNARDES, Julia Adão; BRANDÃO FILHO, José Bertoldo (org.). **A territorialidade do capital**. Rio de Janeiro: Arquimedes Edições, 2009.

FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira. **Mundo rural e geografia: geografia agrária no Brasil: 1930 – 1990**. São Paulo: UNESP, 2002.

VEIGA, José Eli da. **O desenvolvimento agrícola: uma visão histórica**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

Bibliografia complementar

CAUME, David José. Agricultura familiar e agronegócio: falsas antinomias. **REDES**, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 26-44, jan./abr. 2009.

ESTERCI, Neide; VALLE, Raul Silva Telles do. (org.). **Reforma agrária e meio ambiente**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano [*et al.*] (org.). **Geografia agrária: teoria e poder**. São Paulo: Expressão popular, 2007.

MOREIRA, Ruy. **Formação do espaço agrário brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

OLIVERIA JUNIOR, Paulo H. B. **Notas sobre a história da agricultura através do tempo**. Rio de Janeiro, 1989. (PTA – Projeto Tecnologias Alternativas).

Disciplina: Trabalho de Conclusão de Curso II / Créditos: 2.2.0.0 / Carga Horária: 60h

Ementa: Elaboração e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso.

Bibliografia básica

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia do trabalho científico: do projeto à redação final - monografia, dissertação e tese**. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MICHEL, Maria H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

Bibliografia complementar

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003.

CASTRO, Iná E. de; GOMES, Paulo C. da C.; CORRÊA, Roberto L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SANTOS, Antonio R. dos. **Metodologia Científica**: a construção do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1999.

VELOSO, Waldir de P. **Como redigir trabalhos científicos**: monografias, dissertações, teses e TCC. São Paulo: IOB Thomson, 2005.

Disciplina: Estágio Supervisionado Obrigatório II / Créditos: 0.0.8.0 / Carga Horária: 120h

Ementa: Atividades de observação destinadas a propiciar ao aluno o contato com a realidade educacional, especialmente nos aspectos que dizem respeito às situações que envolvem professor-aluno. Atividades de participação em aulas, como monitorias, ou outras ações que possibilitem ao aluno interagir e colaborar com o professor no local de estágio sem, contudo, assumir inteira responsabilidade pela aula. Atividades de docência, que permitam ao aluno ministrar aulas, ou desenvolver outra atividade relacionada ao processo ensino-aprendizagem, sob orientação do professor orientador e do supervisor no local de estágio. Elaboração de projetos de intervenção que visem a melhoria do ensino execução do projeto sob orientação do professor de estágio e do supervisor da escola, redação e apresentação do relatório final. Atividades de investigação da realidade da escola e ou espaços onde será desenvolvido o estágio que visem conhecer de forma aprofundada o cotidiano da atividade educativa. Regência de aulas no segmento de 1º a 3º ano do ensino médio.

Bibliografia básica

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte I – Bases legais. Brasília, DF: MEC-SEB, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, DF: MEC-SEB, 2000b.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MATHIAS, M. T. Professor de ou em Geografia? Considerações sobre a estrutura de formação de professores a partir do estágio supervisionado. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA*, 7., 2003. Vitória. **Anais** [...]. Vitória: UFES, 2003. p. 327-333.

Bibliografia complementar

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio-ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a04v2566.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2015.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação do sensível. Curitiba: Criar, 2001.

MONTEIRO, A. M., A prática de ensino e a formação inicial de professores. In PEREIRA, S. D. (coord.), *Ensino e formação de professores na perspectiva das licenciaturas em ciências humanas*. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PERRENOUD, Philippe et al. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências?. 2. ed. Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Atividades Curriculares de Extensão (ACE)

Disciplina: Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 7 / Créditos: 0.0.0.2/ Carga Horária: 30

Ementa: Saúde no contexto social, econômico e ambiental. Responsabilidades do Poder Público. Direitos e alternativas para os cuidados com a saúde individual e coletiva. Hábitos necessários para manter a saúde e o bem-estar. Educação Alimentar e Nutricional. Prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. Direito Humano à Alimentação Adequada. Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN). Problemáticas brasileiras referentes à má nutrição.

Bibliografia básica

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

LANCHA Jr, Antonio Herbert; LONGO, Sueli. **Nutrição: do exercício físico ao esporte**, 1.ed. São Paulo – SP, Manole, 2019.

VASCONCELLOS, Marcelo Barros. **Atividade Física, Nutrição e Saúde: Políticas Públicas de Prevenção e Controle de Obesidade em Adolescente**, 1.ed. São Paulo, SP: Paco Editorial, 2017.

Bibliografia complementar

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Alimentação e Nutrição**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Caderno Teórico. **Educação Alimentar e Nutricional: o direito humano à alimentação adequada e o fortalecimento de vínculos familiares nos serviços socioassistenciais**. Brasília - DF: MDS; 2014.

JEUKENDRUP, Asker; GLEESON, Michael. **Nutrição no esporte: Diretrizes nutricionais e bioquímica e fisiologia do exercício**, 3.ed. São Paulo – SP, Manole, 2021.

McARDLE, William D; KATCH, Frank I.; KATCH, Victor L. **Fisiologia do Exercício: Nutrição, Energia e Desempenho Humano**, 8.ed. Rio de Janeiro – RJ, Guanabara Koogan, 2016.

MELLO, Ana Paula de Queiroz; DAMASCENO, Nágila Raquel Teixeira. **Educação alimentar e nutricional como estratégia para a prevenção da obesidade e seus agravos: práticas pedagógicas aplicadas à escola**. 1.ed. São Paulo – SP: Faculdade de Saúde Pública da USP, 2022.

Disciplina: Atividades Curriculares de Extensão (ACE) 8 / Créditos: : 0.0.0.2/ Carga Horária: 30

Ementa: Economia. Educação Financeira. Educação Fiscal. Preparo para a sustentabilidade financeira. Equilíbrio financeiro. Dificuldades de planejamento. Direitos e deveres fiscais dos cidadãos. Trabalho. Inserção social e técnica no mundo do trabalho. Desemprego e reflexos sobre as relações sociais e familiares.

Bibliografia básica

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**, 2.ed. São Paulo – SP, Boitempo, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno Economia**: educação financeira, educação fiscal, trabalho. Brasília, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. (Série: temas contemporâneos transversais: Base Nacional Comum Curricular – BNCC).

SINGER, Paul. **Aprender economia**. 20 ed. São Paulo, Contexto, 2001.

Bibliografia complementar

BANCO CENTRAL DO BRASIL. **Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais**. Brasília: BCB, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2008.

BRASIL. Ministério da Fazenda. **Educação fiscal no contexto social**, Programa Nacional de Educação Fiscal. 5. ed. Brasília: ESAF, 2014. (Série Educação Fiscal. Caderno 1).

BRASIL. **Código de defesa do consumidor e normas correlatas**. 2. ed. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

FERREIRA, Vera Rita de Mello. **Decisões econômicas**: você já parou para pensar? São Paulo: Saraiva, 2007.

7 INFRAESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS

7.1 Infraestrutura física e acadêmica

No *Campus* sede, o Curso de Geografia da UFPI conta com laboratórios e espaços em que podem desenvolvidas aulas e demais atividades, a fim de garantir que o cursista possa ter domínio dos conhecimentos necessários à sua formação e atuação profissional, bem como, mais especificamente, os domínios das novas tecnologias aplicadas ao processo educacional. A infraestrutura da Coordenação do Curso de Geografia é composta por cinco laboratórios, os quais são de: Formação docente para o Ensino de Geografia, de Cartografia, Climatologia, Geoambiente, Geomática e Solos. Esses espaços servem como locais de pesquisas, atividades práticas e a outras demandas. A infraestrutura dos laboratórios conta com mobiliário, equipamentos eletrônicos, equipamentos didáticos, estereoscópios, bússolas, termômetros, lupas, pantógrafos, altímetros, amostra de rochas, mapas e outros. O curso utiliza, também, a infraestrutura do CCHL: salas de aula, bibliotecas setoriais, auditórios, salas de vídeo, sala de vídeo conferência, Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE) e setor administrativo.

Há também laboratórios de informática destinados aos alunos de graduação, corroborando o desenvolvimento de atividades propiciadoras da articulação entre as novas tecnologias da comunicação e informação e o campo da educação, além de serem estes espaços legítimos para que os cursistas possam realizar seus trabalhos acadêmicos. Estrutura similar à apontada no Campus

sede também pode ser encontrada nos demais Campi da UFPI. No que se refere às outras localidades em que o Curso de Geografia possa ser ofertado, utilizar-se-á a estrutura dos polos do CEAD, os espaços oferecidos pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, além de Laboratórios que também estejam disponíveis.

7.2 Biblioteca

As demandas bibliográficas do curso de Licenciatura em Geografia são atendidas pela Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco (BCCB), a qual contém atualmente, em seu acervo, apresenta obras constantes nas bibliografias obrigatórias e complementares utilizadas nas disciplinas do curso em quantidade suficiente de exemplares para atender tanto aos alunos do Curso de Geografia. Complementarmente, também podem ser considerados os exemplares existentes em todas as bibliotecas setoriais da UFPI.

Quanto às solicitações à BCCB para atualização do acervo bibliográfico referente ao curso, são seguidas as orientações contidas no PDI sobre a política de atualização do acervo das bibliotecas integrantes do SIBi.

8 DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

8.1 Equivalência entre projetos pedagógicos

Não haverá equivalência entre projetos pedagógicos de Geografia Parfor/UFPI, uma vez que o projeto que se apresenta difere substancialmente dos anteriormente implementados.

8.2 Cláusula de vigência

Este PPC entrará em vigor a partir da implantação da primeira turma aprovada pelo Edital Capes nº 8/2022, no segundo semestre do ano de 2022.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez: 2011. p. 19-43.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 17-34. (Série Prática Pedagógica).
- BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-137.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 23. ed. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.
- BRASIL. **Fundação CAPES**. Nossas ações. Formação de professores da educação básica. Parfor, 2019. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22.mar.2022.
- BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=lei-no-12711-de-29-de-agosto-de-2012>. Acesso em 22.mar.2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.409**, de 28 de dezembro de 2016, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-norma-pl.html>. Acesso em 22.mar.2022

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: ensino médio**. Brasília, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009a. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=decreto+n.6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>. Acesso em: 1 fevereiro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC n. 09**, de 05 de maio de 2017, altera a Portaria Normativa MEC n. 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n. 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. O Estatuto da Fundação (FUFPI). Aprovado pela Portaria MEC 265, de 10 de abril de 1978 e alterado pela Portaria MEC Nº 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU de 08 de fevereiro de 1993. Teresina: UFPI, 1978.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Portaria Capes n. 220**, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do Parfor. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3785/portaria-capes-n-220>. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC n. 9**, de 30 de junho de 2009, que institui o Parfor no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 1.383, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 11 de fevereiro de 2009, estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02**, 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 (BNCC-Formação). Brasília, DF, 2019. Republicada em 15 abr. 2020.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 61, de 11 de novembro de 2011**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros para a oferta de bolsas-

formação em cursos de educação profissional e tecnológica vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3489-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-61-de-11-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, G.N.K.; REIS, N.da S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2004.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-20.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-32.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Formação interdisciplinar de professores da educação básica: o projeto formativo do Parfor/UFPI em foco. *In*: MOURA, João Benvindo de; FERRO, Maria da Glória Duarte; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). **Professores em formação: saberes e práticas - interdisciplinaridade em foco**. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 99-122. (Coleção Professores em Formação).

FERRO, Maria da Glória Duarte. Projeto formativo interdisciplinar: a experiência do Parfor no contexto da UFPI. *In*: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (org.). **O Parfor, a formação e a ação dos professores da educação básica**. v. 2. Londrina: PARFOR/UDEL, 2017. p. 335-348.

FLORES, Maria Assunção. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. *In*: FLORES, Maria Assunção (org.). **Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais**. Tradução: Líliliana Fernandes. Coimbra: ALMEDINA, 2014. p. 217-238. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France**, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história da violência nas prisões**. 17. ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti, Lilian Lopes Martin. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan.-jun./ 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 8 mar. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIMONET, J.C **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997c. p. 123-144.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997b. p. 157-164.

GIROUX, Henry A. Repensando a linguagem da escola. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a. p. 33-41.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a. p. 194-212.

GIROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 55-77.

GIROUX, Henry A.; SHUMWAY, David; SMITH, Paul; SOSNOSKI, James. A necessidade de estudos culturais. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 179-193.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Estudo curricular e política cultural. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 165-178.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade teoria e prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de pedagogia no Estado de São Paulo. *In*: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo *et al* (org.). **Cursos de pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**, 2010. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br/dados_divulgados/index.php?uf=22. Acesso em: 04 fev. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades@: Piauí**, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sintese/>. Acesso em 20 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância**. Brasília, 2015. Disponível em: www.portal.inep.gov.br/instrumentos. Acesso em: 20 set. 2017.

LÉNOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-75.

LIBÂNIO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018

PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel I.

Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola.** Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. 2. ed. Tradução: Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. (Nova Enciclopédia; Temas de educação -3).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória).

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores:** políticas e debates. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-60. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71-89.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. A pedagogia de amanhã. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3. ed. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 423-436.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **RBE - Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 8 mar. 2019.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 15. ed. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Tradução: Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 2011.

UFPI. **Estatuto da Universidade Federal do Piauí**. Teresina, PI: UFPI, 2004.

UFPI. **Portaria PREG/CAMEN/UFPI n. 330**, de 22 de junho de 2017, que aprova as Diretrizes Gerais para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos Cursos de Graduação da UFPI. Teresina, PI:UFPI, 2017.

UFPI. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia da UFPI**. Teresina, PI, 2018.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 053/2019**, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos de cursos de graduação da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 076**, de 20 de maio de 2019, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes público-alvo da educação especial. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 115**, de 28 de junho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena - Formação de Professores da Educação Básica e define o Perfil do Profissional da Educação formado na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2005..

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 148**, de 18 de outubro de 2019, que altera a Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 177**, de 05 de novembro de 2012, que aprova as normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e suas alterações. Teresina, PI: UFPI, 2012.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 220**, de 28 de setembro de 2016, que define as diretrizes curriculares para formação em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2016.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 35/2014**, que aprova as Diretrizes da Política de Extensão Universitária na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2014.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 53**, de 12 de abril de 2019, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CONSUN/UFPI n. 20**, de 29 de junho de 2020, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024). Teresina, PI: UFPI, 2020.

UFPI. **Resolução CONSUN/UFPI n. 21**, de 21 de setembro de 2000, aprova o Regimento Geral da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Maria Quevedo Quixadá (org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-27. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 61-86. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 61-83.

ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**. v. XXXIV, number 3, p. 3-9, may/June. 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Gabinete do Reitor

RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI N° 507, DE 29 DE MAIO DE 2023

Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, a ser implantado junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI e PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPEX, no uso de suas atribuições **ad referendum** do mesmo Conselho e, considerando:

- o processo eletrônico n° 23111.024586/2023-03;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, referente a 1(uma) turma a ser implantada no município de Luzilândia, conforme documento anexo e processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data da sua publicação, conforme disposto no Parágrafo único, do art. 4º, do Decreto n° 10.139, de 28 de novembro de 2019, da Presidência da República, justificando a urgência para que sejam adotadas as medidas prévias necessárias à oferta de disciplinas e à matrícula curricular, de modo a se cumprirem os prazos previstos no Calendário Acadêmico do PARFOR/UFPI para os períodos letivos 2023.1 e 2023.2.

Teresina, 29 de maio de 2023

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR



**PROJETO PEDAGÓGICO
DO CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERESINA- 2022



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia (1ª Licenciatura) da Universidade Federal do Piauí do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, no município de Luzilândia – Piauí, a ser implementado junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - Parfor no primeiro semestre de 2023.

TERESINA- 2022

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Silviana'.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
REITOR

Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes

VICE-REITOR

Prof. Dr. Viriato Campelo

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO (PROPLAN)

Prof. Dr. Luís Carlos Sales

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO (PRAD)

Evangelina da Silva Sousa

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO (PROPESQI)

Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO (PRPG)

Profa. Dra. Regilda Saraiva dos Reis Moreira Araújo

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA (PREXC)

Profa. Dra. Deborah Dettmam Matos

PRÓ-REITORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS E COMUNITÁRIOS (PRAEC)

Profa. Dra. Mônica Arrivabene

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO (PREG)

PRÓ-REITORA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes

COORDENADORA GERAL DE ESTÁGIO

Profa. Ma. Maria Rosália Ribeiro Brandim

COORDENADOR DE DESENVOLVIMENTO E ACOMPANHAMENTO CURRICULAR

Prof. Me. Francisco Neuton Freitas

DIRETOR DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA

Prof. Dr. Leomá Albuquerque Matos

COORDENADORA GERAL DE ADMINISTRAÇÃO ACADÊMICA COMPLEMENTAR

Profa. Dra. Rosa Lina Gomes do Nascimento Pereira da Silva



COORDENADOR DE SELEÇÃO DE PROGRAMAS ESPECIAIS

Prof. Me. Maycon Silva Santos

ASSISTENTE DA PRÓ-REITORA

Danielle Maria de Brito Aragão

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE

CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA

PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO

BÁSICA - PARFOR

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL DO PARFOR

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA PARFOR

Profa. Dra. Maraisa Lopes

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

Profa. Dra. Maraisa Lopes



IDENTIFICAÇÃO DA MANTENEDORA**MANTENEDORA:** FUFPI**RAZÃO SOCIAL:** Universidade Federal do Piauí**SIGLA:** UFPI**NATUREZA JURÍDICA:** Pública**CNPJ:** 06.517.387/0001-34**ENDEREÇO:** Campus Universitário Ministro Petrônio Portella – Bairro Ininga s/n CEP: 64049-550**CIDADE:** Teresina**TELEFONE:** (86) 3215-5511**E-MAIL:** scs@ufpi.edu.br**PÁGINA ELETRÔNICA:** www.ufpi.br

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

DENOMINAÇÃO DO CURSO: Licenciatura em Pedagogia.

CÓDIGO DO CURSO (INEP): 73192

CRIAÇÃO DO CURSO:

Resolução n. 061/11 - CEPEX

Publicação: 28/02/2011

TÍTULO ACADÊMICO MASCULINO: Licenciado em Pedagogia

TÍTULO ACADÊMICO FEMININO: Licenciada em Pedagogia

MODALIDADE: Ensino Presencial

ÁREA DE FORMAÇÃO: Docência - Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental

DURAÇÃO DO CURSO:

Mínima: 4 anos

Máxima: 5 anos

ACESSO AO CURSO: Cadastro na Plataforma Capes de Educação Básica e de acordo com Edital específico da UFPI.

REGIME LETIVO: Créditos (Disciplinas ofertados semestralmente no período de férias dos professores cursistas (janeiro/fevereiro e julho).

TURNOS DE OFERTA: Integral

MUNICÍPIO DE REALIZAÇÃO: Luzilândia

VAGAS AUTORIZADAS e-MEC: 55 vagas por turma e semestre, conforme cadastro na Plataforma Capes de Educação Básica e de acordo com Edital específico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

OFERTA DO CURSO:

SEMESTRE LETIVO	TURNO(S) (integral)	VAGAS
1º SEMESTRE	Integral	55
2º SEMESTRE	Integral	55

ESTRUTURA CURRICULAR:

Ano/período de implantação:	Carga horária por período letivo		
	Mínima	Média	Máxima
2022/2º semestre	180h/ 12c	315h/21c	435h/ 29c

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA	CRÉDITOS
Disciplinas Obrigatórias	2. 310h	154
Disciplinas Optativas	120h	08
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	120h	08
Estágio Supervisionado Obrigatório	405h	27
Atividades Curriculares de Extensão	405h	27
Atividades Complementares	200h	--
Carga Horária Total	3. 560 h	



LISTA DE SIGLAS

ACE	–	Atividades Curriculares de Extensão
AC	–	Atividades Complementares
AC*	–	Auxílio Creche
ANFOPE	–	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AUDIN	–	Auditoria Interna
AR	–	Auxílio Residência
BAE	–	Bolsa de Apoio Estudantil
BCCB	–	Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco
BNCC	–	Base Nacional Curricular Comum
CA	–	Centro Acadêmico de Pedagogia
CACOM	–	Coordenadoria de Assistência Comunitária
CAD	–	Conselho de Administração
CAE	–	Coordenadoria de Avaliação e Estatística
CAFS	–	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAMEN	–	Câmara de Ensino
CAPES	–	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CCA	–	Centro de Ciências Agrárias
CCE	–	Centro de Ciências da Educação
CCHL	–	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	–	Centro de Ciências da Natureza
CCS	–	Centro de Ciências da Saúde
CDAC	–	Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular
CEAD	–	Centro de Educação a Distância
CEO	–	Coordenação de Estágio Obrigatório
CEPEX/UFPI	–	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI
CES	–	Câmara de Educação Superior
CFRs	–	Casas Familiares Rurais
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CMPP	–	Campus Ministro Petrônio Portella
CONSUN	–	Conselho Universitário



CPCE	–	Campus Professora Cinobelina Elvas
CPF	–	Cadastro de Pessoa Física
CT	–	Centro de Tecnologia
CTec	–	Colégio Técnico
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEFE	–	Departamento de Fundamentos da Educação
DINTER	–	Doutorado Interinstitucional
DMTE	–	Departamento de Métodos e Técnicas
DOU	–	Diário Oficial da União
EFAs	–	Escolas Famílias Agrícolas
ENADE	–	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	–	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	–	Educação Profissional e Tecnológica
e-TEC	–	Cursos técnicos a distância
FORLIC	–	Fórum de Licenciaturas – UFPI
FUFPI	–	Fundação Universidade Federal do Piauí
HU	–	Hospital Universitário
HVU	–	Hospital Veterinário Universitário
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IGC	–	Índice Geral de Cursos
IES	–	Instituição de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	–	Isenção da Taxa de Alimentação
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação
MINTER	–	Mestrado Interinstitucional
NDE	–	Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	–	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	–	Prática como Componente Curricular
PDE	–	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDI	–	Programa de Desenvolvimento Institucional
PNE	–	Programa Nacional de Educação
PPC	–	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	–	Projeto Pedagógico Institucional
PTI	–	Projeto de Trabalho Interdisciplinar

PRAEC	–	Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PREG	–	Pró-reitoria de Ensino de Graduação
PREXC	–	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
PROCAD	–	Programas de Cooperação Acadêmica
PRONATEC	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPESQI	–	Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação
PROPLAN	–	Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento
REU	–	Residência Universitária
REUNI	–	Programa de Apoio ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA	–	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIMPARFOR	–	Seminário Interdisciplinar do Parfor
SISU	–	Sistema de Seleção Unificada
STI	–	Superintendência de Tecnologia da Informação
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAPI	–	Universidade Aberta do Piauí
UFDPAr	–	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFPI	–	Universidade Federal do Piauí
UNEFAB	–	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1. INTRODUÇÃO	16
1.1 Justificativa	16
1.2 Contexto regional e local	20
1.3 Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso de Pedagogia	25
<i>1.3.1 Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI</i>	25
<i>1.3.2 Breve histórico do curso de Pedagogia</i>	42
2. CONCEPÇÃO DO CURSO	50
2.1 Princípios curriculares e especificidades do Curso	50
2.2 Objetivos do curso	63
2.3 Perfil do egresso	64
2.4 Competências e Habilidades	67
2.5 Perfil do corpo docente	75
3. PROPOSTA CURRICULAR	80
3.1 Estrutura e organização curricular	81
<i>3.1.1 Prática como componente curricular</i>	81
3.2 Fluxograma do Curso de Licenciatura em Pedagogia Parfor/UFPI	101
3.3 Estágio, atividades complementares, extensão e trabalho de conclusão de curso	102
<i>3.3.1 Estágio Supervisionado Obrigatório</i>	102
<i>3.3.2 Atividades Complementares</i>	106
<i>3.3.3 Atividades Curriculares de Extensão</i>	112
<i>3.3.4 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC</i>	114
3.4 Metodologia	118
<i>3.4.1 Pedagogia da Alternância</i>	119
4. POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	122
4.1 Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão	122
4.2 Apoio ao discente	124
5. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO	126
5.1 Da aprendizagem	126
5.2 Do Projeto Pedagógico do Curso	129
6. EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA)	131
6.1 Disciplinas obrigatórias	131
6.2 Disciplinas optativas	163
7. INFRAESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS	169
7.1 Infraestrutura física e acadêmica	169
7.2 Biblioteca	170
8. DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	171
8.1 Equivalência entre projetos pedagógicos	171
8.2 Cláusula de vigência	171
REFERÊNCIAS	172



APRESENTAÇÃO

Considerando os novos desafios apresentados à Educação Superior, especialmente, no que toca à formação de professores em efetivo exercício na sala de aula, em face das intensas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que têm ocorrido na sociedade contemporânea, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) propõe a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia, a ser implementado a partir do segundo semestre de 2022, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, definidas pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

O PPC de Pedagogia do Parfor foi elaborado em 2010, quando da implantação da primeira turma no município de Picos, em consonância com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, e a legislação específica que regulamenta o Programa, notadamente, o Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a Portaria Normativa MEC n. 9, de 30 de Junho de 2009, que institui o Parfor.

O seu processo de elaboração envolveu a equipe da coordenação institucional do Programa e seguiu as orientações emanadas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), por meio da Coordenação de Currículo¹, e da Coordenadoria de Avaliação e Estatística (CAE) da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN), e está alinhado ao currículo do curso de Pedagogia da UFPI destinado à demanda social (curso “extensivo”)² no tocante à estrutura curricular, resguardadas as especificidades metodológicas em virtude da clientela específica do Parfor: professores no exercício da docência na rede pública de Educação Básica.

¹ Atualmente, Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC).

² Havia um entendimento no âmbito desses setores de que os cursos do Parfor devem manter a mesma estrutura curricular dos cursos extensivos correspondentes, levando em conta, por exemplo, a viabilidade de mobilidade estudantil interna e o desempenho satisfatório dos cursistas no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é pautado no currículo dos cursos abertos à demanda social.



Assim, é possível afirmar que, de modo geral, o PPC de Pedagogia do Parfor é resultante do processo de discussão desenvolvido no âmbito do Fórum das Licenciaturas (FORLIC), presidido pela PREG, cuja composição reúne os coordenadores dos cursos de licenciatura da UFPI e, de modo particular, no debate empreendido no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Centro de Ciências da Educação (CCE), no Colegiado do Curso de Pedagogia, que agrega professores do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), e no Centro Acadêmico (CA) de Pedagogia.

O processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia do Parfor iniciou em 2020, em diálogo com a PREG e a Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC), com a interlocução da Coordenadoria da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação da região Nordeste (ANFOPE-Nordeste), e visa atender os princípios, fundamentos, procedimentos e a dinâmica formativa a serem considerados nos programas e cursos de formação de professores da Educação Básica estabelecidos pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) para a formação inicial e continuada em nível superior.

Esta reformulação curricular também apresenta itinerários formativos diferenciados, com aproveitamento dos tempos e espaços nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas, tendo, portanto, a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa, em virtude da especificidade do público-alvo do Parfor, efetivando o compromisso com diversas linguagens, tecnologias, projetos interdisciplinares, metodologias inovadoras e estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (BRASIL, 2019; 2021).

Nessa direção, este PPC apresenta um currículo atualizado, no qual conhecimentos (científicos, educacionais e pedagógicos), temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania e conteúdos específicos de formação de professores que constituem a matriz curricular do curso foram articulados de modo que os percursos formativos favoreçam o desenvolvimento, pelo cursista, dos saberes necessários ao desenvolvimento de uma prática docente comprometida com as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver



ao longo da Educação Básica, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral, em conformidade com o que preceituam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE).

O novo PPC do curso de Pedagogia do Parfor está em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica e os princípios fundantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. e objetiva garantir aos professores no exercício da docência na rede pública de Educação Básica formação ampla e cidadã por meio de um projeto formativo com sólida base teórica e fundamentado em princípios norteadores da interdisciplinaridade, de modo a provocar mudanças significativas na prática pedagógica dos cursistas.

Este PPC fundamenta-se nas orientações provenientes da PREG, por meio da CDAC e da CAE/PROPLAN e a sua organização didático-pedagógica, atendendo às disposições da Resolução CEPEX/UFPI n. 220/2016, está estruturada em oito seções. Na introdução, que é a primeira seção, situamos inicialmente o processo de reformulação do PPC considerando a necessidade social e institucional de sua alteração, as necessidades advindas do avanço do conhecimento e da tecnologia, das demandas da sociedade e de mercado e a importância do novo projeto para a superação dos problemas diagnosticados no curso. Em seguida, caracterizamos a instituição dentro do contexto socioeconômico regional, incluindo um breve histórico da trajetória institucional e as demandas efetivas de natureza econômica e social para implantação do curso. Concluimos a seção com um breve histórico da IES e do curso destacando a estrutura organizacional da UFPI e os objetivos e as metas institucionais e a relevância do curso no contexto em que está inserido, sobretudo, para atender as demandas locais regionais.

Na segunda seção, apresentamos os princípios curriculares que nortearão o curso de Pedagogia, descritos em conformidade com o PDI/UFPI 2020-2024, e os objetivos gerais do curso de Pedagogia, que guardam coerência com o perfil profissional do egresso, as competências e habilidades, descritas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2/2019, com o perfil do corpo docente e com a estrutura curricular e com o contexto no qual o curso está inserido.



Na terceira seção, apresentamos a estrutura e a organização curricular, o modo como concebemos a prática como componente curricular (específico para cursos de licenciatura), o Fluxograma do curso e a síntese de sua composição, além de versarmos sobre as ações de estágio supervisionado obrigatório, as atividades complementares, as atividades curriculares de extensão e a maneira como pretendemos desenvolver o trabalho de conclusão no curso. Não menos importante é a apresentação da metodologia assumida quanto ao processo de ensino-aprendizagem e a inspiração na Pedagogia da Alternância para desenvolvermos nossos tempos universidade e comunidade.

Na quarta seção, elencamos as políticas institucionais de ensino, pesquisa e inovação e extensão que são propostas pelo PDI (2020-2024) e apresentamos sumariamente o modo de atenção ao discente sustentado em ação propostas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC em articulação com a Coordenação do Curso.

Na quinta seção, são apontados o modo como a avaliação da aprendizagem será realizada, considerando-se os ditames da Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012, assim como são indicados os caminhos para a constante avaliação do Projeto Pedagógico do Curso.

A sexta seção apresenta o ementário, a bibliografia básica e complementar de todas as disciplinas obrigatórias e optativas do curso. A sétima seção dá conta da infraestrutura física e das instalações acadêmicas, bem como tece considerações sobre as bibliotecas da UFPI. Por fim, apresentam-se as disposições transitórias e as referências deste PPC.



1. INTRODUÇÃO

1.1. Justificativa

Este Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor, da Universidade Federal do Piauí - UFPI busca apresentar-se como uma base para a construção de conhecimento profissional e o desenvolvimento da prática e engajamento profissional de professores em exercício. Espera-se poder trabalhar questões educacionais de acordo com a realidade do estado do Piauí, a fim de oferecer meios para qualificar os professores que se encontram em exercício, mas carecem de formação acadêmica e conhecimento de novas discussões teórico-metodológicas.

A implantação do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Parfor, em uma nova formulação, visa a, em primeiro lugar, contribuir para o cumprimento do papel constitucional de prover ensino público de qualidade para a população, com vistas a atender, de forma eficiente, às demandas de qualificação profissional de um mercado de trabalho progressivamente exigente, e, por conseguinte, corrobora os preceitos educacionais de melhora da qualidade de ensino geral, ao qualificar professores em exercício, fornecendo-lhes a oportunidade de participar de um curso de graduação que respeite as especificidades do professor que já está em sala-de-aula, tome suas experiências como ponto de partida para a qualificação, progressão e construção de conhecimentos.

Os egressos deste curso de Pedagogia preencherão as insuficiências de profissionais devidamente habilitados e capacitados para atuar nas redes municipal e estadual de ensino no estado do Piauí, prestando um serviço educacional com bases formadoras vindas do Ensino Superior, com a qualidade proporcionada por uma graduação da UFPI.

O Curso de Pedagogia do Parfor está fundamentado numa perspectiva histórico-cultural, tendo como eixo articulador a interdisciplinaridade, com o objetivo de construir uma visão de ensino mais ampla, tomando-a como uma ferramenta que possibilite o engajamento dos sujeitos participantes em uma educação de qualidade.

As disciplinas específicas e de formação de professores que constituem o currículo deste curso foram pensadas a fim de que os graduandos compreendam os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais, possam desenvolver a aprendizagem dos conteúdos específicos



das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos, além de colocarem-se em posição de ampliar e melhorar sua prática pedagógica.

A implantação do curso de Pedagogia do Parfor representa mais um passo com vistas a consolidar a presença de qualidade da UFPI nas mais diversas áreas do estado, que carecem, em caráter de urgência, de oferta de ensino de qualidade em uma área estratégica para o crescimento socioeconômico, principalmente em função do papel destinado ao curso de Pedagogia no tocante à importância da formação de professores em serviço como uma ferramenta que possibilite aos alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental aumentarem sua autopercepção como seres humanos e como cidadãos em processo de formação.

Com efeito, o Curso de Pedagogia assume um papel fundamental para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade brasileira, em especial, da sociedade piauiense. Acredita-se que a formação de pedagogos corroborará para suprir a carência de mão-de-obra qualificada para realizar o processo formativo de crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Isso posto, torna-se irretorquível o caráter estratégico do curso de Pedagogia e a necessidade premente da formação de profissionais qualificados nessa área no estado.

Para tal, pensamos o processo de reformulação do currículo do curso de Pedagogia do Parfor buscando atender os princípios, fundamentos, procedimentos e a dinâmica formativa a serem considerados nos programas e cursos de formação de professores da Educação Básica estabelecidos, como dito anteriormente, pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) para a formação inicial e continuada em nível superior.

A proposta de atualização do PPC de Pedagogia do Parfor está em consonância com os principais documentos oficiais que trazem as diretrizes da política de formação de professores em exercício na Educação Básica e a legislação específica que regulamenta o Parfor: Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia; Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024); Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e revoga os Decretos n. 6.755, de 29 de janeiro



de 2009 e n. 7.415, de 30 de dezembro de 2010; Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera as Leis n. 9.394/1996 e n. 11.494 de 20 de junho 2007; Portaria MEC n. 1.383, de 31 de outubro de 2017, que aprova o atual Instrumento de Avaliação de Curso de Graduação, editado pelo Instituto Nacional de Avaliação da Educação Superior (INEP); Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP n. 15/2017; Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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) para a formação inicial e continuada em nível superior e Portaria Capes n. 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do Parfor e revoga as Portarias CAPES n. 82, de 17 de abril de 2017 e n. 159, de 15 de agosto de 2017, que alterou a Portaria CAPES n. 82/2017.

Segue também, de forma complementar, a legislação interna da UFPI, especialmente, a Resolução CEPEX/UFPI n. 115, de 28 de junho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena - Formação de Professores da Educação Básica e define o Perfil do Profissional da Educação formado na UFPI; a Resolução CEPEX/UFPI n. 177, de 05 de novembro de 2012, que aprova as normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e suas alterações; a Resolução CEPEX/UFPI n. 220, de 28 de setembro de 2016, que define as diretrizes curriculares para formação em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI; a Resolução CEPEX/UFPI n. 076, de 20 de maio de 2019, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes público-alvo da educação especial na UFPI; a Portaria PREG/CAMEN/UFPI n. 330, de 22 de junho de 2017, que aprovas as Diretrizes Gerais para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos Cursos de Graduação da UFPI; a Resolução CEPEX/UFPI n. 53, de 12 de abril de 2019, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI; a



Resolução CEPEX/UFPI n. 148, de 18 de outubro de 2019, que altera a Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012 e a Resolução CONSUN/UFPI n. 20, de 29 de junho de 2020, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024).

A presente proposta de revisão curricular visa garantir a construção de conhecimento profissional e o desenvolvimento da prática e engajamento profissional de professores em exercício na Educação Básica que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos termos dos preceitos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 02/2019. Tem como referência a reformulação do PPC de Pedagogia do curso extensivo da UFPI, aprovada pela Resolução CEPEX/UFPI n. 277, de 12 de dezembro de 2018, especialmente, no que tange aos fundamentos e princípios norteadores da formação docente.

Contudo, o novo PPC atualizado apresenta um novo desenho curricular, em consonância com as aprendizagens essenciais, a serem garantidas aos estudantes da Educação Básica, para o alcance do seu pleno desenvolvimento, nos termos do art. 205 da Constituição Federal, reiterado pelo art. 2º da LDB, do art. 1º da Resolução CNE/CP n. 2/2017 e do art. 2º da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Apresenta itinerários formativos diferenciados, com aproveitamento dos tempos e espaços nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas, tendo, portanto, a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa, considerando-se o público-alvo do Parfor.

Nesse sentido, as principais alterações dizem respeito à observância das orientações presentes na Resolução CNE/CP n. 2/2017 e dos princípios e fundamentos norteadores da Resolução CNE/CP n. 2/2019. Destacamos, mormente, a inserção na estrutura curricular de disciplinas que abordam, além dos fundamentos e metodologias, os conteúdos específicos das áreas a serem ensinados a fim de garantir aos alunos os direitos de aprendizagem e desenvolvimento organizados nos campos de experiência no âmbito da Educação Infantil (Eu, o Outro e o Nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática), conforme disposto na Base Nacional Comum Curricular-BNCC – Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2017), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de

Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2019) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (CNE/CP n. 02/2006).

Destacamos ainda a nova redação dada ao texto completo do PPC, a alteração na distribuição de carga horária e distribuição das ações que serão desenvolvidas nos estágios supervisionados obrigatórios, a alteração na carga-horária e nas tabelas de pontuação das Atividades Complementares (AC), bem como a inserção das Atividades de Extensão (ACE) proposta pelo PNE (2014-2024) e pela Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012, assim como pela Resolução CEPEX/UFPI n. 220/2016. No currículo reformulado, há a indicação de realização de 405 horas de ACE.

1.2 Contexto regional e local

O Piauí³ está localizado na Região Nordeste do país e ocupa quase 3% do território brasileiro, sendo o terceiro maior estado nordestino em área territorial (251.611.929 km²). Limita-se com cinco estados brasileiros: Ceará e Pernambuco, a leste; Bahia, a sul e sudeste; Tocantins, a sudoeste; e Maranhão, a oeste; e ao norte, é delimitado pelo Oceano Atlântico.

De acordo com o IBGE (2010), o Piauí possui características socioeconômicas, ambientais e culturais distintas da média do país e ecossistema exclusivo em relação a outros territórios. Do ponto de vista físico, o território piauiense constitui-se numa área homogênea, apresentando características do Planalto Central, pela presença de características dos cerrados; da Amazônia, pelo tipo de clima e caudais fluviais perenes; e do Nordeste semiárido, pelos cursos de água intermitentes. Juntamente com o Maranhão formam, fisiograficamente, uma região independente denominada Meio-Norte ou Nordeste Ocidental.

De acordo com último censo demográfico (2010), a população do Piauí totaliza mais de três milhões de habitantes (3.118.360) e a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017 foi de mais de três milhões e duzentos mil habitantes (3.219.257) no estado.

Para fins de planejamento governamental, o estado do Piauí está dividido em 4 Mesorregiões (Norte Piauiense; Centro-Norte Piauiense; Sudoeste Piauiense; e Sudeste Piauiense),

³ O vocábulo Piauí deriva de um dos primeiros rios atingidos pela colonização, subfluente do rio Parnaíba, cuja bacia oriental é ocupada pelo atual Estado. Nesse entendimento, Piauí significa rio dos piaus, rio dos peixes pintados (SEPLAN-PI).



subdivididas em 12 Territórios de Desenvolvimento (TD) - Planície Litorânea, Cocais, Carnaubais, Entre Rios, Vale do Sambito, Vale do Guaribas, Vale do Canindé, Tabuleiros dos Rios Piauí e Itaueiras, Serra da Capivara, Tabuleiros do Alto Parnaíba, Chapada das Mangabeiras e Chapada Vale do Rio Itaim-, 15 Microrregiões (Baixo Parnaíba Piauiense; Litoral Piauiense; Teresina; Campo Maior; Médio Parnaíba Piauiense; Valença do Piauí; Alto Parnaíba Piauiense; Bertolândia; Floriano; Alto Médio Gurguéia; São Raimundo Nonato; Chapadas do Extremo Sul Piauiense; Picos; Pio IX e Alto Médio Canindé) e 224 municípios, cabendo destacar os mais populosos: Teresina, Parnaíba, Picos, Piripiri, Floriano, Campo Maior, Barras, União, Altos, Esperantina, Pedro II, José de Freitas, Oeiras, São Raimundo Nonato. As Mesorregiões, os Territórios e as Microrregiões geográficas do Piauí estão ilustrados nas Figuras 1, 2 e 3, respectivamente, a seguir.

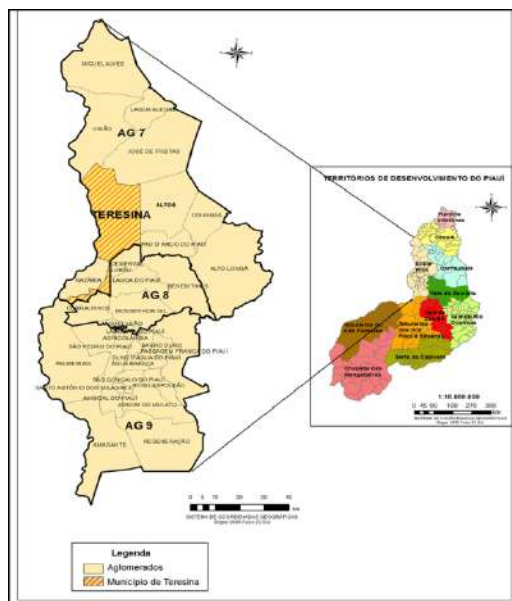
Figura 1 – Mesorregiões geográficas piauienses



Fonte: IBGE (2010).

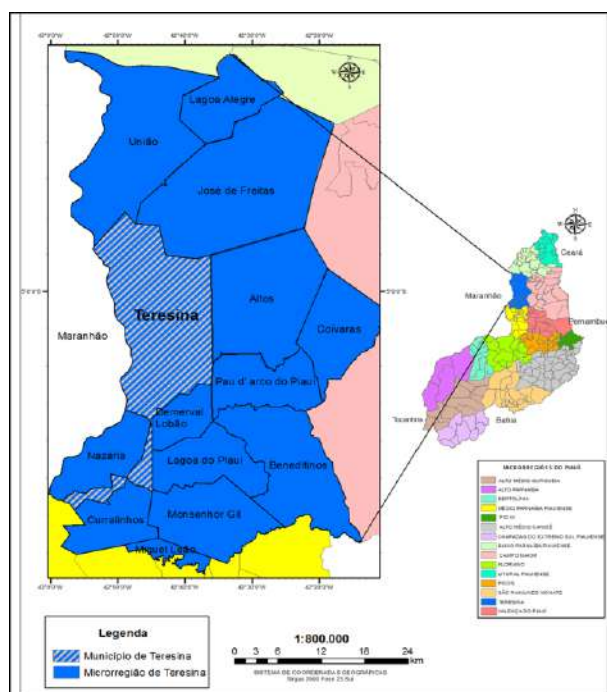
Silva

Figura 2 – Territórios de Desenvolvimento do Piauí, com destaque para Teresina



Fonte: IBGE (2013). CEPRO (2005).

Figura 3 – Microrregiões geográficas piauienses, com destaque para Teresina



Fonte: IBGE (2013). CEPRO (2005).

Silva

A região onde hoje se localiza o Piauí era originalmente habitada por diversas etnias indígenas, principalmente pelos Tremembés, Tabajaras, Timbiras, Gueguês, Acroás, Jaicós e Pimenteiras. Começou a ser povoado pelos colonizadores europeus no começo do século XVII quando fazendeiros, principalmente da Bahia, chegaram à procura de pastagens para expandir suas criações de gado. A província pertencia à Bahia e em 1718 passou a fazer parte do Maranhão. Em 1811, o príncipe Dom João VI, cinco anos antes de ser coroado rei de Portugal, elevou o Piauí à categoria de capitania independente e sua capital era a cidade de Oeiras, que fica situada na Mesorregião Sudeste Piauiense, na Microrregião de Picos.

Contudo, mesmo após a independência do Brasil, o Piauí, assim como algumas outras províncias, continuou sendo colônia de Portugal. Em 1823, os cearenses e maranhenses se juntaram ao povo do Piauí e enfrentaram as tropas portuguesas, lideradas pelo Major João José da Cunha Fidié, numa batalha pela independência do Brasil: a Batalha do Jenipapo⁴. Em 16 de agosto de 1852, 41 anos depois de o Piauí virar uma capitania independente, o governo provincial transferiu a capital do estado para Teresina, também conhecida por cidade verde, codinome dado pelo escritor maranhense Coelho Neto, em virtude de possuir ruas e avenidas entremeadas de árvores.

As principais atividades econômicas do estado são a indústria - química, têxtil, e de bebidas - , a agricultura, com as culturas de algodão, arroz, cana-de-açúcar e mandioca, a pecuária, com a produção de rebanhos de bovinos e caprinos e a produção do mel de abelhas (apicultura), produto importante na atividade pecuária do Piauí.

No ranking do país é o 18º estado mais populoso, o 17º em número de matrículas efetivadas no Ensino Fundamental e 11º em área territorial. Entretanto, o Piauí ainda possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo (0.646), ocupando a 25ª colocação, à frente apenas do Maranhão e Alagoas.

Assim, em termos de indicadores sociais, o estado do Piauí apresenta um cenário menos favorável quando comparado com as médias nacionais. Mais de um terço da população piauiense encontra-se em situação de pobreza, estando bastante acima da média nacional que é 15,2%, enquanto no Piauí é mais que o dobro, chegando a 34,1%. A situação é ainda mais grave em relação

⁴ A Batalha do Jenipapo ocorreu no dia 13 de março de 1823, às margens do riacho de mesmo nome e foi uma das mais sangrentas batalhas, porém decisiva para a independência do Brasil, pois apesar de os brasileiros terem perdido o combate, fizeram os portugueses mudarem seu trajeto e se refugiarem no Maranhão, que ainda era controlado pelos portugueses.



aos piauienses extremamente pobres, que são 18,8%, percentual quase três vezes maior do que a média nacional, que é de 6,6%.

Certamente, esses indicadores de pobreza piores que a média brasileira geram reflexos em outros indicadores sociais, como, por exemplo, a esperança de vida, de aproximadamente 71 anos do estado, contra 74 da média do país, e a expectativa quanto ao número de anos de estudo da população piauiense, que é de 9,2 anos, também menor que a do país, que é de 9,5 anos. Apesar da pequena diferença de 0,3 é o estado brasileiro com o índice mais baixo no tocante a anos de estudos.

É neste contexto de dificuldades socioeconômicas importantes que a Universidade Federal do Piauí (UFPI) está inserida. Instituída pela Lei n. 5.528 de 12 de novembro de 1968, assinada pelo presidente Costa e Silva, que autorizou seu funcionamento sob forma de Fundação, a sua criação é resultante de lutas de políticos e de vários segmentos da sociedade piauiense que acalentaram por décadas o sonho de se instalar uma Universidade pública, gratuita e de qualidade no estado do Piauí.

Seu primeiro Estatuto foi aprovado pelo Decreto n. 72.140, de 26 de abril de 1973, publicado no DOU de 27 de abril de 1973 e sofreu ulteriores alterações (Portaria MEC n.. 453, de 30 de maio de 1978, publicado no DOU de 02 de junho de 1978, Portaria MEC n.. 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU de 08 de fevereiro de 1993). A reformulação desse documento objetivando sua adaptação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) foi autorizada pelo Parecer n. 665/95, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado pela Portaria MEC n. 1.225, de 30 de julho de 1999, publicada no DOU n.. 147-E, de 03 de agosto de 1999, e pelas Resoluções CONSUN/UFPI n.. 15, de 25 de março de 1999 e n. 45, de 16 de dezembro de 1999. A última alteração do regimento da UFPI foi aprovada pela Resolução CONSUN/UFPI n.. 21, de 21 de setembro de 2000.

Segundo o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI), integrado ao seu PDI/2020-2024, a UFPI deseja ser reconhecida como uma universidade de excelência na construção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e artístico, comprometida com o desenvolvimento socioeconômico, de modo inovador e sustentável, e, para tanto, define a sua missão nos seguintes termos: “[...] promover a educação superior de qualidade, com vista à formação de sujeitos comprometidos com a ética e capacitados para atuarem em prol do desenvolvimento regional,



nacional e internacional” (UFPI, 2020, p. 31), por meio da inovação no ensino, na pesquisa e na extensão.

Essa pretensão de alto grau de complexidade é traduzida em seus princípios filosóficos e metodológicos que reforçam a função social da UFPI e o seu papel como instituição pública, e representam, portanto, os seus valores, a saber: I – Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II – Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III – Difusão do conhecimento científico e tecnológico, suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais e aprofundamento do processo de internacionalização; IV – Inclusão de um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho, dentre outros, pessoas que residem em localidades geograficamente distantes dos grandes centros educativos do Estado; V – Respeito à pluralidade de pensamento e natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União (UFPI, 2020, p. 32).

Assim, em atendimento às demandas da sociedade contemporânea, a UFPI entende que há necessidade de uma formação no âmbito de cada curso de graduação que articule com a máxima organicidade, a competência científica e técnica a fim de garantir que os alunos consolidem os conhecimentos necessários para o exercício da plena cidadania.

1.3 Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso de Pedagogia⁵

1.3.1 Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI

A UFPI surgiu a partir da junção de unidades isoladas de Ensino Superior existentes na época de sua fundação: Faculdades de Direito, de Filosofia, de Odontologia e de Medicina, localizadas em Teresina e Faculdade de Administração, em Parnaíba. É a principal Instituição de Educação Superior (IES) do estado do Piauí e o seu *Campus* sede, intitulado *Campus* Ministro Petrônio Portella (CMPP), está localizado em Teresina, à Avenida Universitária, s/n, no Bairro Ininga.

⁵ Texto adaptado do PDI da UFPI (2020 – 2024).



O credenciamento da UFPI ocorreu em 1945, através do Decreto n. 17.551, de 09 de janeiro, como Faculdade isolada, e foi credenciada em 1968 como Universidade pela Lei n. 5.528, de 12 de novembro, englobando as unidades isoladas de Ensino Superior até então existentes no Piauí. Apesar de ter recebido visita de recredenciamento em março de 2009, o documento regulatório só foi editado em 18 de maio de 2012, através da Portaria MEC n. 645, publicada no Diário Oficial da União (DOU) n. 97, de 21 de maio de 2012 (Secção 1, página 13), através da qual a UFPI foi recredenciada por um período de dez anos. Adquiriu personalidade jurídica efetiva a partir da inscrição no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, após o seu Ato Constitutivo, e é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), instituída nos termos da Lei n. 5.528, de 12 de novembro de 1968.

Após a superação das exigências legais para a implantação da UFPI, sua instalação se consolidou em 1º de março de 1971, no Salão de Festas da Sociedade Civil Clube dos Diários, em Teresina, Piauí, em solenidade pública dirigida pelo então Diretor da Faculdade de Direito do Piauí, Professor Robert Wall de Carvalho, investido naquele ato histórico-político de Reitor *Pro Tempore* e, presidida pelo então Governador do Estado do Piauí, João Clímaco D’Almeida. A partir de então começaram, de fato, as atividades acadêmico-administrativas de uma Instituição de Educação Superior da maior significância para o desenvolvimento social, econômico, político e cultural do Estado do Piauí.

O seu primeiro Estatuto foi aprovado pelo Decreto n. 66.651, de 01 de junho de 1970, tendo sido apenas “uma expressão de vontades”. O segundo Estatuto foi aprovado pelo Decreto n. 72.140, de 26 de abril de 1973, publicado no DOU de 27/04/73 e sofreu ulteriores alterações através das Portarias MEC n. 453, de 30 de maio de 1978, publicada no DOU de 02/06/78, e n. 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU n. 26, de 08/02/1993.

O atual Regimento Geral da UFPI foi adaptado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) através da Resolução do CONSUN n. 45, de 16 de dezembro de 1999 e alterado posteriormente pela Resolução n. 21, de 21 de setembro de 2000. O Estatuto da Fundação (FUFPI) foi aprovado pela Portaria MEC n. 265, de 10 de abril de 1978 (BRASIL, 1978a) e alterado pela Portaria MEC n. 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU de 08 de fevereiro de 1993 (BRASIL, 1993).



A reformulação do Estatuto da UFPI, objetivando a adaptação à LDB/1996, foi autorizada pela Resolução CONSUN n. 15, de 25 de março de 1999 e pelo Parecer CNE n. 665/95, aprovado pela Portaria MEC n. 1.225, de 30 de julho de 1999, publicada no DOU n. 147-E, de 03/08/99.

Nos termos do seu Estatuto, a UFPI é administrada pelo Conselho Diretor (CD), presidido pelo Reitor da UFPI (Presidente da Fundação) e constituído por mais 07 (sete) membros e seus respectivos suplentes, escolhidos dentre pessoas de ilibada reputação e notória competência, sendo 02 (dois) de livre escolha do Presidente da República, 01 (um) indicado pelo Ministério da Educação, 01 (um) pelo Conselho Universitário da Universidade, 01 (um) pelo Governo do Estado do Piauí, 01 (um) pela Sociedade Piauiense de Cultura e 01 (um) pela Fundação Educacional de Parnaíba, todos nomeados pelo Presidente da República. O mandato dos Membros do Conselho Diretor é de 04 (quatro) anos, sendo permitida uma recondução. Posteriormente, a formação do seu patrimônio foi regulamentada por intermédio do Decreto-Lei Federal n. 656, de 27 de junho de 1969, por sua vez, publicado no Diário Oficial da União no dia 30 de junho do mesmo ano. Também teve sua instituição publicada no Diário Oficial do Estado do Piauí n. 209, em 22 de dezembro de 1969.

A UFPI é uma instituição de educação superior, pesquisa e extensão orientada pelas normas emanadas do Ministério da Educação que atua em todos os ramos do saber e adota decisões colegiadas, pautando-se em princípios democráticos e de justiça social. Os órgãos deliberativos da UFPI, em nível de administração superior, são: Conselho de Administração (CAD), Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) e o Conselho Universitário (CONSUN). As reuniões ordinárias dos conselhos superiores da UFPI são mensais, com a presença mínima de 2/3 dos membros, sendo previamente agendadas (CONSUN - primeira quinta-feira de cada mês; CAD - primeira terça-feira de cada mês; CEPEX - segunda quarta-feira de cada mês).

A administração da UFPI em nível central é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e por sete Pró-Reitorias (de Ensino de Graduação - PREG; de ensino de Pós-Graduação - PRPG; de Pesquisa e Inovação - PROPESQI; de Extensão e Cultura - PREXC; de Administração - PRAD; de Planejamento e Orçamento - PROPLAN; e de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC) e, em nível setorial, por seis Unidades de Ensino do *Campus* de Teresina: Centro de Ciências da Educação (CCE), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências Agrárias (CCA), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro de



Tecnologia (CT). Possui ainda um centro diferenciado que congrega os cursos na modalidade EaD: o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD).

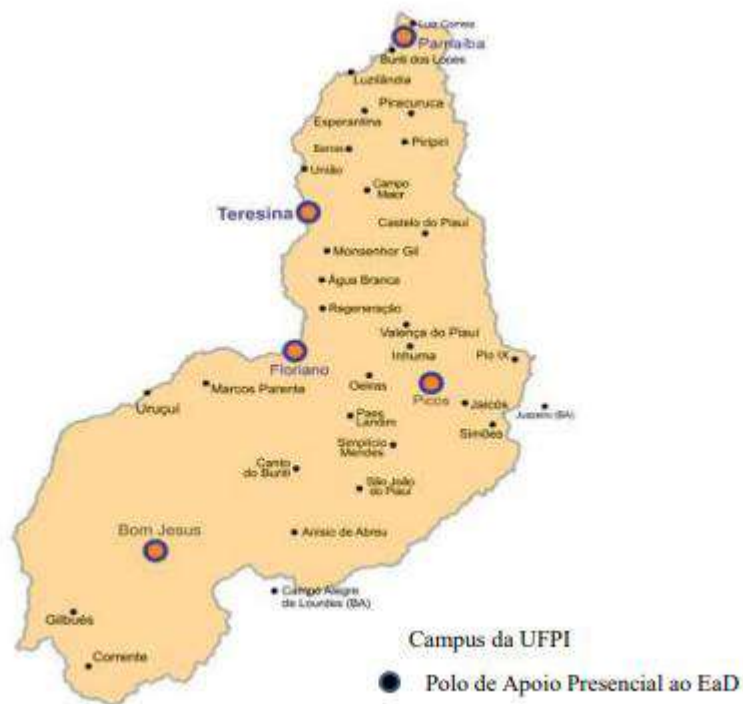
À luz das disposições estatutárias, a UFPI é uma IES de natureza federal, de estrutura *multicampi*, mantida pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), possuindo além do campus sede, três outros *campi* sediados nas cidades de Picos (*Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros), Bom Jesus (*Campus* Profa. Cinobelina Elvas) e Floriano (*Campus* Almícar Ferreira Sobral). Até 2018, fazia parte, também, da UFPI o *Campus* Ministro Reis Velloso, no município de Parnaíba, o qual foi desmembrado, através da Lei n. 13.651, de 11 de abril de 2018, para formar a Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPa).

Existem ainda órgãos suplementares e de apoio de natureza técnica, cultural, científica, recreativa e assistencial para os corpos docentes, discentes e administrativos da UFPI: STI - Superintendência de Tecnologia da Informação; BCCB - Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco; AUDIN - Auditoria Interna; HU - Hospital Universitário; HVU - Hospital Veterinário Universitário.

Integram também a estrutura da UFPI três Colégios Técnicos, que ministram cursos ligados à Educação Básica, sendo um localizado em Teresina e dois no interior do Estado, nos municípios de Floriano e de Bom Jesus, cujas estruturas acadêmico-administrativas localizam-se nas proximidades do CAFS e CPCE. Sua área de atuação, envolvendo a educação presencial e o ensino a distância (EaD) está demonstrada na Figura 4, a seguir.



Figura 4 – Municípios de atuação da UFPI na educação presencial e a distância.



Fonte: UFPI (PDI/2020 – 2024).

A UFPI tem o compromisso social de atender às demandas locais e regionais nas quais estão inseridos seus *Campi*, oferecendo à comunidade cursos de educação profissional técnica de nível médio, de extensão, de graduação nas modalidades presencial e a distância, nos graus de bacharelado e licenciatura, e de pós-graduação *lato sensu* (especialista) e outorga títulos de mestre e doutor aos concluintes dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

O **ensino técnico** em nível médio é oferecido nos Colégios Técnicos (CTec) e propõe a qualificação profissional de jovens buscando estratégias de ensino que priorizem a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, permitindo a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, artísticos, esportivos, políticos e ambientais do sistema produtivo. Embora, ainda, não seja uma prática amplamente difundida, a pesquisa e o espírito científico devem ser também incentivados durante os cursos de nível médio.

Os Colégios Técnicos de Teresina, Floriano e Bom Jesus ofertam cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de forma integrada, subsequente ao Ensino Médio e concomitante com o Ensino Médio, presenciais, além de cursos técnicos a distância (e-TEC),

vinculados ao Programa e-Tec Brasil e cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Acerca do sistema de reserva de vagas, a UFPI, através de seus Colégios Técnicos, destina 80% das vagas para candidatos que cursaram a Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) integral e exclusivamente em Escolas Públicas e para estudantes oriundos de famílias com renda bruta mensal igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) por pessoa, em observância às disposições da política de inclusão social, através da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, do Decreto n. 7.824, de 11 de outubro de 2012, da Portaria Normativa MEC n. 18 de outubro de 2012, da Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e da Portaria Normativa MEC n. 09, de 05/05/2017.

A UFPI, através de seus Colégios Técnicos, oferece três cursos (Técnico em Agropecuária, Técnico em Enfermagem e Técnico em Informática) e até 2015 tinha alcançado um total de 1.674 alunos matriculados: 589 em Bom Jesus, 651 em Floriano e 434 em Teresina.

Os **cursos de extensão** englobam atividades de natureza acadêmica, técnica ou cultural, que obrigatoriamente estarão presentes em no mínimo 10% da carga horária dos cursos de graduação, em consonância com a Resolução CEPEX/UFPI n. 053/2019, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos de cursos de graduação da UFPI, em atendimento à Resolução CNE/MEC n. 7/2018.

Em conformidade com o PDI (2020-2024), os cursos de extensão também poderão não estar inclusos como parte integrante e obrigatória do ensino de graduação e da pós-graduação, tendo como objetivo apenas complementar os conhecimentos em uma determinada área ou ampliar noções sobre temas relativos ao campo de estudo ou área de atuação do participante.

As ações de extensão e cultura são realizadas pela interação transformadora entre a Universidade e a sociedade, com vistas ao desenvolvimento mútuo, contribuindo sobremaneira com o processo formativo dos acadêmicos, como a produção e a socialização de saberes e tecnologias e a minimização/superação dos diversos segmentos sociais do estado do Piauí, em especial aqueles de maior vulnerabilidade social. Essas ações geram uma relação dialógica de troca de saberes e de impacto social entre a academia e a comunidade, propiciando transformações sociais mútuas e inclusão social.



A execução da política universitária de extensão pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC) é fundamentada na Resolução 35/2014-CEPEX/UFPI, que aprova as Diretrizes da Política de Extensão Universitária na UFPI, na Resolução CNE/MEC n. 7 de dezembro de 2018 e no Plano Nacional de Extensão Universitária, em consonância com o artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988, que explicita: "[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988, p.123). Busca ampliar a integração com todos os níveis e ambientes acadêmicos e todos os segmentos da sociedade, principalmente com as comunidades de vulnerabilidade social, tendo linhas prioritárias para o desenvolvimento de programas, projetos e outras ações de extensão indissociáveis com o ensino e a pesquisa e voltadas para o atendimento às necessidades dos diversos segmentos sociais.

A UFPI considera a extensão como um de seus alicerces, sendo a presença em todas as esferas do contexto social uma de suas marcas institucionais. Por isso, tem estimulado o desenvolvimento de programas e projetos que impliquem relações multidisciplinares ou interdisciplinares com setores da universidade e da sociedade, além do incentivo a novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, ampliando o acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social. Além disso, existe a possibilidade de implementação de ações conjuntas que incentivem o empreendedorismo entre os alunos, docentes e técnicos-administrativos, como meio de fomentar o uso de tecnologias sociais especialmente em locais de vulnerabilidade social e econômica.

A UFPI organiza seus **cursos de graduação** em regime de créditos, mesmo que, em alguns casos, seja organizado no formato seriado semestral (ou bloco), com atividades presenciais, semipresenciais e à distância. O ensino de graduação confere os graus de bacharel e licenciado, sendo aberto a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e obtido classificação em processo seletivo, seja através de vagas universais, ou de vagas reservadas a ações afirmativas e programas especiais, a exemplo do Parfor, visando à obtenção de qualificação universitária específica.

Até a criação da Universidade do Delta do Parnaíba (UFDPAr), a UFPI ofertava 83 cursos presenciais cadastrados no sistema e-MEC. Com a criação da UFDPAr, atualmente encontram-se cadastrados no sistema e-MEC da UFPI 71 cursos presenciais. O ingresso aos cursos de graduação



na modalidade presencial ocorre através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), de vestibular e de processos seletivos especiais, a exemplo do Parfor. Em observância à política de inclusão social, a UFPI destina 50% das vagas dos cursos presenciais às cotas.

No período de 1971 a 2005, a UFPI ministrou apenas ensino de graduação presencial, porém em 2006, conforme previa o PDI (2005-2009), houve o credenciamento para ensino a distância e a criação do Centro de Educação a Distância (CEAD), conhecido como Universidade Aberta do Piauí (UAPI), através do qual a UFPI ministra cursos de bacharelado e licenciatura, perseguindo os mesmos padrões de qualidade adotados no ensino presencial. Inicialmente, foi criado o curso de Bacharelado em Administração, em caráter experimental e, no segundo semestre de 2006, ocorreu a ampliação do número de cursos ministrados na modalidade EaD, tendo sido criadas oito novas graduações.

A partir de 2006 ocorreram significativas mudanças no contexto estrutural, tecnológico e de formação de docentes da UFPI, em decorrência da adesão ao Programa de Apoio a Programas de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁶, que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior, através de ações que dotem as universidades federais das condições necessárias para garantir o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de reduzir as desigualdades sociais no país, de forma a consubstanciar o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE - Lei n. 10.172/2001) (BRASIL, 2011a).

Nesse sentido, considerando-se a insuficiência da oferta de vagas, em termos quantitativos, pelo sistema federal de Ensino Superior, para atender à demanda de educacional do Estado, a UFPI realizou estudos e debates internos e externos acerca do REUNI para possibilitar a expansão da oferta, sem prejudicar o patamar de excelência, alcançado pelas universidades federais brasileiras ao longo das últimas décadas.

Com a adesão ao REUNI, a UFPI expandiu sua oferta, com reestruturação de dois *Campi* do interior (Parnaíba e Picos) e implantação de dois novos *Campi*, nas cidades de Bom Jesus, no extremo sul do Estado, estando a 635 km de Teresina, e em Floriano, situado na Mesorregião do

⁶ O REUNI foi instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE).



Sudoeste Piauiense, Microrregião do mesmo nome, ficando a 234 km da capital. O início das atividades do *Campus* de Bom Jesus ocorreu no primeiro semestre de 2006 e, em Floriano, se deu no primeiro semestre de 2009.

Em decorrência deste trabalho de expansão e interiorização, no processo seletivo para ingresso de alunos nos cursos de Graduação da UFPI em 2009, época do término do seu primeiro PDI, foram oferecidas 5.706 (cinco mil setecentas e seis) vagas para 92 (noventa e dois) cursos regulares, em ensino presencial, nas modalidades bacharelado e licenciatura.

Em 2015, as vagas para o ensino de graduação foram elevadas e no primeiro semestre de 2018 a UFPI ofereceu mais de 3000 (três mil) vagas no processo seletivo para ingresso de alunos nos cursos de Graduação no período letivo 2018.1, através do SISU, em ensino presencial, nas modalidades bacharelado e licenciatura, distribuídas nos seus *Campi*.

Atualmente, são ofertados 71 cursos presenciais e 15 cursos na modalidade à distância, totalizando 86 cursos oferecidos. Durante a vigência do seu novo PDI (2020-2024) a UFPI pretende, continuamente, avaliar as possibilidades de ampliação da oferta de vagas (seja por meio do aumento do número de vagas dos cursos existentes, seja pela oferta de novos cursos) em todos os níveis e modalidades. O Quadro 1, a seguir, demonstra o número de alunos ingressantes, matriculados e egressos durante a vigência do PDI 2015-2019.

Quadro 1 – Número de alunos ingressantes, matriculados e egressos, quinquênio 2015-2019.

Ano	Ingressantes	Matriculados	Egresso
2015	5.237	23.579	3.004
2016	5.807	23.447	2.714
2017	5.549	23.955	2.848
2018	5.467	23.987	2.889
2019	5.556	24.171	2.799

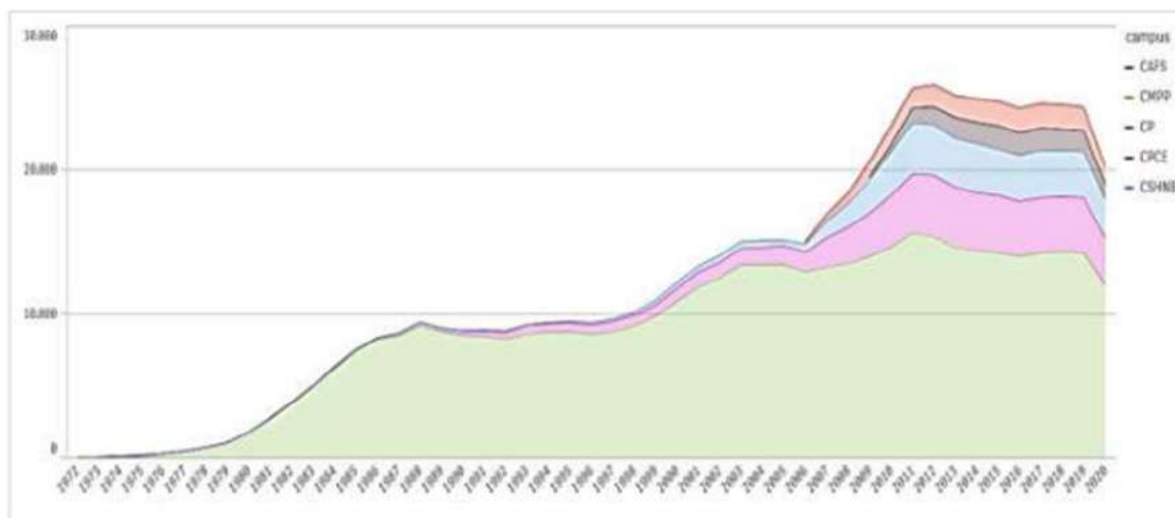
Fonte: UFPI (PDI/2020 – 2024).

Para a EaD, foram oferecidas nesse mesmo ano um total de 3.000 (três mil) vagas para 08 (oito) cursos, nas modalidades bacharelado e licenciatura, tanto na sede dos *Campi* como em outros

municípios, perfazendo 316 (trinta e seis) polos situados em 36 (trinta e seis) diferentes cidades do Estado do Piauí. Na vigência do PDI 2015-2019 (UFPI, 2015), na modalidade de educação a distância, havia 15 cursos de graduação em 48 polos de apoio presencial, distribuídos no Piauí e na Bahia.

Até 2019 a UFPI contabilizou 24.171 alunos de graduação matriculados no ensino presencial e cerca de 11.054 na modalidade EaD. As figuras 5 e 6 ilustram, respectivamente, a evolução do número de alunos matriculados na graduação na modalidade presencial por ano e *Campus* e na modalidade a distância, por ano, no *Campus* Ministro Petrônio Portella.

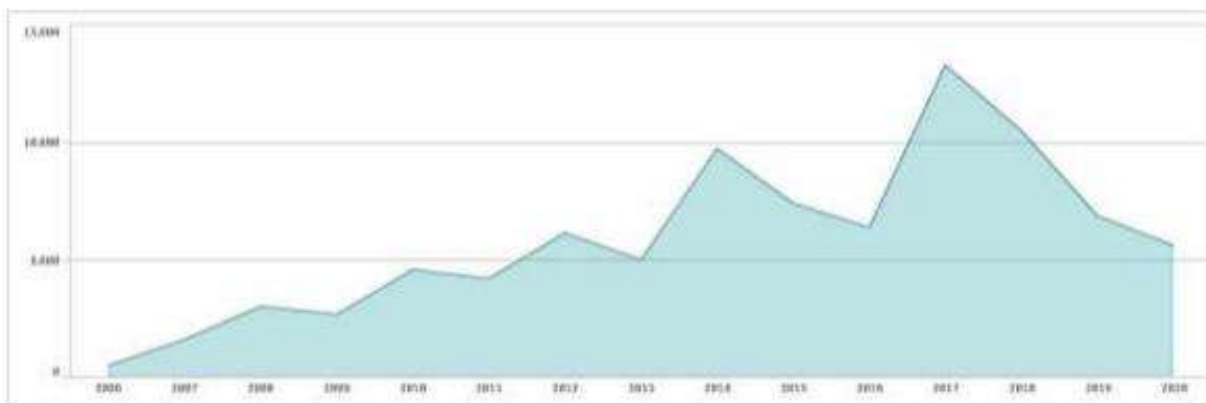
Figura 5 – Evolução de alunos matriculados por ano e campus – modalidade de ensino de graduação presencial



Fonte: UFPI (PDI/2020 – 2024).

Silva

Figura 6 – Evolução de alunos matriculados por ano – modalidade de ensino de graduação a distância, no CMPP



Fonte: UFPI (PDI/2020 – 2024).

Importante ressaltar também que projetos previstos no PDI anterior e, em andamento, deverão ter continuidade, como os programas especiais de graduação e de formação continuada, tanto para atender às demandas do Parfor, quanto para oferecer cursos especiais decorrentes de outros convênios que venham a ser celebrados para atender demandas sociais importantes.

O **ensino de pós-graduação** na UFPI contempla o nível *stricto sensu* (cursos de mestrado acadêmico e mestrado profissional, cursos de doutorado) e o nível *lato sensu* (cursos de especialização), visando à qualificação de profissionais para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e atendimento das demandas de pessoal qualificado pela sociedade, bem como, são operacionalizadas todas as atividades relativas à capacitação de docentes e técnicos de interesse institucional.

Nesse sentido, a UFPI, na condição de encarregada de propor políticas de ensino de pós-graduação, viabiliza ações em consonância com as exigências sociais, com o desenvolvimento científico, econômico, cultural, tecnológico e artístico do mundo atual. Seu papel voltado para o controle da qualidade e produtividade dos programas de pós-graduação e estimulação de uma cultura de ensino e pesquisa tem sido reforçado nos últimos anos.

A pós-graduação *stricto sensu* na UFPI teve início em 1991, com a criação do primeiro Mestrado Institucional, na área de Educação. A construção dos programas, atualmente existentes, seguiu os parâmetros estabelecidos pelas comissões de área da CAPES que preveem em seus

documentos recomendações gerais, tanto para a elaboração de propostas quanto para a correção de rumos e avanços de qualidade e atuação dos programas em andamento.

Para ingresso nos cursos de pós-graduação ao longo de 2009, foram oferecidas aproximadamente 2.000 vagas, distribuídas entre os cursos de especialização, programas de residência médica e médico-veterinária, mestrado e doutorado. Para ingresso nos cursos de Educação Básica (Ensino Médio), foram oferecidas 448 vagas nos Colégios Técnicos de Teresina, Floriano e Bom Jesus.

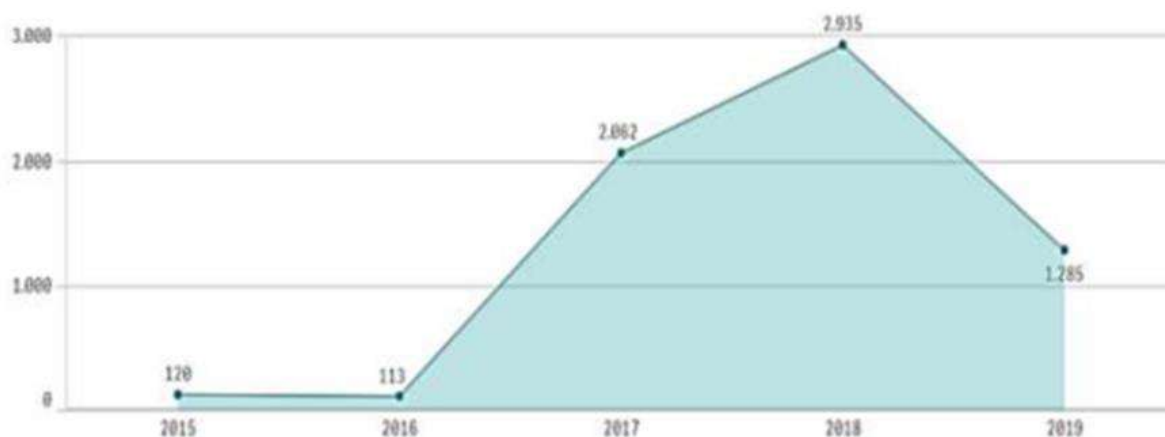
Em 2015, as vagas foram gradativamente aumentadas e nos últimos 5 anos, de forma sustentável e contínua, a pós-graduação na UFPI atingiu um patamar superior a 60% no número de alunos matriculados em programas de Mestrado e Doutorado. Embora o número de Bolsas Demanda Social – CAPES de Mestrado tenha praticamente se mantido, houve um incremento considerável de Bolsas para Doutorado, mantendo-se, contudo, sem alteração a quantidade de Bolsas do CNPq, entre os dois quinquênios.

Em relação aos conceitos dos cursos dos programas de pós-graduação da UFPI, verifica-se que houve uma evolução na qualidade da oferta dos cursos de nível *stricto sensu*. Houve um incremento considerável nos conceitos 04 e 05 atribuídos pela Capes, tendo em vista que o conceito máximo atribuído por essa agência de fomento é 07.

Em 2018, a UFPI possuía 30 (trinta) Cursos de Especialização em funcionamento, totalizando 2.763 (duas mil, setecentos e sessenta e três) matrículas, sendo 23 (vinte e três) cursos e 808 (oitocentas e oito) matrículas no ensino presencial e 07 (sete) cursos e 1.955 (um mil, novecentos e cinquenta e cinco) matrículas no ensino a distância. Em 2019, estavam em execução, 40 (quarenta) Cursos de Especialização nas diversas áreas. Na Figura 7, a seguir, tem-se a evolução das matrículas dos cursos *lato sensu* no quinquênio 2015-2019.



Figura 7 – Evolução do número de matriculados nos cursos de especialização da UFPI, quinquênio 2015-2019.



Fonte: UFPI (PDI/2020 – 2024).

Na Pós-Graduação *stricto sensu* contabilizavam-se 42 Programas, nos quais são desenvolvidas as atividades de 34 mestrados Acadêmicos, um mestrado profissional, 07 doutorados institucionais, além de dois doutorados em rede. Também mantinha parcerias responsáveis por 13 Doutorados Interinstitucional (DINTER), 02 Mestrado Interinstitucional (MINTER) e 21 Programas de Cooperação Acadêmica (PROCAD). Entre 2010 e 2019, contabilizou 16.041 alunos matriculados na pós-graduação *stricto sensu*, sendo 12.661 em nível de mestrado e 3.380 em nível de doutorado.

A UFPI considera que as áreas prioritárias definidas pelas políticas públicas do estado do Piauí merecem atenção especial. Assim, tem incentivado a criação de novos programas em áreas não contempladas e a consolidação daqueles existentes nessas áreas, para sustentação e consolidação de núcleos de pesquisa voltados para a solução de problemas regionais.

Para o quinquênio 2020-2024, a UFPI estruturou seu planejamento institucional de modo a fortalecer os Temas Estratégicos definidos nos marcos do seu PDI (ensino, pesquisa, extensão e cultura, gestão e governança, tecnologia e comunicação, infraestrutura, sustentabilidade, gestão de pessoas, internacionalização e assistência estudantil), operacionalizando objetivos e metas⁷. Os

⁷ Dada a limitação de espaço gráfico deste documento, recomendamos ao leitor à conferência das metas estabelecidas para o quinquênio 2020-2024 disponíveis em: <https://proplan.ufpi.br/images/conteudo/PROPLAN/PrestacaodeContas/Arquivos/capitulo-13.2.pdf>.

objetivos gerais e objetivos específico para cada tema estratégico podem ser visualizados no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Temas Estratégicos e objetivos para o quinquênio 2020-2024

Temas Estratégicos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Ensino	Promover uma educação de excelência e princípios inovadores	<ul style="list-style-type: none"> ● Melhorar os indicadores de qualidade de curso. ● Melhorar os indicadores de desempenho de curso. ● Aumentar a oferta de cursos de graduação e vagas com foco no estímulo regional, social e socioeconômico. ● Institucionalizar e sistematizar programa de acompanhamento de egressos. ● Institucionalizar prática de atualização periódica dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) com base em metodologias ativas e diretrizes do governo federal. ● Fortalecer a integração com o mercado de trabalho por meio de parcerias para estágio. ● Implementar e/ou reestruturar programas de pós-graduação lato sensu (especializações e residências em saúde) e stricto sensu (mestrado e doutorado acadêmico e profissional) em áreas prioritárias e estratégicas, considerando demandas sociais, econômicas, ambientais e educacionais emergentes na realidade local e regional. ● Melhorar os conceitos dos programas na avaliação da capes e o desempenho da UFPI nas avaliações nacionais e internacionais. ● Implantar novos cursos na modalidade a distância ● Fortalecer o ensino básico, técnico e tecnológico.
Pesquisa	Fortalecer a pesquisa e inovação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> ● Implantar programas de valorização da inovação. ● Incrementar e diversificar os mecanismos de captação de recursos junto a entidades públicas e/ou privadas de fomento à pesquisa e inovação, através dos programas de pós-graduação stricto sensu, de modo a garantir as condições necessárias para promoção de ações que levem à produção de conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico de forma exitosa, visando a solução de problemas locais e regionais emergentes. ● Mapear e diagnosticar a pesquisa na UFPI.



Extensão e Cultura	Desenvolver políticas de extensão e práticas culturais	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorizar as práticas extensionistas nos planos de carreira docente e nos processos seletivos da UFPI. ● Ampliar a quantidade de bolsas de extensão (PIBEX). ● Regulamentar e incentivar a criação e o funcionamento de núcleos de extensão na UFPI. ● Estimular a proposição de ações de extensão por docentes, técnico-administrativos e discentes. ● Promover capacitação presencial e/ou a distância para o desenvolvimento de ações de extensão. ● Incentivar e promover ações de extensão voltadas para a economia solidária, prática profissional, o empreendedorismo e a inserção no mercado de trabalho. ● Prestar serviços que beneficiam setores e comunidades sociais. ● Incentivar a inserção de ações de extensão nos curso de graduação e programas de pós-graduação, sobretudo nos mestrados profissionais, melhorando a articulação pesquisa-extensão. ● Aumentar a oferta de ações e atividades culturais, lazer e esporte.
Gestão e Governança	Aperfeiçoar a gestão administrativa e financeira	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer os índices de governança institucional conforme levantamento do TCU. ● Prover uma gestão moderna, eficiente, transparente e desburocratizada. ● Potencializar o uso dos resultados das atividades de auditoria interna da AUDIN no processo de tomada de decisão e no aperfeiçoamento da gestão da UFPI, agregando valor à instituição. ● Fortalecer as boas práticas de governança, transparência da informação e gestão orientada a resultado. ● Fortalecer os canais de comunicação com público interno e externo.
Gestão de Pessoas	Aprimorar as estratégias de gestão, capacitação e desenvolvimento de recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> ● Implementar programas de desenvolvimento de equipe e capacitação, visando fortalecer as habilidades e a qualificação e crescimento profissional dos servidores. ● Desenvolver programas de atenção ao servidor. ● Descentralizar atividades de gestão de pessoas para os campi do interior. ● Gerir a contratação de pessoal, carga horária docente e jornada de trabalho de técnicos administrativos.
Sustentabilidade	Consolidar a política de sustentabilidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Acompanhar, publicitar e atualizar o plano de sustentabilidade da UFPI. ● Atender as metas definidas no plano de sustentabilidade da UFPI.
Tecnologia e Comunicação	Aprimorar as estratégias de gestão, capacitação e desenvolvimento de recursos humanos	<ul style="list-style-type: none"> ● Implantar processo eletrônico e gestão eletrônica de documentos. ● Promover transparência da informação, dinamizar a comunicação interna e informatizar rotinas administrativas. ● Atualizar o planejamento estratégico de ti e elaborar artefatos de gestão. ● Fortalecer o gerenciamento de suporte ao usuário alinhado com as boas práticas definida na biblioteca itil (information technology infrastructure library). ● Promover comunicação social estratégica voltada a noticiar a dinâmica institucional.



Internacionalização	Oportunizar a internacionalização universitária	<ul style="list-style-type: none"> ● Firmar novos acordos e convênios de cooperação com instituições estrangeiras. ● Regulamentar programa de acreditação de disciplinas cursadas em instituições estrangeiras. ● Fortalecer o enriquecimento cultural e a formação global dos discentes. ● Desenvolver projetos de extensão relacionados à cultura estrangeira. ● Aumentar a inserção científica internacional da instituição através da exploração de convênios e parcerias de cooperação internacional estratégicos à instituição. ● Criar oportunidades de cooperação com instituições estrangeiras, envolvendo docentes e discentes, por meio de intercâmbios, acreditação e/ou oferta de disciplinas em língua estrangeira, publicações, colaboração e parcerias em projetos de pesquisa, de modo a favorecer o enriquecimento científico-cultural e a formação global dos alunos. ● Propor ações estratégicas de fomento à internacionalização institucional.
Infraestrutura	Promover melhorias na infraestrutura física	<ul style="list-style-type: none"> ● Prover e gerir os projetos de ampliação de área construída da UFPI. ● Prover e gerir a gestão ambiental e segurança da UFPI. ● Desenvolver, implantar e executar projeto institucional de eficiência energética. ● Projetar infraestrutura predial e viária voltada à acessibilidade. ● Elaborar planos de manutenção preventiva. ● Atender as solicitações de melhorias e ampliação de infraestrutura física, elétrica, água e esgoto. ● Executar melhorias de infraestrutura predial.
Assistência Estudantil	Fortalecer os programas de assistência estudantil	<ul style="list-style-type: none"> ● Fortalecer os programas de ação afirmativa voltados para igualdade social, racial e diversidade cultural. ● Ampliar as ações de assistência estudantil e dos serviços prestados aos discentes. ● Estimular ações de apoio a permanência de alunos de baixa renda. ● Promover projetos de assistência moradia, alimentação e transporte. ● Promover o acompanhamento do rendimento acadêmico e dos fatores que impactam no índice de evasão dos estudantes beneficiários. <p>Fortalecer o acompanhamento pedagógico, social e psicológico dos estudantes público-alvo da educação especial (deficientes, pessoas com transtorno do espectro autista, e altas habilidades/superdotação).</p>

Fonte: PDI/UFPI (2020-2024)

Ao lado de uma política de expansão que perpassa a trajetória da UFPI desde a sua fundação, a instituição tem se pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação. Seus docentes têm participação em comitês de assessoramento de órgãos de fomento à pesquisa, em comitês editoriais de revistas científicas e em diversas comissões de normas técnicas, além de outros comitês de importância para as decisões de políticas estaduais e municipais.



Em relação aos recursos humanos, a UFPI possui atualmente de 1.800 docentes (1.699 docentes do Magistério Superior e 101 docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico) e 1.148 servidores técnico-administrativos, em sua maioria com pós-graduação (38,2% especialistas e 17,5% mestres) e somente 16,8% com graduação.

A interligação entre as distintas instâncias da UFPI é feita, principalmente, através da ferramenta de gestão denominada Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), administrada pela Superintendência de Tecnologia da Informação (STI), que contempla os portais: acadêmico, administrativo, recursos humanos e administração e comunicação, visualizáveis no sítio eletrônico da UFPI (<https://www.sigadmin.ufpi.br/admin/login.jsf>).

Como instituição de Ensino Superior integrante do sistema federal de Ensino Superior brasileiro, a UFPI é a maior universidade pública e a única de natureza federal do estado do Piauí, destacando-se não apenas pela abrangência de sua atuação, como também pelo crescimento dos índices de produção intelectual, características estas que a projetam em uma posição de referência e de liderança regional.

Estatísticas recentes fazem menção à importância da produção científica da UFPI, as quais são referendadas pela CAPES, uma vez que esse órgão já constatou o crescimento expressivo do trabalho desenvolvido na IES, o que possibilitou, nos últimos anos, a implantação de mais do dobro do número de programas de pós-graduação existentes até então.

Em novembro de 2022, a UFPI completará 54 anos de instalação e encontra-se num patamar satisfatório de desenvolvimento tendo passado no período de 2013 para 2014 da 69ª posição nacional para a 45ª, segundo o Ranking Universitário Folha. Acerca do resultado do Índice Geral de Cursos (IGC), a UFPI apresentou resultados crescentes no último quinquênio. Ao longo de sua existência, a UFPI tem se pautado em parâmetros de mérito e qualidade acadêmicos em todas as suas áreas de atuação.

A partir da melhoria da qualificação do seu corpo docente e ampliação da infraestrutura, a UFPI vem, de forma gradativa, ampliando sua área de atuação, articulando a consolidação dos cursos e programas já existentes com a implantação de novos, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação e também por meio da definição de linhas de pesquisa em áreas estratégicas para o desenvolvimento do Estado, além da prestação de serviços à comunidade, sempre numa perspectiva de articular crescimento com desenvolvimento.



É nesse contexto que a UFPI aderiu ao Parfor, renovando o compromisso com o desenvolvimento da sociedade piauiense por meio da garantia da oferta de Ensino Superior público, gratuito e com qualidade aos professores atuantes na Educação Básica. Aderindo ao Programa, a UFPI reafirma seu compromisso com a educação do estado do Piauí comprometendo, também, com a revisão e avaliação dos seus cursos de licenciatura e com a aproximação de seus currículos das demandas concretas da Educação Básica.

1.3.2 Breve histórico do curso de Pedagogia

No Brasil, o curso de Pedagogia foi criado através do Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Desde a sua criação, têm sido constantes as discussões em relação à identidade do curso, fortemente marcadas pelo debate em torno do campo da educação, que contribuíram para (re)pensar os rumos da formação inicial de professores no país. Desse modo, o debate e os tensionamentos decorrentes do processo de constituição da identidade da Pedagogia e do pedagogo (formação e atuação) culminaram em quatro currículos do curso ao longo de sua constituição histórica, a saber: 1) Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939; 2) Parecer CFE n. 251, de 11 de abril de 1962; 3) Parecer CFE n. 252, de 11 de abril de 1969, e Resolução CFE n. 2, de 12 de maio de 1969; 4) Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005, e Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.

O primeiro currículo foi organizado à luz da legislação de 1939 visando formar técnicos em educação. Prescrevia um currículo mínimo, com a definição prévia de disciplinas a serem cursadas do 1º ao 3º ano do curso (bacharelado em Pedagogia), e a necessidade de cursar, no 4º ano, duas disciplinas do campo da Didática para a obtenção do diploma de licenciado em Pedagogia (esquema '3+1'), revelando, assim, a evidente dicotomia entre a teoria e a prática.

O segundo currículo foi constituído a partir do Parecer CFE n. 251/1962, sob a vigência da primeira LDB, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, introduzindo-se a possibilidade de o estudante cursar concomitantemente as disciplinas do bacharelado e da licenciatura, retirando-se a obrigatoriedade de seguir o esquema '3+1' (três anos do bacharelado e mais um ano de Didática). Essas alterações, pouco significativas em relação ao primeiro modelo, não deram conta de eliminar os problemas do curso no tocante à definição do campo de atuação profissional do pedagogo, mantendo-se a formação do técnico em educação como um dos principais objetivos do curso.



O terceiro currículo do curso de Pedagogia foi regulamentado com a promulgação do Parecer CFE n. 252/69 e a Resolução n. 2/69, em decorrência da Reforma Universitária fixada pela Lei 5.540, de 20 de novembro de 1968. À luz dessa nova concepção, o currículo do curso de Pedagogia deveria ser fragmentado em um núcleo comum e uma parte diversificada. A base comum objetivava a formação de professores para os Cursos Normais e era composta pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A parte diversificada visava à formação de especialistas, em até duas habilitações, para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus: *orientação educacional, administração escolar, supervisão e inspeção escolar*. O curso de Pedagogia reestruturado pelo Parecer CFE n. 252/69 privilegiou o modelo tecnicista de formação de professores e de especialistas, fundado nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, ápice do pensamento liberal, proporcionando a fragmentação do trabalho pedagógico e contribuindo para a separação entre teoria e prática e a divisão técnica do trabalho na escola: o pedagogo especialista e o docente (SCHEIBE, 2012; SAVIANI, 2007).

O quarto currículo do curso de Pedagogia foi desenvolvido a partir da aprovação da LDB n. 9.394/1996, após um longo período de debates envolvendo estudantes, educadores e entidades educacionais, que resultou na aprovação da Resolução CNE n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, com fundamento no Parecer CNE/CP n. 5, aprovado em 13 de dezembro de 2005, reexaminado pelo Parecer CNE/CP n. 3, aprovado em 21 de fevereiro de 2006.

As principais modificações trazidas pela Resolução CNE n. 1/2006 recaíram na extinção das habilitações a partir do período letivo seguinte à publicação da aludida Resolução; no aumento da carga horária mínima para a integralização do curso (3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico); na flexibilização dos componentes curriculares para a integralização conforme os núcleos de estudo; e, nos termos do seu Art. 4º, na ampliação da finalidade do curso: “[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos”.



O Art. 6º da Resolução CNE n. 1/2006 estabelece que, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, a estrutura curricular constituir-se-á do núcleo de estudos básicos; do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos; e do núcleo de estudos integradores. Conforme o referido dispositivo legal, não há a determinação preliminar de disciplinas obrigatórias, pois somente são determinadas temáticas para a organização curricular conforme os núcleos de estudo.

Considerando tais disposições legais, nos termos do projeto pedagógico de cada instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica; práticas de docência e gestão educacional; atividades complementares, envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso; e, ainda, estágio curricular, a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente, nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, na Educação de Jovens e Adultos, na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos, e em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, 2006).

As DCNs para o curso de Pedagogia, promulgadas em 2006, não conseguiram atender as posições antagônicas dos desacordos sobre a identidade do curso, consagrando a sua centralidade na formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, ampliaram o campo de atuação profissional para o licenciado em Pedagogia para a área da gestão educacional englobando espaços não-escolares.

De acordo com a Resolução CNE/CP n. 1/2006, o curso de Pedagogia se organiza em três eixos - *docência, gestão e pesquisa* - ficando evidenciada a hegemonia da docência, compreendida como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A docência assume, assim, dimensão mais abrangente do que a prática docente em sala de aula, o que, segundo Gatti *et al* (2019), deixa a identidade desse curso ainda mais problemática, uma vez que essa formação implica amplo espectro curricular, capacidades e saberes múltiplos.



Nessa mesma linha de pensamento, Libâneo e Pimenta (2011) observam que ao definir a Pedagogia alicerçada na docência, o referido dispositivo legal não esclarece com precisão o conceito de Pedagogia e desconsidera a sua rica tradição enquanto campo teórico e prático da educação, provocando, assim, um esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação, um empobrecimento da prática e da teoria pedagógica e a descaracterização profissional do pedagogo. Entendemos que estas reflexões são fundamentais porque incitam a necessidade de continuidade da produção de pesquisas e do permanente debate sobre a formação e o campo de atuação do pedagogo.

As exigências impostas pelo novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, incidem diretamente no curso de Pedagogia, mormente, no que diz respeito à concretização do direito à educação dotada da qualidade necessária à transformação da vida dos indivíduos para que sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. A concretização do direito à educação “perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem” (BRASIL, 2014, p. 9), nos termos descritos no PNE (2014-2024), sobretudo, nas suas metas estruturantes para a garantia do direito à Educação Básica com qualidade (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11), nas metas voltadas para a redução das desigualdades e à valorização da diversidade (4 e 8) e nas metas para a valorização dos profissionais da educação (15, 16, 17 e 18).

As diretrizes e metas estabelecidas no PNE (2014-2024), especialmente, a meta 2, com suas estratégias 2.1 e 2.2, e a meta 7, com sua estratégia 7.1, ensejaram a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos e todas as alunas devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica escolar, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em atendimento à LDB, e em conformidade com o que preceitua o PNE (2014-2024). A BNCC está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de



Professores para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019.

Na UFPI, o curso de Pedagogia foi criado em 1973, como licenciatura curta, no sistema parcelado e posteriormente transformado em licenciatura plena, já no sistema integrado. O seu reconhecimento ocorreu através da Portaria n. 363/1981 do MEC, conforme a Lei da Reforma Universitária Brasileira (Lei n. 5.540/68), que, sob a fluência da tendência tecnicista, facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações em Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, ou outra especialidade considerada indispensável ao desenvolvimento nacional e do mercado de trabalho.

Ao longo de sua existência, o Curso de Pedagogia da UFPI já passou por diversas reformulações e vários ajustes curriculares. A partir de 1980, a UFPI, associando-se ao movimento nacional, iniciou estudos com vistas à reformulação do curso ofertado em seus *campi*, mas a primeira reforma curricular só ocorreu três anos mais tarde (1983) com a criação das habilitações Pré-Escolar e Educação Rural, que não chegaram a formar turmas. Em 1985, a Habilitação Magistério para os cursos normais de nível médio tornou-se obrigatória no curso de Pedagogia ofertado em Teresina e Picos, enquanto em Parnaíba foi direcionado à formação para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Em 1993, inicia-se um novo processo de reformulação do currículo que só foi implantado em Teresina, após a aprovação da nova LDB (Lei n. 9394/96). Com a aprovação dessa lei, as políticas de formação dos profissionais da educação são redirecionadas, prevendo-se o ingresso na carreira, preferencialmente, com formação em nível de Graduação.

De 1996 a 2005, vários decretos e resoluções foram editados pelo governo federal, através de seus órgãos responsáveis pela educação, culminando com a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, possibilitando atualmente múltipla concepção de formação.

Na conjuntura estabelecida a partir da aprovação dessas Diretrizes se vislumbra consolidar a Pedagogia como curso de formação inicial de profissionais para atuar da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos normais, na gestão das instituições educativas, com a possibilidade de aprofundamento de estudos em determinadas áreas de conhecimento específico do campo.



Em síntese, o curso de Pedagogia ao longo dos seus 45 anos de criação na UFPI sofreu diversas transformações, a partir de debates e construções acerca do perfil do Pedagogo necessário à transformação da realidade educacional brasileira, tendo sido criado inicialmente para formar técnicos da educação, depois especialistas do ensino e, por fim, foi reformulado para formar docentes, primeiramente direcionados aos cursos normais, posteriormente, para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com possibilidade de formar gestores educacionais para atuar em espaço escolar e não-escolar.

No âmbito do Parfor, o curso de Pedagogia na UFPI foi criado em julho de 2010, com a implantação da primeira turma no município de Picos, visando atender as demandas sociais emergentes no estado do Piauí no que se refere à formação de professores em exercício na Educação Básica da rede pública de ensino sem a formação exigida pela Lei n. 9.394/1996, por meio da oferta de Ensino Superior público e gratuito e com qualidade, em consonância com os objetivos do Programa.

Entre 2010 e 2018, foram implantadas mais 19 turmas do curso de Pedagogia perfazendo um total de 20 turmas implantadas, distribuídas nos municípios de Batalha (1), Bom Jesus (1), Esperantina (2), Floriano (1), Luzilândia (1), Parnaíba (2), Teresina (11) e 713 professores matriculados. Desse total, foram concluídas 19 turmas, totalizando 481 pedagogos formados pelo Parfor. Apenas a turma de Luzilândia está em funcionamento, conforme dados apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Curso de Pedagogia: turmas implantadas, professores matriculados e egressos por período letivo e município (2010.1 – 2018.2).

Período de Ingresso	Município de Realização	Turmas	Ingressantes	Egressos
2010.1	Picos	01	26	20
2010.2	Floriano	01	28	26
	Parnaíba	01	27	19
	Teresina	04	141	111
2011.1	Batalha	01	55	32
	Teresina	01	53	41
2011.2	Teresina	04	173	132
2012.1	Teresina	01	39	25



2012.2	Bom Jesus	01	11	11
2013.2	Esperantina	01	25	22
	Teresina	01	24	10
2014.2	Esperantina	01	21	18
2015.2	Parnaíba	01	35	14
2018.2	Luzilândia	01	55	-
Total		20	713	481

Fonte: Parfor/UFPI (2019)

De acordo com Libâneo (2004, p. 29), a Pedagogia “[...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicamente e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. Ocupa-se dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo e globalizante. Em virtude da complexidade e abrangência desse campo de formação, o curso de Pedagogia do Parfor na UFPI é ofertado apenas na modalidade de primeira licenciatura.

O curso é destinado exclusivamente aos professores em exercício nas escolas públicas estaduais e municipais que não possuem formação adequada às exigências da LDB (Lei n. 9.394/1996), que aderirem ao Programa por meio de inscrição realizada na Plataforma Capes de Educação Básica (<https://eb.capes.gov.br/>)⁸, e vislumbra integrar um esforço nacional, a favor da melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica e da valorização do magistério.

Partimos do pressuposto de que a qualificação de professores da Educação Básica deve integrar as políticas atuais para a formação inicial e continuada do docente, sustentando-se numa base comum de referência nacional (orientações, diretrizes e condições legais e administrativas) que permita aos sistemas de ensino e às instituições responsáveis por essa formação docente a viabilização de um processo formativo integrado às demais ações que conduzam à superação de precariedade da realidade educacional.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia delineado nesta proposta, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articulado com o PPI e o PDI da UFPI, visa garantir formação inicial de professores

⁸ Sistema integrado ao Censo da Educação Básica disponibilizado pela Capes com a finalidade de constituir uma base de dados de identificação e informações sobre a formação e a atuação de professores da Educação Básica, em substituição à Plataforma Freire.



multidisciplinares que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que lhes qualifique para o exercício da docência com vistas a assegurar a todos os alunos as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com os preceitos do PNE (2014-2024), sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, de acordo com as disposições da BNCC.

É com esse objetivo que apresentamos esta proposta de reformulação curricular do curso de Pedagogia ofertado no âmbito da UFPI por meio do Parfor. As adequações propostas visam assegurar uma sólida formação interdisciplinar para os professores atuantes nas primeiras etapas da Educação Básica, ancorada na compreensão ampla e contextualizada de educação e dos seus fundamentos (filosóficos, históricos, políticos, psicológicos e sociais), com foco na produção e difusão de conhecimentos por meio do domínio e manejo de conteúdos e metodologias investigativas que incentivem a análise crítica da realidade educacional na qual a escola se insere.

Para tanto, esta nova proposta do curso de Pedagogia oferece, nos marcos da organização curricular definida no seu PPC, um projeto de formação inicial diferenciado, fundado no aproveitamento dos tempos e espaços da prática nas áreas de conhecimento, nos componentes ou nos campos de experiência, comprometido com a construção de itinerários formativos orientados por metodologias diversificadas e inovadoras, ações interdisciplinares, linguagens digitais e outras dinâmicas formativas que propiciem aos professores em formação aprendizagens significativas e contextualizadas.

Nessa perspectiva, o novo currículo do curso de Pedagogia do Parfor contribuirá para ampliar a visão e a atuação dos profissionais da Educação Básica por meio da atualização da prática docente, de modo a garantir, com qualidade, a efetiva aprendizagem e o desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes. Nisto reside a necessidade social e institucional de atualização deste PPC.



2 CONCEPÇÃO DO CURSO

2.1 Princípios curriculares e especificidades do Curso

O currículo do curso de Pedagogia do Parfor se identifica com a LDB (Lei n. 9.394/1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1/2006), com o PNE (2014-2024), com a BNCC (Resolução CNE/CP n. 2/2017) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019) na comunhão de fundamentos, princípios e valores que reconhecem o compromisso da educação com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.

O desenvolvimento curricular do curso de Pedagogia interconecta-se com os marcos legais referidos e está alicerçado nos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, revogado pelo Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016, e nos princípios da política de ensino da UFPI descritos no seu PDI (2020-2024), os quais reforçam a sua função social e o seu papel como instituição pública de promover educação superior de qualidade: (I) articulação entre ensino, pesquisa e extensão; (II) articulação entre teoria e prática; (III) interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; (IV) flexibilização curricular; (V) ética.

I) Articulação entre teoria e prática

A ideia central que permeia o curso de Pedagogia do Parfor no contexto da UFPI é a de superação da perspectiva tradicional de formação de professores em favor de uma proposta crítica que dialoga com os princípios de uma prática educativa emancipadora. Em consonância com a perspectiva crítica emancipatória de formação docente, o PPC de Pedagogia aponta como um dos princípios norteadores de toda a prática formativa do curso - a indissociabilidade entre o fazer e o saber, o planejamento e ação, a teoria e a prática.

O discurso da unidade teoria e prática deve permear toda a formação docente desde o início do curso, e é coerente com a perspectiva freireana de práxis, entendida enquanto ação de interpretar criticamente a realidade para transformá-la, em um movimento dialético de ação-reflexão-ação que



constitui a práxis educativa. Em termos freireanos, práxis é o movimento dialético entre reflexão e ação dos homens sobre a realidade social para transformá-la. Esse movimento supõe, de um lado, que o sujeito domine as ferramentas teóricas para exercitar o conhecimento da realidade e, de outro, que reconheça a necessidade de readequá-las após as mudanças alcançadas (FREIRE, 1967, 1983, 2007). Teoria e prática são, assim, indissociáveis e recíprocas e se complementam através da práxis. Teoria separada da prática transformadora constitui-se verbalismo. Prática desprovida de reflexão transforma-se em ativismo cego e repetitivo. Só há práxis autêntica na unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria.

Essa compreensão é reforçada por Gomes e Pimenta (2019, p. 72) ao afirmarem que práxis é “a atitude (teórica e prática) humana de transformação da natureza e da sociedade”. Logo, não há práxis sem transformação do mundo. É por isso que a categoria práxis só se materializa na perspectiva crítica e emancipatória. A atividade teórica estabelece, de modo indissociável, o conhecimento crítico sobre a realidade (interpretá-la teoricamente) e a criação de finalidades políticas e possibilidades de transformá-lo tendo em vista a emancipação humana.

O papel da teoria é, nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 43), “[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”. A atividade teórica contribui continuamente com o conhecimento indispensável para a prática transformadora da nossa visão de mundo, mas por si não modifica a realidade, “ela permite sentidos e significados para essa transformação que só ocorre na práxis, ou seja, na ação dos sujeitos historicamente situados” (GOMES; PIMENTA, 2019, p. 73). Contudo, não se trata de defender que a teoria se rende à prática e nem que a atividade teórica dita a prática. Reiteramos que o relacionamento entre teoria e prática é dialético. A teoria separada da prática não se materializa e nem gera mudanças. Da mesma forma, a prática esvaziada de teoria não tem caráter revolucionário. Em suma, a apropriação do conhecimento e a interpretação da realidade teoricamente qualifica a intervenção prática do homem sobre a realidade.

Nessa perspectiva, reiteramos que a formação de professores é teoria e prática indissociavelmente, ou seja, é práxis. A formação docente é espaço primordial de reflexão crítica sobre a prática, ou como declara Freire (2015), é momento fundamental para os professores



aprenderem a prática de pensar sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2015, p. 40). É justamente por isto que na formação de professores é preciso investir nos processos de reflexão nas e das ações pedagógicas.

A esse respeito, Gatti *et al* (2019) observam que a atividade teórica na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas de escolarização para que os professores em formação possam apreender a dialética dinâmica entre consciência crítica e ação social, de tal forma que na sua ação docente possam superar os problemas que afetam o contexto escolar e dificultam ou impedem a emancipação dos sujeitos e a mudança social. Desse modo, não é possível separar teoria e prática, uma vez que embora sejam autônomas, há dependência mútua entre elas. Por essa razão, reiteramos a emergência da formação de professores como intelectuais críticos, o que requer mais que repensar o relacionamento entre conhecimento e poder, porque, como afirmam Giroux e McLaren (1997a, p. 203):

O discurso por si só não pode ocasionar mudança social. É com esse entendimento em mente que os programas de formação de professores se comprometem sem concessões com as questões de fortalecimento e transformação, as quais combinam conhecimento e análise crítica num apelo por transformar a realidade no interesse das comunidades democráticas.

Isso significa que é imperativo que os educadores, além de refletirem criticamente sobre a prática, reconheçam a importância de traduzir o resultado desse pensamento crítico em ações concretas nas salas de aula e no mundo político mais amplo, que se traduzam em compromisso com a luta pela democracia.

A partir dessa visão da função social da universidade e da escola básica, em sintonia com o movimento teórico empreendido por Giroux (1997a), de que a mera reflexão sobre a atividade docente é insuficiente para uma compreensão dos elementos que condicionam a prática profissional, entendemos a pesquisa e a extensão enquanto princípios educativos orientadores do processo formativo como possibilidades de intervenção e mediação de práticas que redefinem o relacionamento entre teoria e prática e conectam universidade e escola em torno de preocupações emancipadoras.



II) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

A aproximação entre as instituições formadoras e o espaço do exercício profissional dos docentes tem se mostrado muito benéfica, tanto para os cursos de formação quanto para a escola. Com efeito, ao se aproximar da escola a universidade pode efetivar melhor a articulação entre teoria e prática, o que impacta a sobrevivência da condição pública legitimada para o Ensino Superior de produzir e socializar o conhecimento, fundado no constante exercício da crítica e cultivado por meio do ensino, pesquisa e extensão. Este tripé é considerado referencial de qualidade da formação e da relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho, proposição com a qual, também, estamos inteiramente de acordo.

Essa articulação é positiva, inclusive porque, como ressalta André (2016), os currículos de formação de professores poderão ser operacionalizados a partir da realidade concreta da escola básica com seus dilemas e problemas práticos, de modo a inspirar projetos e ações integrados para a qualificação de docentes e das práticas de ensino, promovendo o desenvolvimento profissional dos participantes que estão envolvidos no processo formativo em ambas as instituições. Nesse contexto, a prática docente é colocada como ponto de partida e de chegada da formação possibilitando ao professor “articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (PIMENTA, 2012, p. 17) através de uma ressignificação mútua, construindo, assim, o verdadeiro sentido da práxis como ação humana transformadora.

A relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho potencializa o fortalecimento das licenciaturas e a valorização do profissional da educação à medida que os cursos de formação de professores formem profissionais que respondam, efetivamente, às demandas e necessidades da escola básica, face à sua função social, que consiste em assegurar aos estudantes a construção de conhecimentos necessários à interpretação e à intervenção crítica e consciente no mundo contemporâneo. Em suma, a imperatividade da conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica sobrevém da própria finalidade socialmente definida para a universidade enquanto instituição educativa, a qual, segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 21):

[...] é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.



Na área da educação, especificamente, dizemos que a universidade cumpre seu papel através da formação de profissionais qualificados para responderem às questões que perpassam a escola básica, a fim de que esta possa enfrentar o desafio de qualificar a educação escolar por meio da melhoria dos resultados das aprendizagens de conhecimentos e dos valores necessários à socialização dos estudantes. Sob essa ótica, a universidade (lugar da formação) é articuladamente uma instância social dependente e complementar da escola (local de trabalho).

Concordamos com André (2016) no que tange ao entendimento de que a iniciativa dessa parceria deve partir, principalmente, da universidade, tendo em vista o seu compromisso científico, ético e político ante a sociedade. Em se tratando do Parfor, essa relação dialógica é absolutamente necessária por ser um Programa destinado à formação de professores em exercício na Educação Básica, que produzem saberes da docência, os quais incluem, segundo Pimenta (2012), a experiência, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos e didáticos, necessários ao processo formativo.

A prática dos professores da escola básica é rica em possibilidades para a construção da teoria, visto que não é apenas espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria, mas também de produção de saberes provenientes dessa mesma prática (TARDIF, 2014). Por isso mesmo, esses saberes devem ser valorizados pelo docente universitário como expressão do compromisso de profissional que presta serviço à sociedade em uma universidade pública. O desafio posto aos formadores é o de colaborar na ressignificação dos saberes na formação de professores, tendo como ponto de partida a mobilização dos saberes da docência (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; PIMENTA, 2012).

Ratificamos que não se trata de adotar uma concepção praticista da formação docente, mas sim de um movimento que presume o que Nóvoa (2011) denomina de “transformação deliberativa”, isto é, uma transformação dos saberes que impõe uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Tal afirmação nos reporta a uma provocação inusitada desse autor de que “[...]. É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2011, p. 18). Ou seja, é necessário que os professores formadores assumam lugar predominante na formação dos colegas de profissão. A proposição, nessa direção, é que sejam construídos um ambiente e uma cultura de



colaboração entre os formadores e os profissionais da escola, entre as IES e as escolas, por meio da realização de projetos conjuntos.

Zeichner (1983, 2008) também argumenta que a conexão entre os componentes curriculares acadêmicos e o conhecimento prático profissional expande as oportunidades de aprendizagem docente e reduz as relações assimétricas de poder entre universidade e escola, professor do Ensino Superior e professor da Educação Básica, na medida em que novas sinergias são criadas por meio da valorização do conhecimento produzido pela escola, reconhecendo os professores da Educação Básica como colaboradores e parceiros nos processos formativos.

A partir dessa visão da função social da universidade e da escola básica, em sintonia com o movimento teórico empreendido por Giroux (1997a), de que a mera reflexão sobre a atividade docente é insuficiente para uma compreensão dos elementos que condicionam a prática profissional, entendemos a pesquisa e a extensão, enquanto princípios educativos orientadores do processo formativo, como possibilidades de intervenção e mediação de práticas que redefinem o relacionamento entre teoria e prática e conectam universidade e escola em torno de preocupações emancipadoras.

A pesquisa como um meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social é um componente necessário à formação do professor e à atividade central no trabalho docente porque reforça a capacidade do exercício crítico e reflexivo que permitirá a aprendizagem autônoma, competente e criativa. Como assinalam Gatti *et al* (2019, p. 188):

Existem determinados aspectos do exercício docente que podem ser melhor desenvolvidos a partir da problematização e da investigação sistemática com base em fundamentos e instrumentos teórico-metodológicos. A formação para a investigação auxilia o docente a aprender como olhar para o mundo a partir de múltiplas perspectivas, inclusive as dos alunos, cujas vivências são muito diferentes das do professor e, sobretudo, a utilizar esse conhecimento para lançar mão de práticas mais equitativas na sala de aula.

Logo, um dos princípios subjacentes à valorização da postura investigativa é o de autonomia, no sentido proposto por Contreras (2012). Comprometer-se com o desenvolvimento de uma atitude investigativa com os professores em formação vincula-se, portanto, à pretensão de formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de fazer escolhas, características fundamentais dos intelectuais transformadores.

Essas premissas exigem uma reorganização dos cursos de formação de professores que

leve em consideração a parceria entre a universidade e a escola básica como princípio educativo. Neste sentido, Nóvoa (2011) aponta para a necessidade de romper com as fortes tradições individualistas que têm marcado os discursos da formação docente, por meio da viabilização de novos modos de organização da profissão, e destaca a colegialidade e a criação de culturas colaborativas como medidas necessárias para preencher o fosso entre os discursos e as práticas na formação de professores.

Concebendo a escola como espaço de formação baseada na troca de saberes e a docência como profissão que se exerce num coletivo, Nóvoa (2011) defende a criação de comunidades de práticas nas escolas que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior comprometidos com a pesquisa e com a inovação. Nesses grupos são discutidas ideias sobre o ensino e aprendizagem e planejadas estratégias mais viáveis para articular o saber acadêmico da universidade com o conhecimento prático profissional dos professores da Educação Básica, em busca de novas formas para aprimorar a aprendizagem dos professores em formação. Nesta perspectiva, é imprescindível que os cursos de formação, em parceria com docentes da escola básica, reforcem dispositivos e práticas coletivas que tenham a pesquisa (pesquisa/ação/colaborativa) como eixo formativo e valorizem a atividade docente e o trabalho escolar como problemática de investigação (GATTI *et al*, 2019; NÓVOA, 1999, 2011; ZEICHNER, 1983, 2011).

Esse movimento compartilhado e corresponsável na formação de professores incentiva um status mais igualitário para os participantes, visto que envolve uma relação mais equilibrada e dialética entre o conhecimento da academia e o conhecimento da prática profissional que, apesar de surgirem de lugares sociais específicos, são igualmente importantes, como observam Giroux e Simon (1997, p. 172): “Cada uma destas diferentes esferas institucionais fornece ideias diversas e críticas sobre os problemas da produção curricular e escolarização, e o fazem a partir de particularidades históricas e sociais que lhes dão significado”. A questão central posta aqui é como unir estas formas de produção e práticas teóricas num projeto comum orientado pelas linguagens de crítica e possibilidade.

Nessa linha de raciocínio, Giroux, Shumway, Smith e Sosnoski (1997) delineiam um movimento de afastamento da pesquisa individualista/disciplinar, que evolui rumo a investigações colaborativas. Para tanto, defendem a necessidade de superar a fragmentação dos currículos que



preservam a estrutura disciplinar, pois à medida que segrega o conhecimento, limita o discurso dos professores em sua capacidade de dialogarem acerca de preocupações comuns, contribuindo, assim, para a reprodução da cultura dominante. Esses autores argumentam em favor do desenvolvimento de programas interdisciplinares, numa concepção de práxis humana, que reconhecem e estimulam o papel ativo dos estudantes no processo formativo com a fomentação do questionamento e da resistência crítica e a efetivação das premissas das práticas educativas e políticas hegemônicas.

Tal práxis, necessariamente contradisciplinar, em termos girouxianos, não pode ser alojada na universidade da maneira como atualmente está estruturada, inextrincavelmente atrelada aos interesses que suprimem as inquietações críticas daqueles que estão dispostos a gerar práticas sociais de emancipação. Daí, a necessidade de “contra-instituições”, que em vez de se renderem à concepção descontextualizada de práticas disciplinares, definam o papel do professor intelectual como prática contra-hegemônica (THOMPSON, 2011, 2014), por meio do desenvolvimento de um currículo e uma pedagogia que enfatizem modelos de investigação colaborativa, que tenha impacto político fora dos limites da universidade e gere a mudança social radical, que é o objetivo mais importante de uma práxis contradisciplinar no entendimento de Giroux, Shumway, Smith e Sosnoski (1997).

A capacidade de gerar e socializar conhecimento por meio de processos investigativos (pesquisa) e de criar uma relação entre a comunidade e a universidade, desenvolvendo ações que possibilitem uma troca de conhecimentos (extensão), induz a uma referência dinâmica da relação docente-discente-comunidade, oportunizando contextos de diálogo e de ensinar a aprender. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, que necessariamente tem uma dimensão teórica e prática, postulado que o PPI da UFPI defende, pressupõe um projeto de formação cujas atividades curriculares transcendam a tradição disciplinar.

III) Interdisciplinaridade e transversalidade

A imperatividade da interdisciplinaridade na produção e socialização do conhecimento do campo educativo tem sido discutida por diversos estudiosos que, de modo geral, assinalam, pelo menos, um posicionamento consensual no tocante ao sentido e à finalidade da prática interdisciplinar, qual seja: a necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de



produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que se encaminha para um novo sistema de organização, produção e difusão do conhecimento, como sugerem Fazenda (2013), Frigotto (2008), Lück (2010), Thiesen (2008), entre outros.

Para Frigotto (2008, p. 43), o caráter necessário do trabalho interdisciplinar emana “da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social”. Na perspectiva do autor, a interdisciplinaridade funda-se no caráter dialético da realidade social, marcada por conflitos e contradições, e no modo intersubjetivo de apreensão do caráter uno e diverso da vida social, o que nos impõe delimitar os objetos de estudo, demarcando seus campos sem, contudo, fragmentá-los ou limitá-los arbitrariamente.

Lück (2010, p. 44), contribuindo com a discussão, define como objetivo da interdisciplinaridade:

[...] promover a superação da visão restrita de mundo e a compreensão da complexidade da realidade, ao mesmo tempo resgatando a centralidade do homem na realidade e na produção do conhecimento, de modo a permitir ao mesmo tempo uma melhor compreensão da realidade e do homem como o ser determinante e determinado.

A interdisciplinaridade se apoia no princípio de que nenhum campo de conhecimento é completo e que é pelo diálogo com outras áreas que surgem novas possibilidades de compreensão da realidade. Portanto, o enfoque interdisciplinar é orientado por uma consciência e atitude críticas, abertura para o compartilhamento de conhecimento e predisposição para o trabalho coletivo. Esta postura colegiada e colaborativa do trabalho docente afeta diretamente as esferas de poder e controle, à medida que busca superar as relações hierárquicas nas instituições educativas e desenvolver relações de modo mais horizontal entre professores, gestores e estudantes (FAIRCLOUGH, 2004; FOUCAULT, 1998, 2014; GIROUX, 1997c).

A interdisciplinaridade na formação profissional exige competências atinentes aos tipos de intervenção solicitados e às condições que convergirem para a sua melhor execução, o que requer a conjugação de distintos saberes disciplinares. Desse modo, a interdisciplinaridade não exclui a necessidade de uma formação disciplinar, indispensável no processo de teorização das práticas, uma vez que é ela que oferece os fundamentos e conteúdos para a construção do conhecimento. Nas palavras de Lenoir (1998, p. 46), “[...]. A perspectiva interdisciplinar não é, portanto, contrária à perspectiva disciplinar; ao contrário, não pode existir sem ela e, mais ainda, alimenta-se dela”.



Ou seja, o movimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento, respeitando as características das disciplinas.

Fazenda (2013), também, observa que a interdisciplinaridade não diz respeito apenas à justaposição arbitrária de disciplinas e conteúdos, tampouco pode ser confundida com integração, visto que, apesar desses conceitos serem indissociáveis, apresentam distinções. Em suas palavras:

[...] uma integração requer atributos de ordem externa, melhor dizendo, da ordem das condições existentes e possíveis, diferindo de uma integração interna ou interação, da ordem das finalidades e sobretudo entre as pessoas. Com isso retomamos novamente a necessidade de condições humanas diferenciadas no processo de interação que faça com que saberes de professores numa harmonia desejada integrem-se aos saberes dos alunos (FAZENDA, 2013, p. 26).

Embora a integração esteja associada à prática interdisciplinar, ela é apenas um momento desse processo. A interdisciplinaridade requer “a formação de um profissional que levanta problemas a partir de uma análise do contexto sócio-histórico, refletindo com profundidade e rigorosidade, visando à compreensão crítica dos problemas educacionais em sua totalidade” (FERRO, 2019, p. 102), pré-requisito para uma resistência autoconsciente e efetiva às práticas prevalentes.

Nessa mesma direção, Thiesen (2008) observa que a escola, como lugar legítimo de produção e reconstrução de conhecimento, precisa acompanhar o ritmo das mudanças que ocorrem em todos os segmentos sociais, tendo em vista que o mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo. Portanto, o caráter necessário do trabalho interdisciplinar na formação docente decorre da própria exigência de discussões acerca dos novos desafios a serem enfrentados no contexto educacional em face das rápidas transformações sociais.

Por essa lógica, a formação dos profissionais que atuam na escola precisa estar interconectada com as transformações da sociedade contemporânea, fundamentando-se em práticas interdisciplinares que, apoiadas entre si, participam da construção de novos conhecimentos. Se a interdisciplinaridade anseia a passagem de uma concepção fragmentária para uma concepção unitária da produção do conhecimento, uma proposta de formação docente interdisciplinar deve promover o diálogo entre as diversas áreas e disciplinas, estabelecendo interconexões entre os saberes.



Na interdisciplinaridade, as disciplinas se unem em um projeto comum, por meio de um planejamento que as integre, promovendo condições para o diálogo e a reciprocidade entre diferentes conteúdos, com troca de conhecimentos, enriquecendo ainda mais as possibilidades de produzir um novo saber, menos fragmentado e mais dinâmico, imprimindo, assim, significado às experiências escolares e à realidade global. Como observa Fazenda (1998, p. 13), exercer “uma forma interdisciplinar de teorizar e praticar a educação demanda, antes de mais nada, o exercício de uma atitude ambígua”, porque impele-nos, simultaneamente, a enfrentar o caos que a atividade interdisciplinar provoca e a buscar a organização e a lucidez que ela exige. Assim, o ensino no curso de Pedagogia do Parfor na UFPI procura ter uma visão mais ampla, diminuindo a fragmentação do conhecimento, pois somente assim se apossará de uma cultura interdisciplinar.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Implica um compromisso com a construção da cidadania e, assim sendo, requer a inclusão no currículo escolar das questões sociais que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Essa abordagem exige necessariamente uma prática educativa voltada para a compreensão e a crítica da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva, contribuindo, assim, para a formação integral e a atuação dos alunos na sociedade.

Por isso, na prática pedagógica, transversalidade e interdisciplinaridade nutrem-se mutuamente, tendo em vista que o tratamento das questões sociais incorporadas como temas transversais requer a inter-relação e a influência entre os campos de conhecimento, de forma que não é possível desenvolver um trabalho pautado na transversalidade tomando-se a visão compartimentada (disciplinar) da realidade na qual a escola está inserida.

Transversalidade e interdisciplinaridade fundamentam-se na crítica a uma epistemologia que defende o caráter estático da realidade, sujeita à fragmentação do saber nas situações de ensino. Ambas apontam a complexidade do real e a necessidade de se considerar a rede de relações entre os seus aspectos contraditórios. Transversalidade e interdisciplinaridade são complementares à medida que consideram o caráter dinâmico e inacabado da realidade, porém diferem uma da outra:

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a



influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, 1997, p. 31).

A interdisciplinaridade diz respeito a uma relação entre disciplinas. Refere-se, portanto, a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Já a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. É uma proposta metodológica que, integrando diversos conhecimentos, desencadeia metodologias transformadoras da prática pedagógica, possibilitando o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada, em direção a uma visão sistêmica.

Em consonância com o que preceitua a BNCC, os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em, preferencialmente de forma transversal e integradora.

Entre esses temas, destacam-se: *direitos da criança e do adolescente* (Lei n. 8.069/199016), *educação para o trânsito* (Lei n. 9.503/199717), *educação ambiental* (Lei n. 9.795/1999, Parecer CNE/CP n. 14/2012 e Resolução CNE/CP n. 2/201218), *educação alimentar e nutricional* (Lei n. 11.947/200919), *processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso* (Lei n. 10.741/200320), *educação em direitos humanos* (Decreto n. 7.037/2009, Parecer CNE/CP n. 8/2012 e Resolução CNE/CP n. 1/201221), *educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena* (Leis n. 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP n. 3/2004 e Resolução CNE/CP n. 1/200422), *relações de gênero, violência contra a mulher* (Lei N. 11.340, de 7 de Agosto de 2006 - Lei Maria da Penha), bem como *saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural* (Parecer CNE/CEB n. 11/2010 e Resolução CNE/CEB n. 7/201023)⁹.

A transversalidade e a interdisciplinaridade são modos de trabalhar o conhecimento, que buscam reintegração de procedimentos acadêmicos que ficaram isolados uns dos outros pelo método disciplinar. E essa reintegração possibilita intervir na realidade para transformá-la. Os

⁹ Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (BRASIL, 2017b).



objetivos e conteúdos dos temas transversais, quando pertinentes, devem estar inseridos em diferentes cenários de atividades. Têm como eixo educativo a proposta de uma educação comprometida com a cidadania, conforme defendem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Entendemos que o caminho mais viável para a inserção dos temas transversais no contexto escolar, coerente com os pressupostos da concepção de transversalidade apresentada anteriormente, é através de projetos, concebidos como estratégias pedagógicas para organizar os conhecimentos escolares (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998; ARAÚJO, 2003).

Em suma, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade implicam rever, quando da (re)construção do projeto pedagógico de cada curso, a linearidade e a hierarquização na proposição das estruturas curriculares, e, assim, reafirmar o diálogo entre as áreas do conhecimento, a ética e o trabalho coletivo e colaborativo.

IV) Flexibilização curricular

Os Projetos Pedagógicos dos cursos da UFPI, no exercício de sua autonomia, deverão prever, entre os componentes curriculares, tempo livre, amplo o suficiente para permitir ao estudante incorporar outras formas de aprendizagem e formação social. A flexibilização curricular pressupõe uma liberdade maior para o estudante articular suas escolhas e construir sua identidade, valorizando a vivência universitária.

A flexibilização se propõe a desenvolver a socialização de conteúdo, desenvolver habilidades específicas e gerais, extrapolando áreas específicas de saber e adequar o currículo à evolução acelerada do conhecimento e das práticas profissionais, sobretudo atentando para o fato de que se trata de uma relação temporalmente delimitada entre o aluno e a universidade.

A flexibilização curricular deve incluir não apenas a oferta de disciplinas eletivas ou o aumento/redução de carga horária de disciplinas ou de cursos, tampouco deve se limitar à inclusão de atividades complementares no decurso formativo dos estudantes. Deve se estender e se inserir em toda a estruturação curricular, permitindo maior fluidez e dinamização na vida acadêmica. Pode ser operacionalizada por meio do arejamento do currículo; pelo respeito à individualidade no percurso de formação; pela utilização da modalidade de educação a distância; pela flexibilização das ações didático-pedagógicas; pela mobilidade ou intercâmbio estudantil; pela incorporação de



experiências extracurriculares creditadas na formação; pela adoção de formas diferenciadas de organização curricular e pela previsão e oferta de atividades curriculares de extensão.

V) Ética

A ética é norteadora de toda a ação institucional, em todas as suas relações internas e externas com a sociedade. E, em especial, daquelas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, à condução de pesquisas e à produção e socialização do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

A observância da ética e do respeito à dignidade da pessoa humana e do meio ambiente, deve ocorrer, preferencialmente, por meio da construção de projetos coletivos dotados de sustentação ética e respeito à dignidade e às diferenças, procurando responder à complexidade das relações sociais e minimizar as desigualdades e tensões decorrentes de um contexto social em permanente transformação.

Quando se pensam cursos de formação docente, deve-se apontar para a importância do estudo da ética em seus aspectos sistemáticos e quanto ao conhecimento das teorias filosóficas para a compreensão da prática dos professores como profissionais da educação autônomos e criteriosos em sua práxis e cientes da repercussão social e política de sua atuação. O olhar pedagógico pautado pela ética minimiza a possibilidade de desumanização das relações, de banalização, agressividade e violência nas relações cotidianas do ambiente educacional. A ética permite um movimento de alteridade que corrobora o cuidado com o eu, os outros e com mundo.

2.2 Objetivos do curso

O Parfor é uma ação da Capes que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam, em consonância com a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e com a LDB n. 9.394/1996 e suas modificações.

Ante esse propósito, o curso de Pedagogia da UFPI ofertado pelo Programa tem como objetivo geral formar o professor em exercício na rede pública de Educação Básica, comprometido



com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de modo crítico e transformador. A partir desse objetivo central são definidos os seguintes objetivos específicos:

- Promover o acesso dos professores multidisciplinares das redes públicas de ensino que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, gratuito e de qualidade, em consonância com a legislação vigente;
- Oferecer sólida formação teórica e interdisciplinar aos professores da rede pública de Educação Básica para atender às especificidades do exercício de suas atividades, com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- Contribuir para ampliar a visão e a atuação dos professores multidisciplinares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental profissional, por meio do domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações;
- Elevar o nível de conhecimento e de competência profissional dos docentes em exercício na Educação Básica pública, com vista à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem e do desempenho escolar dos alunos das redes estaduais e municipais;
- Assegurar ao professor cursista o desenvolvimento das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes da escola básica, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à educação integral;
- Valorizar o magistério através do resgate da profissionalização da função docente e da melhoria da qualidade do ensino.

A partir do objetivo geral e dos objetivos específicos, o curso criará as possibilidades para formar um profissional capaz de resolver problemas decorrentes do seu trabalho, considerando as multidimensões (humana, ética, estética, política, técnica e social) que fundamentam a profissão, conforme delineado no perfil do egresso a seguir relacionado.

2.3 Perfil do egresso

O professor é aqui concebido como um profissional que reflete criticamente sobre a prática cotidiana, visando compreender as características do processo de ensino e de aprendizagem e do contexto sócio-histórico no qual o trabalho ocorre, de modo que a compreensão crítica dos



problemas educacionais em sua totalidade favoreça a autonomia e emancipação dos atores que participam do processo educativo (PÉREZ-GÓMEZ, 1998).

Nessa perspectiva e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1/2006) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a formação de profissionais do magistério deve ser pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da Educação Básica e da profissão, para que o(a) egresso(a) do curso de Pedagogia esteja apto a:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;

III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

IV - Trabalhar, em espaços escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas, comprometendo-se com o sucesso dos alunos;

VI - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

VII - Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, comprometendo-se com o funcionamento democrático da escola em que atua;



IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - Valorizar as diversidades culturais, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;

XI - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XII - Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XIII - Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XIV - Tematizar e refletir criticamente a respeito da própria prática, realizando estudos e pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;

XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XVI - Valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional;

XVII - Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea;

XVIII - Estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O estudante do curso de Pedagogia da UFPI ofertado por meio do Parfor trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância



social, ética e sensibilidade afetiva e estética, nos termos da Resolução CNE/CP n. 1/2006. Todos os esforços serão desenvolvidos para garantir o crescimento pessoal e, sobretudo, profissional do egresso, tornando-o mais competente na área de sua atuação profissional.

2.4 Competências e Habilidades

A noção de competência, comumente associada à perspectiva do professor reflexivo, foi amplamente difundida e apropriada por pesquisadores e pelos programas de formação inicial de professores em serviço, muitas vezes de forma descontextualizada, sem um estudo mais consistente e uma análise crítica das suas origens, como adverte Contreras (2012).

Cabe ressaltar que a chamada “Pedagogia das competências” passou a ser nuclear nos programas de formação de professores em razão dos imperativos postos pelo mercado globalizado que visa maior eficácia no processo de produção, face às inovações tecnológicas e ao agravamento do desemprego (BALL, 1994, 2001, 2016). Daí porque essa perspectiva tem sido alvo de muitas críticas quando praticada no campo da formação docente, uma vez que o discurso das competências colabora para o fortalecimento do modelo hegemônico de formação, que coloca em segundo plano o caráter crítico e emancipatório das práticas educativas.

Especificamente em relação à ampliação do enfoque das competências para os programas de formação inicial de professores que já atuam nos sistemas de ensino, como é o caso do Parfor, Libâneo (2002) ressalta o agravante de fazermos uma formação superior aligeirada em virtude da supervalorização da prática dos professores, considerada em si mesma, sem tomá-la como objeto de análise crítica (o que demandaria mais tempo para uma ampla e sólida formação teórica), sugerindo, assim, um investimento maior na certificação do que na qualidade da formação.

Convém advertir que nesse campo de disputas surgem propostas de superação do discurso dominante com o estabelecimento da noção de competências dialógicas, ou de pedagogia das competências contra-hegemônica. A partir do argumento da necessidade de desconstrução do termo polissêmico “competência”, autores como Tardif e Gauthier (2014), Perrenoud (1997, 1999, 2000, 2002) e Zabala (1998) propõem a superação da ideia de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes na condição de requisito individual para ingressar no mercado de trabalho, para assumir uma perspectiva crítico-emancipatória de educação, uma



pedagogia da autonomia, fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando, nos termos de Freire (2015). Para os efeitos deste texto, denominamos essa concepção de “competências complexas”. Portanto, a expressão “competências e habilidades” deve ser aqui entendida, nesta perspectiva, como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2021).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019) e com base nos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC-Educação Básica, é requerido do licenciando o desenvolvimento de competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, as quais compõem a BNC-Formação. As competências gerais docentes estão descritas no Quadro 4 a seguir:

Quadro 4 – Competências gerais docentes estabelecidas na BNC-Formação

Competências Gerais Docentes
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.



7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2019)

As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente, a saber: I - Conhecimento Profissional; II - Prática Profissional; e III - Engajamento Profissional. O Quadro 5, a seguir, apresenta as competências específicas por dimensão estabelecidas na BNC-Formação.

Quadro 5 – Competências específicas por dimensão estabelecidas na BNC-Formação

Competências Específicas		
1. Conhecimento Profissional	2. Prática Profissional	3. Engajamento Profissional
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.
1.3 Reconhecer os contextos.	2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.

1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.
--	--	--

Fonte: Brasil (2019)

As competências específicas de cada dimensão do processo formativo, por sua vez, se desdobram em ações que caracterizam as habilidades que são necessárias ao exercício da docência, conforme discriminadas nos Quadros 6, 7 e 8, apresentados a seguir:

Quadro 6– Competências específicas e habilidades da dimensão conhecimento profissional

1. Conhecimento Profissional	
Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	<p>1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.</p> <p>1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e os recursos pedagógicos alicerçados nas ciências da educação que favoreçam o desenvolvimento dos saberes e eliminem as barreiras de acesso ao currículo.</p> <p>1.1.3 Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo. 1.1.4 Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento, que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>1.1.5 Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares. 1.1.6 Dominar o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas para cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7 Demonstrar conhecimento sobre as estratégias de alfabetização, literacia e numeracia, que possam apoiar o ensino da sua área do conhecimento e que sejam adequados à etapa da Educação Básica ministrada.</p>

<p>1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem.</p>	<p>1.2.1 Compreender como se processa o pleno desenvolvimento da pessoa e a aprendizagem em cada etapa e faixa etária, valendo-se de evidências científicas. 1.2.2 Demonstrar conhecimento sobre as diferentes formas diagnóstica, formativa e somativa de avaliar a aprendizagem dos estudantes, utilizando o resultado das avaliações para: (a) dar devolutivas que apoiem o estudante na construção de sua autonomia como aprendente; (b) replanejar as práticas de ensino para assegurar que as dificuldades identificadas nas avaliações sejam solucionadas nas aulas. 1.2.3 Conhecer os contextos de vida dos estudantes, reconhecer suas identidades e elaborar estratégias para contextualizar o processo de aprendizagem. 1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam aos estudantes desenvolver as competências necessárias, bem como favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores. 1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos. 1.2.6 Adotar um repertório adequado de estratégias de ensino e atividades didáticas orientadas para uma aprendizagem ativa e centrada no estudante.</p>
<p>1.3 Reconhecer os contextos.</p>	<p>1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua. 1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais. 1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações. 1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades da Educação Básica nas quais se realiza a prática da docência.</p>
<p>1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.</p>	<p>1.4.1 Compreender como as ideias filosóficas e históricas influenciam a organização da escola, dos sistemas de ensino e das práticas educacionais. 1.4.2 Dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais. 1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua. 1.4.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino do sistema educacional, levando em consideração as especificidades e as responsabilidades a elas atribuídas, e a sua articulação com os outros setores envolvidos.</p>

Fonte: Brasil (2019)

Quadro 7 – Competências específicas e habilidades da dimensão prática profissional

2. Prática Profissional	
Competências Específicas	Habilidades



<p>2.1 Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens.</p>	<p>2.1.1 Elaborar o planejamento dos campos de experiência, das áreas, dos componentes curriculares, das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento, visando ao desenvolvimento das competências e habilidades previstas pela BNCC.</p> <p>2.1.2 Sequenciar os conteúdos curriculares, as estratégias e as atividades de aprendizagem com o objetivo de estimular nos estudantes a capacidade de aprender com proficiência.</p> <p>2.1.3 Adotar um repertório diversificado de estratégias didático[1]pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> <p>2.1.4 Identificar os recursos pedagógicos (material didático, ferramentas e outros artefatos para a aula) e sua adequação para o desenvolvimento dos objetivos educacionais previstos, de modo que atendam as necessidades, os ritmos de aprendizagem e as características identitárias dos estudantes.</p> <p>2.1.5 Realizar a curadoria educacional, utilizar as tecnologias digitais, os conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à prática pedagógica, para potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e estimular uma atitude investigativa.</p> <p>2.1.6 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes, de modo que se crie um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.</p> <p>2.1.7 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os estudantes.</p>
<p>2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.</p>	<p>2.2.1 Organizar o ensino e a aprendizagem de modo que se otimize a relação entre tempo, espaço e objetos do conhecimento, considerando as características dos estudantes e os contextos de atuação docente.</p> <p>2.2.2 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito, fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral de todos os estudantes.</p> <p>2.2.3 Construir um ambiente de aprendizagem produtivo, seguro e confortável para os estudantes, utilizando as estratégias adequadas para evitar comportamentos disruptivos.</p>
<p>2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.</p>	<p>2.3.1 Dominar a organização de atividades adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>2.3.2 Aplicar os diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem, de maneira justa e comparável, devendo ser considerada a heterogeneidade dos estudantes.</p> <p>2.3.3 Dar devolutiva em tempo hábil e apropriada, tornando visível para o estudante seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.</p> <p>2.3.4 Aplicar os métodos de avaliação para analisar o processo de aprendizagem dos estudantes e utilizar esses resultados para retroalimentar a prática pedagógica.</p> <p>2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p> <p>2.3.6 Conhecer, examinar e analisar os resultados de avaliações em larga escala, para criar estratégias de melhoria dos resultados educacionais da escola e da rede de ensino em que atua.</p>



<p>2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.</p>	<p>2.4.1 Desenvolver práticas consistentes inerentes à área do conhecimento, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas, incorporem as inovações atuais e garantam o desenvolvimento intencional das competências da BNCC.</p> <p>2.4.2 Utilizar as diferentes estratégias e recursos para as necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.</p> <p>2.4.3 Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem e desenvolvimento integral dos estudantes.</p> <p>2.4.4 Trabalhar de modo colaborativo com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.</p> <p>2.4.5 Usar as tecnologias apropriadas nas práticas de ensino.</p> <p>2.4.6 Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes para corrigir os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.</p>
---	--

Fonte: Brasil (2019)

Quadro 8 – Competências específicas e habilidades da dimensão engajamento profissional

3. Engajamento Profissional	
Competências Específicas	Habilidades
<p>3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional.</p>	<p>3.1.1 Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos, baseado em autoavaliação, no qual se possa identificar os potenciais, os interesses, as necessidades, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação. 3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p>



<p>3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p>	<p>3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado. 3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. 3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes. 3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais. 3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.</p>
<p>3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.</p>	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante. 3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais. 3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade. 3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p>
<p>3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.</p>	<p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação. 3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento. 3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação. 3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente. 3.4.5 Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.</p>

Fonte: Brasil (2019)

O desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência nos termos descritos supõe uma formação sólida, concreta, contínua e relacionada à prática do professor cursista, que fortaleça sua base de conhecimentos, aperfeiçoe qualidades e habilidades e cresça na sua prática de sala de aula. Com base no pensamento de Flores (2014), ressaltamos que um

componente importante que influencia diretamente o perfil do professor que se pretende formar diz respeito à maneira como os professores formadores são selecionados e ao modo como as práticas de formação dos formadores são enunciadas na proposta pedagógica do curso.

Esse aspecto da formação precisa ser considerado na elaboração do PPC porque quem protagoniza as práticas no contexto da formação inicial é o professor formador, o que implica, segundo Gatti *et al* (2019, p. 274), “considerar que o professor formador, suas concepções, representações e formas de atuação, assim como as condições em que realiza seu trabalho interferem nas práticas de formação inicial [...]”, e também no desenvolvimento profissional do professor em formação.

O professor formador é aqui concebido, conforme Giroux (1997b), como “autoridade emancipadora”, cujo dever é problematizar os pressupostos que sustentam os discursos e valores que legitimam as práticas sociais, dentre elas a prática acadêmica, que se comprometem com um ensino pautado nos princípios de liberdade, igualdade e democracia, dirigido à formação de cidadãos críticos e ativos, capazes de atuarem na transformação da sociedade.

Essa concepção de professor formador que fundamenta o PPC do curso de Pedagogia está em consonância com o perfil do cursista que desejamos formar e, portanto, dialoga com uma pedagogia crítico-emancipatória, fundada nos princípios da ética, do respeito à voz, dignidade e autonomia do professor cursista. Face a essas considerações, apresentamos a seguir o perfil do corpo docente que pode atuar no curso de Pedagogia do Parfor / UFPI.

2.5 Perfil do corpo docente

A forma de selecionar e conceber o trabalho docente pode sinalizar possibilidades de atuação no âmbito da formação inicial. Nesse sentido, os professores formadores vinculados ao Parfor / UFPI são adequadamente selecionados através de processo seletivo simplificado, realizado semestralmente por meio de edital, priorizando-se os professores do quadro permanente da UFPI que estejam em efetivo exercício em sala de aula ministrando disciplina em curso de licenciatura, que possuam título de mestre ou doutor, e com observância dos demais requisitos estabelecidos na Portaria / CAPES n. 220, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o regulamento do Parfor.



Os professores do curso de Pedagogia responsáveis pelas disciplinas de formação pedagógica são selecionados, prioritariamente, entre os efetivos vinculados ao Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), ambos pertencentes ao Centro de Ciências da Educação (CCE). Nos Quadros 9 e 10, consta a relação nominal com titulação, regime de trabalho e CPF dos docentes efetivos que atuam nos dois departamentos

Quadro 9 - Professores efetivos do DEFE/CCE

Professores Efetivos – DEFE/CCE			
Nome	Titulação	Regime de Trabalho	CPF
Ana Beatriz Souza Gomes	Doutora	DE	327.795.003-44
Ana Valéria Marques Forte Lustosa	Doutora	DE	343.516.801-30
Antônia Dalva França Carvalho	Doutora	DE	239.920.263-53
Antônio de Pádua Carvalho Lopes	Doutor	DE	305.455.013-34
Ana Raquel de Oliveira	Doutora	DE	032.917.933-07
Baltazar Campos Cortez	Doutor	DE	227.407.403-87
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	Doutora	DE	136.596.775-15
Carmen Lucia de Sousa Lima	Doutora	DE	240.858.803-06
Cássio Eduardo Soares Miranda	Doutor	DE	002.516.286-12
Clêania de Sales Silva	Doutora	DE	347.870.623-87
Daniel de Oliveira Franco	Mestre	DE	029.171.858-21
Denis Barros de Carvalho	Doutor	DE	512.701.024-00
Edna Maria Magalhães do Nascimento	Doutora	DE	210.702.294-15
Fernanda Antônia Barbosa da Mota	Doutora	DE	337.852.283-68
Filadélfia Carvalho de Sena	Doutora	DE	388.549.883-91
Francis Musa Boakari	Doutor	DE	344.096.961-49
Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves	Doutor	DE	338.212.403-34
Heraldo Aparecido Silva	Doutor	DE	12113249820



Jane Bezerra de Souza	Doutora	DE	395.878.003-20
João Evangelista das Neves Araújo	Doutor	DE	226.475.623-34
Josélia Maria da Silva Farias	Doutora	DE	471.013-68
José Renato de Araújo Sousa	Doutor	DE	504.138.213-15
Jurandir Gonçalves Lima	Doutor	DE	387.184.053-04
Luís Carlos Sales	Doutor	DE	131.761.883-15
Marli Clementino Gonçalves	Doutora	DE	619.642.803-97
Maria Escolástica de Moura Santos	Doutora	DE	730.711.703-78
Maria da Glória Duarte Ferro	Doutora	DE	338.007.903-00
Maria do Amparo Borges Ferro	Doutora	DE	199.340.763-49
Maria do Socorro Santos Leal Paixão	Doutora	DE	066.878.493-87
Maria do Socorro Borges da Silva	Doutora	DE	504.965.063-15
Maria Dolores dos Santos Vieira	Doutora	DE	10391086871
Maria Escolástica de Moura Santos	Doutora	DE	730.711.703-78
Maria Solange Rocha da Silva	Doutora	DE	012.556.243-88
Maria Vilani Cosme de Carvalho	Doutora	DE	260.723.863-34
Neide Cavalcante Guedes	Doutora	DE	135.596.563-20
Pedro Pereira dos Santos	Doutor	DE	645.236.401-49
Renata Gomes Monteiro	Doutora	DE	658.295.303-68
Rosa Maria de Almeida Macêdo	Doutora	DE	077.574.413-15
Rosana Evangelista da Cruz	Doutora	DE	079.370.358-7
Shara Jane Holanda Costa	Doutora	DE	240.296.703-00

Fonte: Dados fornecidos pelo DEFE

Quadro 10 - Professores efetivos do DMTE/CCE

Professores Efetivos – DMTE/CCE			
Nome	Titulação	Regime de Trabalho	CPF



Ana Teresa Silva Sousa	Doutora	DE	298.050.822-53
Antonia Edna Brito	Doutora	DE	138.116.733-00
Armstrong Miranda Evangelista	Doutora	DE	394.023.553-91
Bárbara Maria Macedo Mendes	Doutor	DE	097.393.003-91
Claudia Cristina da Silva Fontineles	Doutora	DE	578.456.973-20
Disnah Barroso Rodrigues de Oliveira	Doutor	DE	373.363.803-44
Eliana de Sousa Alencar Marques	Doutora	DE	503.822.683-34
Elmo de Souza Lima	Doutor	DE	943.146.835-20
Érica Pires Conde	Doutora	DE	692.616.443-68
Francisca Carla Silva de Oliveira	Doutora	DE	968.692.675-53
Francisca de Lourdes dos Santos Leal	Doutora	DE	227.968.513-20
Francisco das Chagas Amorim de Carvalho	Doutor	DE	192.686.558-88
Francisco Gomes Vilanova	Mestre	DE	823.086.083-15
Francisco Newton Freitas	Doutora	DE	337.917.243-04
Germaine Elshout de Aguiar	Doutora	DE	382.939.860-34
Heloiza Ribeiro de Sena Monteiro	Doutora	DE	047.266.423-91
Hilda Mara Lopes Araújo	Doutor	DE	227.886.893-49
Hilda Maria Martins	Doutor	DE	348.142.803-00
Jerino Queiroz Ferreira	Doutora	DE	839.985.433-68
Josania Lima Portela	Doutor	DE	226.798.393-15
José Elielton de Sousa	Doutor	DE	000.234.193-00
Josélia Borges de Moura Furtado	Mestre	DE	010.319.543-25
Josélia Saraiva e Silva	Doutor	DE	372.546.693-91
Maria da Glória Carvalho Moura	Doutora	DE	184.560.903-44
Maria Divina Ferreira Lima	Doutora	DE	099.812.503-25
Maria Lemos Costa	Doutora	DE	474.333.613-91
Maria de Nazareth Fernandes Martins	Doutora	DE	483.742.453-87
Maria Noraneide Rodrigues Nascimento	Mestre	DE	462443103-06



Maria do Socorro Leal Lopes	Doutora	DE	066.902.893-20
Maria Vilani Soares	Doutora	DE	304.764.023-87
Marta Maria Azevedo Queiroz	Doutora	DE	481.502.743-91
Marta Rochelly Ribeiro Gondinho	Doutora	DE	891.196.063-20
Mesaque Silva Correia	Doutor	DE	769.574.702-53
Micaías Andrade Rodrigues	Doutora	DE	037.002.774-40
Mirtes Gonçalves Honório de Carvalho	Doutora	DE	133.563.053-87
Nilson Fonseca Miranda	Doutora	DE	227.214.523-04
Neuton Alves de Araújo	Doutor	DE	447.180.553-34
Norma Patrícia Lopes Soares	Doutora	DE	429.033.783-04
Reijane Maria de Freitas Soares	Doutora	DE	131.425.263-15
Sandra Lima de Vasconcelos	Doutora	DE	439.016.034-68
Tecla Dias Torres	Doutora	DE	085.745.375-00
Teresa Christina Torres Silva Honório	Doutora	DE	151.021.063-68
Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira	Doutora	DE	839.125.333-34
Vilmar Aires dos Santos	Doutora	DE	297.132.421-49
Wirla Risany Lima Carvalho	Doutora	DE	742.470.183-53

Fonte: Dados fornecidos pelo DMTE

Além dos professores efetivos lotados no DEFE e DMTE, integram o corpo docente do curso de Pedagogia do Parfor / UFPI professores lotados em outros departamentos e *Campi*, professores aposentados pela UFPI, docentes do quadro provisório e servidores técnico-administrativos efetivos da UFPI cuja área de atuação permita sua inserção no Curso. Também é admitida, quando necessária, a participação de docentes colaboradores e, neste caso, é dada preferência a professores das escolas da rede pública da Educação Básica, com formação em nível de pós-graduação, em conformidade com o disposto no regulamento do Programa.



3 PROPOSTA CURRICULAR

O Parfor destina-se aos professores multidisciplinares que, sem formação específica, encontram-se lecionando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas de ensino do país. Por isso, a prática pedagógica do professor cursista é ponto de partida para a teoria, que também se reformula a partir dela. Isso supõe a articulação dos conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática e assumir a capacidade de tematizar a própria prática, enquanto atividade inerente ao professor crítico e reflexivo, como fonte de ação instituinte e transformadora do processo formativo (BRASIL, 2004).

Nessa perspectiva, a proposta curricular do curso precisa ser organizada de modo a oferecer uma formação concreta, contínua e relacionada à prática do professor cursista, oportunizando sua participação ativa no processo de organização da atividade pedagógica, bem como a aprendizagem dos conteúdos básicos da área em que atua, considerando a necessidade de planejar e efetivar seu trabalho didático-pedagógico na escola básica.

Para tanto, o projeto formativo do curso ~~de Pedagogia~~ do Parfor na UFPI está alicerçado nos preceitos da Pedagogia Crítica formulada por Henry Giroux, cujo pensamento, vinculado ao modelo contra-hegemônico de educação, orienta o desenvolvimento de um currículo crítico-emancipatório para o ensino e para os cursos de formação de professores, estruturado em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que revitalize o conceito de cidadania e democracia de professores e reconheça a escola como centro de aprendizagem de conteúdos e propósitos democráticos.

À luz dessa perspectiva crítica, a educação é uma atividade ética e política e, por isso, não é possível concebê-la a partir de um de vazio social, preconizando a neutralidade e a objetividade do conhecimento. A prática educativa (e por extensão, a formação de professores) é uma prática social. Portanto, como agentes políticos, os professores devem assumir uma postura crítica nas práticas de sala de aula e o compromisso de transformar a sociedade em que vivem.

A exemplo de toda prática social, a educação não é neutra. É prática social e histórica, por isso, instável, que se transforma na e pela ação dos homens em relação (PIMENTA, 1998). Como tal, a educação é determinada por práticas materiais e ideológicas que incorporam uma multiplicidade de contradições e disputas dentro de relações assimétricas de poder que definem as



realidades vivenciadas das várias sociedades, como lembra Foucault (1998, 2014). Daí porque o ato de educar é sempre imbuído de intencionalidades, na medida em que exige tomada de decisão sobre concepção de educação, articulada a uma visão de homem e a um projeto de sociedade. O ato de educar é, portanto, um ato político porque visa à formação humana, o que implica definição de finalidades (por que, para que, o que e como ensinar), escolhas de valores, crenças e compromissos éticos (FREIRE, 2015).

Estamos atentas à recomendação de Giroux e Penna (1997) de que a escolarização não pode ajudar o professor a desenvolver todo o seu potencial como intelectual crítico, atuante e comprometido com o processo democrático somente alterando o conteúdo e a metodologia do programa de formação. Todavia, entendemos que uma proposta pedagógica não pode ser compreendida como um pacote vazio, pois o conteúdo a ser ensinado desempenha papel fundamental na socialização política dos estudantes. Como assinalam os referidos autores, “[...] o modo como o conhecimento é selecionado e organizado representa suposições apriorísticas por parte do educador acerca de seu valor e legitimidade. Em última análise, estas são considerações ideológicas que estruturam a percepção de mundo dos estudantes” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 64). Com base nessas considerações passamos a apresentar a estrutura e organização curricular do curso de Pedagogia do Parfor / UFPI que consideramos capaz de aprimorar o processo formativo, de modo a possibilitar aos professores da Educação Básica a ressignificação da prática docente por meio do exercício de uma ação crítico-emancipatória na realidade educativa na qual estão inseridos.

3.1 Estrutura e organização curricular

O curso de Pedagogia da UFPI ofertado através do Parfor formará o profissional que atua no magistério da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a sua estrutura e organização curricular alinha-se com os princípios e fundamentos definidos pela BNCC-Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2017) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019), que focalizam a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, sobretudo, a mobilização desses saberes para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do



pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, de modo a assegurar as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento humano global.

Articula-se com a LDB (Lei n. 9.394/1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP n. 1/2006), e com as diretrizes e metas do PNE (2014-2024), mormente, no tocante à proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, que perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir a escolaridade, na idade certa, com níveis satisfatórios de aprendizagem.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos da BNCC - Educação Básica (*foco no desenvolvimento de competências; compromisso com a educação integral*), o curso de Pedagogia deve organizar seus currículos de modo a considerar as múltiplas dimensões dos estudantes, visando ao seu pleno desenvolvimento, na perspectiva de efetivação de uma educação integral.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia delineado nesta proposta visa garantir formação inicial de professores multidisciplinares que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que lhes qualifique para o exercício da docência com vistas a assegurar a todos os alunos as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com os preceitos do PNE (2014-2024), sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, em conformidade com as disposições da BNCC.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, aqui denominados núcleos de estudo, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, explicitadas na seção anterior. carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:



Grupo I - 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola;

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Itinerários formativos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início.

No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – *conhecimento, prática e engajamento profissionais* – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, devendo ser incluídas, nas 1.600 horas, as habilidades indicadas nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Art. 13 da Resolução CNE/CP n. 2/2019.

No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPI ofertado através do Parfor caracteriza-se por oferecer formação voltada especificamente para professores que atuam em escolas públicas de Educação Básica, por isso o seu funcionamento ocorrerá no período de recesso escolar das redes de ensino municipal e estadual. Cada semestre letivo comporta um período intensivo, que ocorrerá nas férias dos professores cursistas, e um período complementar, nos finais de semana, de acordo



com o cronograma de desenvolvimento de disciplina de cada curso, observando-se o calendário escolar das escolas básicas públicas.

A estrutura curricular prevê a organização de três núcleos que integram todo o percurso formativo, cujo propósito é concretizar estudos teórico-práticos e interdisciplinares no processo acadêmico de formação, nos termos da Resolução CNE/CP n. 1/2006 e em consonância com o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2019), visando propiciar formação mais dinâmica, contextualizada e compartilhada dos componentes curriculares propostos para o curso com a prática pedagógica dos professores cursistas. São eles: **núcleo de estudos básicos (base comum)**, **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** e **núcleo de estudos integradores (prática pedagógica)**.

O **núcleo de estudos básicos (base comum)** compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que concerne aos aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos do trabalho pedagógico, por meio de reflexão e ações crítica.

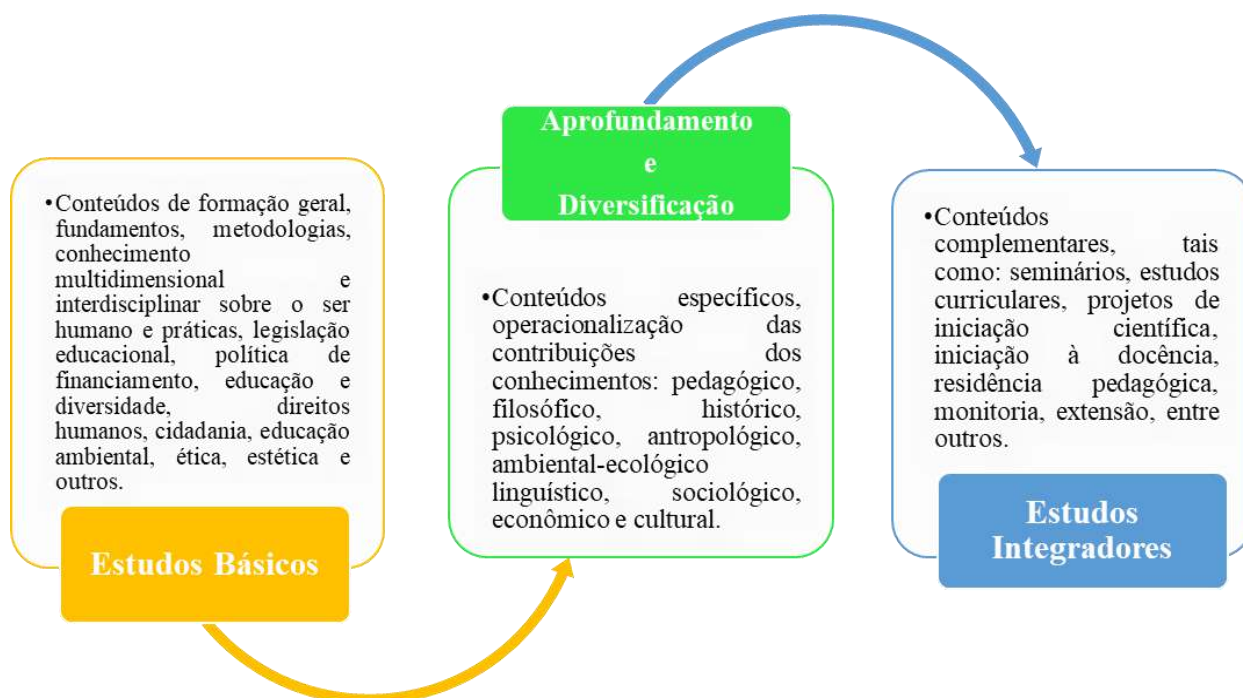
O **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** reúne conhecimentos voltados para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades, a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica, e o domínio pedagógico desses conteúdos, ampliando os conhecimentos do núcleo básico.

O **núcleo de estudos integradores (prática pedagógica)** reúne conhecimentos que proporcionarão enriquecimento curricular por meio da participação do cursista em atividades que compreendem áreas específicas de seu interesse, incluindo seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, estágios, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; atividades de comunicação e expressão

cultural (congressos, seminários, simpósios, colóquios, minicursos e mesas redondas, audiência de defesas de TCC, monografias de especialização, dissertação ou tese etc.).

Embora distintos, os núcleos formativos estão interconectados e são indissociáveis no movimento de efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, tendo em vista o fornecimento de elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. A figura 8, a seguir, ilustra a interação entre os três núcleos que constituem o processo formativo.

Figura 8 - Interconexão entre os três núcleos do percurso formativo



Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2022).

Os três núcleos formativos articulam e organizam as atividades curriculares segundo a sua especificidade, mas sem fragmentar e compartimentar o conhecimento. Constituem uma interação de áreas de conhecimento, condição para implementação do princípio da interdisciplinaridade, admite a diversificação curricular, à medida que engloba além das disciplinas, outras formas de atividades (oficinas, seminários, projetos, extensão etc.), possibilitando inovação curricular, e reconhece a especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática.

Silviana

Em sua organização, o currículo do curso é estruturado por disciplinas interconexas de caráter teórico-prático e prático, Atividades Complementares (AC), Atividades Curriculares de Extensão (ACE) e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e será desenvolvido em 08 (oito) semestres letivos, com carga horária total de 3.560 (três mil quinhentas e sessenta) horas, assim distribuídas: 870 horas do núcleo básico, 1.680 horas do núcleo de aprofundamento e 810 horas do núcleo integrador, além de 200h de Atividades Complementares. No Quadro 11, a seguir, apresentamos o detalhamento das atividades curriculares obrigatórias e optativas do curso de Pedagogia, segundo sua natureza e seu ordenamento nos núcleos de formação.

Quadro 11 - Organização dos componentes curriculares por núcleo do percurso formativo

Percurso Formativo	Componentes Curriculares	Carga Horária
Núcleo Básico (Conhecimentos científicos, fundamentos, legislação educacional, política de financiamentos, metodologias etc.)	Fundamentos Históricos da Educação	60h
	Fundamentos Sociológicos da Educação	60h
	Fundamentos Filosóficos da Educação	60h
	Fundamentos Antropológicos da Educação	60h
	Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação	60h
	Epistemologia, Ética e Pedagogia	60h
	Psicologia da Educação	75h
	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	60h
	Financiamento da Educação Básica	60h
	Política e Legislação da Educação Básica	75h
	Teoria de Currículo e Sociedade	60h
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	60h
	Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem	60h
Organização e Coordenação do Trabalho Educativo	60h	
Total		870 h
	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	15h

Núcleo de Aprofundamento (Conteúdos específicos e pedagógicos, objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica)	Libras	60h
	Alfabetização e Letramento	60h
	Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação	60h
	Metodologias Ativas de Aprendizagem	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física	75h
	Linguística e Alfabetização	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte	75h
	Linguagem, Corpo e Movimento	60h
	Metodologias Ativas de Aprendizagem	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da História	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia	75h
	Didática Geral	75h
	Avaliação da Aprendizagem	75h
	Pesquisa em Educação	75h
TCC I	60h	
TCC II	60h	



	Leitura e Produção de Textos	60h
	Optativa I	60h
	Optativa II	60h
Total		1.680 h
Núcleo integrador (Prática pedagógica)	Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil	135h
	Estágio Supervisionado Obrigatório II - anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)	135h
	Estágio Supervisionado Obrigatório III - anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano)	135h
	Atividades Curriculares de Extensão I	45h
	Atividades Curriculares de Extensão II	45h
	Atividades Curriculares de Extensão III	45h
	Atividades Curriculares de Extensão IV	60h
	Atividades Curriculares de Extensão V	60h
	Atividades Curriculares de Extensão VI	60h
	Atividades Curriculares de Extensão VII	45h
	Atividades Curriculares de Extensão VIII	45h
Total		810 h
Total Geral dos Núcleos		3.360h
Atividades Complementares		200h
Total Geral do Curso		3.560h

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

A organização apresentada no Quadro 12 é apenas uma representação didática para fins de visualização de como os componentes curriculares integram cada núcleo ao longo do percurso formativo. Contudo, no desenvolvimento do curso esses componentes vão se entrelaçando, de forma interdisciplinar, visando superar a visão fragmentada do currículo por meio da efetiva integração dos componentes curriculares e a construção de um conhecimento que possibilite ao



professor cursista ressignificar as experiências vivenciadas no tempo-universidade na sua prática pedagógica do espaço-tempo da escola básica (FERRO, 2017, 2019).

O currículo do curso de Pedagogia da UFPI por meio do Parfor foi planejado de modo a favorecer a interconexão entre dois processos essenciais da formação em serviço: o conhecimento que o professor cursista vem construindo ao longo da sua prática (*saberes da experiência/saberes pedagógicos*) e as novas elaborações teóricas construídas na formação (*saberes do conhecimento*). Para tanto, a organização curricular prevê eixos integradores, que constituem espaços de interdisciplinaridade em que os conteúdos das disciplinas das diferentes áreas são articulados em torno das experiências dos professores cursistas (BRASIL, 2004). Os eixos integradores são em número de oito (um por semestre letivo) e servirão como ponto de convergência das atividades, auxiliando o cursista na articulação dos conteúdos das áreas temáticas com sua prática pedagógica e na reflexão sobre ela de modo a aperfeiçoar a sua atuação docente.

As ações interdisciplinares são conduzidas por atividade de pesquisa/extensão com base em um tema gerador, abordado em diferentes enfoques disciplinares, tendo como eixo condutor uma **disciplina integradora**. O tema gerador escolhido é *Educação, Diversidades, Meio Ambiente e Cidadania*, que articula importantes aspectos da vida que se materializam no contexto escolar e possibilitam abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana em escala local, regional e global, em consonância com os princípios e fundamentos da BNCC-Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2017).

A partir desse tema, podem ser estudadas diversas temáticas, tais como: educação ambiental, gênero e sexualidade, processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; a educação digital, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira.

As Atividades Curriculares de Extensão (ACE) foram escolhidas como disciplinas integradoras ao longo dos oito semestres letivos que integram o percurso formativo do curso, pela maior porosidade e possibilidade de integração dos conteúdos entre as demais disciplinas que



compõem a matriz curricular em cada semestre e, conseqüentemente, pela viabilidade de garantia da relação orgânica entre teoria e prática, concretizada pela estreita vinculação entre o espaço acadêmico e o *lôcus* de atuação docente (a escola básica) e pela possibilidade de fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Assim, em cada semestre letivo, há uma disciplina integradora que promove a articulação entre os conteúdos das diferentes áreas temáticas e a prática pedagógica do professor cursista, tomando como eixo temático um dos temas transversais contemporâneos, conforme veremos no trecho dedicado às ACE neste PPC.

O professor responsável pela disciplina integradora em cada semestre fará a articulação do trabalho interdisciplinar e será intitulado *professor articulador*, cujo papel é coordenar os demais professores do bloco e articular o trabalho de pesquisa para a realização de atividades propostas pelos professores das demais disciplinas do semestre. Em síntese, sua função é a de ser o articulador do Projeto de Trabalho Interdisciplinar (PTI), mantendo contato constante com os professores das outras disciplinas, auxiliando-os na consecução das atividades referentes ao trabalho. Os demais professores são denominados orientadores.

O Projeto de Trabalho é atividade de pesquisa e/ou ação pedagógica a respeito de algum aspecto (social, histórico, cultural, ecológico, etc.) da realidade local do professor cursista e será planejado de forma colaborativa pelos professores formadores devem focar os problemas que as várias disciplinas suscitam, a partir do tema gerador definido para o semestre, tendo como eixo condutor a disciplina integradora. O resultado do trabalho interdisciplinar previsto no PTI é socializado num evento protagonizado pelos professores cursistas, intitulado Seminário Interdisciplinar do Parfor (SIMPARFOR), que ocorre no encerramento do semestre letivo em todos os *Campi* e polos de realização do curso, conforme previsto no calendário acadêmico semestral do Parfor.

A organização dos componentes curriculares que integralizarão o curso é coerente com os objetivos do curso e os conhecimentos necessários para o desenvolvimento das competências previstas no perfil desejado para o egresso do curso e visa garantir ao licenciando uma formação alicerçada nos princípios formativos realçados por meio da interdisciplinaridade, da contextualização, da explicitação da unidade teoria-prática e do trabalho coletivo, evidenciando relação orgânica entre o ensino, a pesquisa e a extensão.



A estrutura curricular segue uma lógica formativa encadeada e consistente, visando garantir ao professor cursista o fortalecimento de sua base de conhecimentos e o aperfeiçoamento das qualidades e habilidades docentes necessárias ao seu crescimento na sua prática de sala de aula da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na organização curricular do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI estão definidas duas categorias de disciplinas: obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias destinam-se a propiciar ao licenciando formação teórica sólida e consistente sobre os conteúdos da Pedagogia e das ciências afins, domínio dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica, necessários à concretização de uma prática educativa na perspectiva da Educação Integral. O Quadro 12, a seguir, apresenta os componentes curriculares obrigatórios e optativos que integram a matriz curricular do curso.

Quadro 12 – Matriz curricular do curso de Pedagogia do Parfor da UFPI

Período	Disciplina			
	Nome	Código	CH	Créditos
1º	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia		15h	1.0.0
	Atividades Curriculares de Extensão I		45h	0.0.0.3
	Fundamentos Históricos da Educação		60h	3.1.0
	Fundamentos Sociológicos da Educação		60h	3.1.0
	Fundamentos Filosóficos da Educação		60h	3.1.0
	Fundamentos Antropológicos da Educação		60h	3.1.0
	Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação		60h	3.1.0
	Epistemologia, Ética e Pedagogia		60h	3.1.0
	Total		420h	28
2º	Atividades Curriculares de Extensão II		45h	0.0.0.3
	Psicologia da Educação		75h	4.1.0
	Libras		60h	3.1.0

	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva		60h	3.1.0
	Financiamento da Educação Básica		60h	3.1.0
	Política e Legislação da Educação Básica		75h	4.1.0
	Leitura e Produção de Textos		60h	2.2.0
	Total		435h	29
3°	Atividades Curriculares de Extensão III		45h	0.0.0.3
	Teoria de Currículo e Sociedade		60h	3.1.0
	Didática Geral		75h	4.1.0
	Avaliação da Aprendizagem		75h	4.1.0
	Alfabetização e Letramento		60h	3.1.0
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares		60h	3.1.0
	Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação		60h	3.1.0
	Total		435h	29
4°	Atividades Curriculares de Extensão IV		60h	0.0.0.4
	Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem		60h	3.1.0
	Organização e Coordenação do Trabalho Educativo		60h	3.1.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil		60h	2.2.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais		60h	2.2.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos		60h	2.2.0
	Linguística e Alfabetização		60h	3.1.0
	Total		420h	28
5°	Atividades Curriculares de Extensão V		60h	0.0.0.4
	Linguagem, Corpo e Movimento		60h	3.1.0
	Metodologias Ativas de Aprendizagem		75h	3.2.0



	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa		75h	2.3.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática		75h	2.3.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza		75h	2.3.0
	Total		420h	28
6°	Atividades Curriculares de Extensão VI		60h	0.0.0.4
	Pesquisa em Educação		75h	3.2.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da História		75h	2.3.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia		75h	2.3.0
	Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil		135h	0.0.9
	Total		420h	28
7°	Atividades Curriculares de Extensão VII		45h	0.0.0.3
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte		75h	2.3.0
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física		75h	2.3.0
	Estágio Supervisionado Obrigatório II – Ensino Fundamental (1° a 3° anos)		135h	0.0.9
	TCC I		60h	2.2.0
	Total		390h	26
8°	Atividades Curriculares de Extensão VIII		45h	0.0.0.3
	Educação Bilíngue		60h	3.1.0
	Optativa I		60h	3.1.0
	Optativa II		60h	3.1.0
	Estágio Supervisionado Obrigatório III – Ensino Fundamental (4° e 5° anos)		135h	0.0.9



	TCC II		60h	2.2.0
	Total		420h	28
Disciplinas Obrigatórias			2.310h	154
Atividades Curriculares de Extensão			405h	27
Estágio Supervisionado Obrigatório			405h	27
Trabalho de Conclusão de Curso			120h	08
Disciplinas Optativas			120h	08
Atividades Complementares			200h	-
Total Geral			3.560h	

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

As disciplinas optativas destinam-se ao aprofundamento dos conteúdos próprios de um campo mais especializado da atuação do pedagogo, visando propiciar ao aluno outras possibilidades para a sua formação profissional, bem como o incentivo necessário para a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação. O aluno deverá cursar, obrigatoriamente, duas disciplinas optativas de sessenta (60) horas, totalizando 120h, as quais serão disponibilizadas para realização de matrícula pelos cursistas no oitavo período do curso. O Quadro 13, a seguir, apresenta as disciplinas optativas do curso de Pedagogia do Parfor da UFPI.

Quadro 13 - Disciplinas optativas do curso de pedagogia do Parfor da UFPI.

Disciplinas Optativas	Carga Horária	Créditos
Arte e Educação	60h	3.1.0
Educação e Movimentos Sociais	60h	3.1.0
Metodologias e Contexto da Ação Pedagógica	60h	3.1.0
Educação, Estado e Cidadania	60h	3.1.0
Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade	60h	3.1.0
Psicopedagogia	60h	3.1.0
Literatura Infantil	60h	3.1.0



Educação e Cultura Popular	60h	3.1.0
Educação Ambiental	60h	3.1.0

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

3.1.1 Prática como componente curricular

A dimensão prática nos currículos de formação de professores é concebida como um elemento articulador que visa inserir o professor no contexto da prática, mas que, sem se limitar ao saber fazer (TARDIF, 2014), constitui-se em atividade de reflexão apoiada na teoria.

À luz do pensamento de Pimenta e Lima (2012, p. 44), é possível afirmar que a adoção do princípio da prática como componente curricular significa que todas as disciplinas são ao mesmo tempo, teóricas e práticas e devem cumprir o propósito de “formar professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação”, o que favorece a *aproximação entre as instituições de formação e a escola básica*. Assim, a ênfase na prática, como base da formação dos professores, é um indicativo da busca da práxis autêntica, uma vez que implica tomar o contexto concreto para examiná-lo de maneira crítica para então intervir nele, o que extrapola a noção de prática como senso comum (FREIRE, 2015).

Estudos realizados sobre a formação de professores (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ANDRÉ, 2016; GATTI *et al*, 2019; NÓVOA, 2011; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; VEIGA, 2010, 2012, 2016; ZEICHNER, 1983) revelam que a aproximação entre as instituições formadoras e o espaço do exercício profissional dos docentes tem se mostrado muito benéfica, tanto para os cursos de formação quanto para a escola. Com efeito, ao se aproximar da escola a universidade pode efetivar melhor a articulação entre teoria e prática, o que impacta a sobrevivência da condição pública legitimada para o Ensino Superior de produzir e socializar o conhecimento, fundado no constante exercício da crítica e cultivado por meio do ensino, pesquisa e extensão. Este tripé é considerado referencial de qualidade da formação e da relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho, proposição com a qual, também, estamos inteiramente de acordo.

Essa articulação é positiva, inclusive porque, como ressalta André (2016), os currículos de formação de professores poderão ser reformulados a partir da realidade concreta da escola básica com seus dilemas e problemas práticos, de modo a inspirar projetos e ações integrados para a qualificação de docentes e das práticas de ensino, promovendo o desenvolvimento profissional dos



participantes que estão envolvidos no processo formativo em ambas as instituições. Nesse contexto, a prática docente é colocada como ponto de partida e de chegada da formação possibilitando ao professor “articular e traduzir os novos saberes em novas práticas” (PIMENTA, 2012, p. 17) através de uma ressignificação mútua, construindo, assim, o verdadeiro sentido da práxis como ação humana transformadora.

Outro ponto importante a destacar é que a relação orgânica entre os lugares formativos e o local de trabalho potencializa o fortalecimento das licenciaturas e a valorização do profissional da educação à medida que os cursos de formação de professores formem profissionais que respondam, efetivamente, às demandas e necessidades da escola básica, face à sua função social, que consiste em assegurar aos estudantes a construção de conhecimentos necessários à interpretação e à intervenção crítica e consciente no mundo contemporâneo. Em suma, a imperatividade da conexão entre o Ensino Superior e a Educação Básica sobrevém da própria finalidade socialmente definida para a universidade enquanto instituição educativa, a qual, segundo Almeida e Pimenta (2011, p. 21):

[...] é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão. Ou seja, na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos e de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que esta coloca. Estes, por sua vez, são produzidos e identificados inclusive nas análises que se realizam no próprio processo de ensinar, na experimentação e na análise dos projetos de extensão, por meio das relações que são estabelecidas entre os sujeitos e os objetos de conhecimento.

Na área da educação, especificamente, dizemos que a universidade cumpre seu papel através da formação de profissionais qualificados para responderem às questões que perpassam a escola básica, a fim de que esta possa enfrentar o desafio de qualificar a educação escolar por meio da melhoria dos resultados das aprendizagens de conhecimentos e dos valores necessários à socialização dos estudantes. Sob essa ótica, a universidade (lugar da formação) é articuladamente uma instância social dependente e complementar da escola (local de trabalho). Concordamos com André (2016) no que tange ao entendimento de que a iniciativa dessa parceria deve partir, principalmente, da universidade, tendo em vista o seu compromisso científico, ético e político ante a sociedade.

A prática dos professores da escola básica é rica em possibilidades para a construção da teoria, visto que não é apenas espaço de aplicação de saberes oriundos da teoria, mas também de



produção de saberes provenientes dessa mesma prática (TARDIF, 2014). Por isso mesmo, esses saberes devem ser valorizados pelo docente universitário como expressão do compromisso de profissional que presta serviço à sociedade em uma universidade pública. O desafio posto aos formadores é o de colaborar na ressignificação dos saberes na formação de professores, tendo como ponto de partida a mobilização dos saberes da docência (ALMEIDA; PIMENTA 2011; PIMENTA, 2012).

Ratificamos que não se trata de adotar uma concepção praticista da formação docente, mas sim de um movimento que presume o que Nóvoa (2011) denomina de “transformação deliberativa”, isto é, uma transformação dos saberes que impõe uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais. Tal afirmação nos reporta a uma provocação inusitada desse autor de que “[...]. É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas” (NÓVOA, 2011, p. 18). Ou seja, é necessário que os professores formadores assumam lugar predominante na formação dos colegas de profissão. A proposição, nessa direção, é que sejam construídos um ambiente e uma *cultura de colaboração* entre os formadores e os profissionais da escola, entre as IES e as escolas, por meio da realização de projetos conjuntos.

Em se tratando do Parfor, essa relação dialógica é absolutamente necessária por ser um Programa destinado à formação de professores em exercício na Educação Básica, que produzem saberes da docência, os quais incluem, segundo Pimenta (2012), a experiência, os conhecimentos específicos e os saberes pedagógicos e didáticos, necessários ao processo formativo.

Por isso, o Parfor vale-se dos benefícios da formação em serviço, o que torna possível a observação e a intervenção adequada nas condições reais em que se dá a prática do professor cursista, considerando as características, necessidades, limites e possibilidades da escola onde ele atua. Dessa forma, a própria escola básica torna-se o *locus* privilegiado da formação docente, com efeitos claros e imediatos sobre a sua prática pedagógica, aqui entendida como:

[...] prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, das atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. É ponto de partida para a teoria, mas que também se reformula a partir dela. Supõe análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática (BRASIL, 2004, p. 21).



A capacidade de tematizar a própria prática, enquanto atividade inerente ao professor crítico-reflexivo, é fonte de ação instituinte e transformadora, orientando o professor cursista para construir conhecimentos e realizar as atividades de estudo a partir da reflexão da prática na e da escola e, ao mesmo tempo, desenvolver sua prática à luz dos conhecimentos construídos no percurso formativo.

Nessa perspectiva, a Prática como Componente Curricular (PCC) no âmbito do curso de Pedagogia da UFPI ofertado por meio do Parfor é compreendida como o elo de articulação entre os estudos sistematizados no tempo universidade e a prática cotidiana do chão da escola, integrando os professores cursistas à realidade social, histórico e cultural na qual a prática pedagógica é desenvolvida. Tem como pressuposto o reconhecimento de que a formação de professores em serviço inclui mecanismos de intervenção na prática cotidiana do professor cursista, como parte integrante do curso, contribuindo para que o processo de formação tenha impacto efetivo sobre a Educação Básica.

No contexto do curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, a PCC vai muito além do momento de estágio supervisionado obrigatório e deverá ser trabalhada na perspectiva da pesquisa, da extensão e de estratégias didático-pedagógicas, proporcionando ao professor cursista, formação concreta, contínua e relacionada à prática pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, em consonância com o Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019, com a finalidade de incentivar a participação dos cursistas em projetos integrados, favorecendo o diálogo entre as ações formativas e a dinâmica concreta das escolas.

À luz do referido dispositivo legal, as 400 (quatrocentas) horas da Prática como Componente Curricular serão distribuídas ao longo do percurso formativo, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista, tendo em vista a melhoria e atualização do ensino, de modo a efetivar a articulação entre a teoria e a prática e a aproximação entre a universidade (UFPI) e a escola básica, campo de atuação docente.

A prática deve ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da experiência docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser

engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa, em conformidade com o § 3º do Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019.

De acordo com as disposições do § 4º e § 5º do Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019, as práticas consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor e devem ser registradas em **portifólio**, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação e conhecimento do conteúdo.

Desse modo, o **portifólio** será um referencial para os professores formadores do curso de Pedagogia do Parfor, no sentido de considerá-lo tanto como estratégia de aprendizagem quanto como instrumento de avaliação (formativa e somativa) do professor cursista, para estabelecer reflexões e críticas sobre o percurso formativo, em busca da ampliação dos conhecimentos construídos no espaço acadêmico na interface com a melhoria da sua prática pedagógica. Portanto, as atividades desenvolvidas no interior dos componentes curriculares que integram a PCC devem ser canalizadas para a construção do **portifólio**.

Conforme normatizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2019), no curso de Pedagogia da UFPI ofertado por meio do Parfor a Prática como Componente Curricular está presente em todas as disciplinas, distribuída em 405 (quatrocentas e cinco) horas e será desenvolvida ao longo do curso por meio dos componentes curriculares que perpassam os temas dos Grupos I e II do percurso formativo, explicitados anteriormente, e será trabalhada na perspectiva da pesquisa, extensão e intervenção pedagógica, por meio das demais atividades formativas. O Quadro 14, a seguir, indica as disciplinas selecionadas como integradoras de toda a prática como componente curricular neste PPC, o que não elimina o caráter prático que perpassa todas as outras disciplinas da matriz curricular, as quais abordam a formação pedagógica ou específica da área de formação que constituem intencionalmente a PCC no curso de Pedagogia do Parfor:



Quadro 14 - Prática como Componente Curricular (PCC)

Período Letivo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	PCC
1º	Atividades Curriculares de Extensão I	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
2º	Atividades Curriculares de Extensão II	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
3º	Atividades Curriculares de Extensão III	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
4º	Atividades Curriculares de Extensão IV	60h	0.0.4	4
	Total do Semestre			60 h
5º	Atividades Curriculares de Extensão V	60h	0.0.4	4
	Total do Semestre			60 h
6º	Atividades Curriculares de Extensão VI	60h	0.0.4	4
	Total do Semestre			60 h
7º	Atividades Curriculares de Extensão VII	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
8º	Atividades Curriculares de Extensão VIII	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
Total Geral		405 h	27	405 h

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC



3.2 Fluxograma do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Parfor / UFPI

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	Atividades Curriculares de Extensão II 45 h/0.0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão III 45 h/0.0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão IV 60h/0.0.0.4	Atividades Curriculares de Extensão V 60h/0.0.0.4	Atividades Curriculares de Extensão V 60h/0.0.0.4	Atividades Curriculares de Extensão VII 45 h/0.0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão VII 45 h/0.0.0.3
Atividades Curriculares de Extensão I 45 h/0.0.0.3	Psicologia da Educação 75 h/4.1.0	Teoria de Currículo e Sociedade 60 h/3.1.0	Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem 60 h/3.1.0	Linguagem, Corpo e Movimento 60 h/3.1.0	Pesquisa em Educação 75 h/3.2.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte 75 h/2.3.0	Educação Bilíngue 60 h/3.1.0
Fundamentos Históricos da Educação 60 h/3.1.0	Libras 60 h/3.1.0	Didática Geral 75 h/4.1.0	Organização e Coordenação do Trabalho Educativo 60 h/3.1.0	Metodologias Ativas de Aprendizagem 75 h/3.2.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da História 75 h/2.3.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física 75 h/2.3.0	Optativa I 60 h/3.1.0
Fundamentos Sociológicos da Educação 60 h/3.1.0	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva 60 h/3.1.0	Avaliação da Aprendizagem 75 h/4.1.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil 60 h/2.2.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa 75 h/2.3.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia 75 h/2.3.0	Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental (1º a 3º anos) 135h/0.0.9	Optativa II 60 h/3.1.0
Fundamentos Filosóficos da Educação 60 h/3.1.0	Financiamento da Educação Básica 60 h/3.1.0	Alfabetização e Letramento 60 h/3.1.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática 75 h/2.3.0	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil 135h/0.0.9	TCC I 60 h/2.2.0	Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental (4º e 5º anos) 135h/0.0.9
Fundamentos Antropológicos da Educação 60 h/3.1.0	Política e Legislação da Educação Básica 75 h/4.1.0	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares 60 h/3.1.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos	Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza 75 h/2.3.0			TCC II 60 h/2.2.0
Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação 60 h/3.1.0	Leitura e Produção de Textos 60 h/2.2.0	Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação 60 h/3.1.0	Linguística e Alfabetização 60 h/3.1.0				
Epistemologia, Ética e Pedagogia 60 h/3.1.0							



3.3 Estágio, atividades complementares, extensão e trabalho de conclusão de curso

3.3.1 Estágio Supervisionado Obrigatório

Estágio Supervisionado Obrigatório é uma atividade acadêmica específica que prepara o discente para o trabalho produtivo, com o objetivo de aprendizagem social, profissional e cultural, constituindo-se intervenção prática em situações de vida e trabalho, nos termos do Art. 61 do Regulamento Geral da Graduação da UFPI, aprovado pela Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012.

À luz do pensamento de Pimenta e Lima (2012), o estágio curricular nos cursos de formação de professores que já exercem a docência (a exemplo dos cursos ofertados através do Parfor) se configura como espaço de reflexão de suas práticas a partir das elaborações teóricas construídas no processo formativo, de formação contínua, de ressignificação da identidade profissional docente e de produção de conhecimentos.

Ou seja, o estágio para quem já exerce a docência tem seu sentido e significado a partir da natureza do trabalho docente, que demanda “constante revisão das práticas, no sentido de tornar o professor um sujeito que constrói conhecimentos, com capacidade de fazer análise de sua prática fundamentado em um referencial teórico que lhe permita, como resultado, a incessante busca de uma educação de qualidade” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 139). Nesse processo, professor formador e cursista, sujeitos de experiência, constroem constantemente suas identidades, tanto na dimensão individual como na dimensão coletiva, e ressignificam seus saberes docentes.

O professor formador ao mediar, à luz da teoria, a discussão coletiva sobre as experiências dos colegas de profissão que atuam na escola básica trazem para o espaço da formação, articula a construção de novas elaborações teóricas favorecendo a transformação da consciência profissional do professor cursista e a ressignificação da sua prática. Ao colocar em pauta os dilemas e possibilidades do cotidiano escolar, o estágio abre possibilidade para o professor cursista se sentir coautor de sua formação. O estágio como espaço de diálogo e de reflexão também favorece o professor formador abrindo possibilidade para ressignificar sua identidade profissional, que está sempre em constante construção face às novas demandas sociais que são impostas à escola e à universidade.



Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio exige que os cursos de formação, em parceria com docentes da escola básica, desestabilizem modelos que apelam para a fragmentação do conhecimento e a separação entre teoria e prática. Pimenta (2002), em suas conclusões, sinaliza para a importância da pesquisa na formação de professores que exercem a docência a partir da compreensão de que eles podem construir coletivamente conhecimento sobre o ensinar refletindo criticamente sobre a sua atividade para transformar seu saber fazer docente, gerando novos contornos a sua identidade.

A referida autora acredita que a *pesquisa-ação*, a *pesquisa colaborativa* e a *pesquisa-ação crítico-colaborativa*¹⁰ respondem bem ao propósito de ressignificar o Estágio Supervisionado como oportunidade de reflexão da prática docente e como possibilidade de formação contínua partindo do pressuposto de que a realização de pesquisas no contexto escolar investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas à transformação das práticas institucionais na direção da democratização da sociedade.

Considerando que o curso de Pedagogia ofertado no contexto do Parfor destina-se a formar professores que estão exercendo a docência na escola básica pública visando à melhoria da qualidade do ensino, o processo formativo deve favorecer o desenvolvimento de uma atitude permanente de ampliação, problematização e crítica dos conhecimentos pelos quais os professores cursistas compreendem a realidade educacional e concebem os modos de intervir sobre ela, promovendo seu desenvolvimento profissional.

Destarte, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, as atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista. As atividades deverão ser orientadas por um projeto de melhoria e atualização do ensino, realizado sob supervisão concomitante da instituição formadora e da escola, devendo buscar a mobilização, integração e aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades reais vivenciadas no contexto da prática do cursista, articulando teoria e prática.

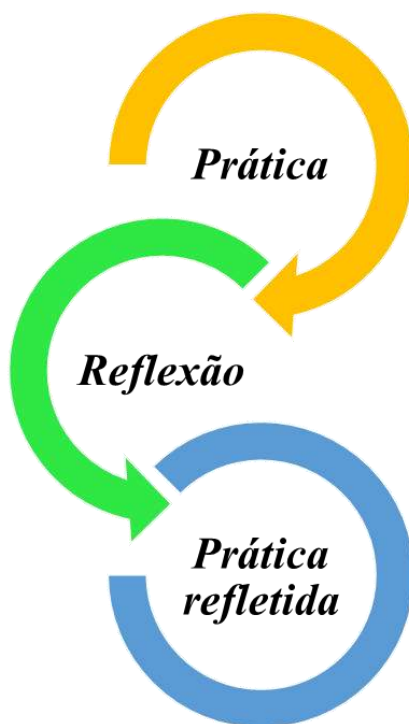
¹⁰Pesquisa denominada de *colaborativa*, realizada na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação (PIMENTA, 2002).



À luz do exposto, consideramos o estágio no contexto do Parfor como espaço de reflexão ancorada na análise das dificuldades que o professor cursista enfrenta para realizar o seu trabalho e, ao mesmo tempo, no levantamento de atividades coletivas e individuais para a reelaboração das práticas e das finalidades educativas.

Entendemos, como Pimenta e Lima (2012), que a ressignificação do estágio como espaço de formação contínua e desenvolvimento profissional deve fundamentar-se em três pilares que configuram a atividade docente como práxis (Figura 9): análise da prática docente (*prática*), relação teoria e prática (*reflexão teórica*) e o trabalho docente na escola como categoria central dessa atividade (*prática refletida, analisada e contextualizada*). Em suma, o estágio supervisionado para quem já exerce a docência é circunstância de reflexão, ressignificação de saberes da prática docente e de formação contínua, realimentada por uma teoria que ilumina a prática, que, por sua vez, ressignifica a teoria.

Figura 9 - Pilares do estágio na perspectiva da reflexão a partir da práxis docente



Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC com base em Pimenta e Lima (2012)

Para tanto, é preciso lançar mão de metodologias que estejam a serviço da reflexão e da produção de conhecimentos capazes de oferecer a fundamentação teórica necessária para a compreensão da prática didático-pedagógica e da realidade social na qual essa prática está inserida. As metodologias de ensino e pesquisa como as **narrativas de formação** (*memoriais, autobiografias, histórias de vida*) e a **metodologia de projetos** (projeto didático de intervenção com vistas ao enfrentamento de um problema educacional específico, de natureza interdisciplinar voltado para a Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental) são alguns exemplos de práticas coletivas que favorecem a emergência de experiências formativas inovadoras.

No curso de Pedagogia do Parfor, o estágio é componente curricular indispensável para integralização do curso e totaliza 405 horas de atividades em situação real de trabalho na escola básica de atuação do professor cursista distribuídas em três disciplinas: Estágio Supervisionado Obrigatório I - Educação Infantil - 135h; Estágio Supervisionado Obrigatório II- Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)- 135h; e Estágio Supervisionado Obrigatório III - Ensino Fundamental (4º e 5º ano) - 135h, em atendimento ao disposto na Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Como o cursista já exerce a docência, a prática pedagógica permeia todo o processo de formação, a integralização desse componente no currículo do curso ocorrerá sob a forma de aproveitamento de experiências profissionais, por meio de ações que enfoquem planejamento, regência e a avaliação de aula, desenvolvimento de projetos escolares, acompanhamento e análise das diferentes propostas pedagógicas, incluindo pesquisas sobre o processo de ensino e minicurso com as famílias dos estudantes e a comunidade, possibilitando ao professor cursista oportunidade de aprofundar a compreensão da sua prática, refletir sobre ela e tomar novas decisões.

A expectativa é que os professores cursistas possam alternar momentos de reflexão, análise e problematização da prática (tempo universidade) com momentos de planejamento e sistematização de estratégias de enfrentamento dos problemas que emergem do contexto escolar passíveis de intervenção pedagógica (tempo escola). Para isso, o professor formador deve promover encontros incluindo os demais profissionais das escolas envolvidas no estágio com o objetivo de discutir as problemáticas trazidas pelos cursistas para, colaborativamente, (re)definir as estratégias de ação.

No curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, o estágio inicia no sexto semestre letivo, conforme desenho curricular anteriormente apresentado e será realizado sob a mentoria e acompanhamento

efetivo do professor formador, que supervisionará um grupo de até 10 (dez) professores cursistas, nos termos da Portaria Capes n. 220, de 21 de dezembro de 2021. Vislumbramos que o projeto de estágio dialogue com o projeto de pesquisa que será elaborado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

3.3.2 Atividades Complementares

As atividades complementares, consideradas estudos independentes, realizados por meio de atividades acadêmico-científico-culturais, se constituem em um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas que permitem, no âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação, por parte do estudante, dos saberes e habilidades necessárias à sua formação. As atividades serão avaliadas durante a realização do curso de Licenciatura em Pedagogia, com possibilidade de aproveitamento de conhecimentos adquiridos pelo estudante, através de estudos e práticas independentes realizadas no decorrer ou até o último período.

As atividades acadêmicas desenvolvidas pelos alunos de Pedagogia, para efeito de integralização curricular, correspondem a 200 horas, as quais deverão ser registradas no Histórico Escolar do aluno, em conformidade com as normas internas da UFPI a respeito do tema.

Considerar-se-ão atividades acadêmico-científico-culturais, em suas devidas categorias e pontuações o que se expõe nas dez tabelas de Atividades Complementares (AC) seguintes, delineadas por categoria, conforme a Resolução CEPEX-UFPI n.177/12.

Tabela 1 - Categoria: ATIVIDADE DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA E A PESQUISA

Carga horária máxima da categoria: 180 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 180 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação em grupo de estudo/pesquisa.	O aluno deverá participar de atividades/projetos de ensino ou pesquisa, orientado por docente da UFPI.	60 h	180 h	Relatório do professor orientador e declarações dos órgãos/unidade competentes.



Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 2 - Categoria: ATIVIDADE DE APRESENTAÇÃO E/OU ORGANIZAÇÃO DE EVENTOS GERAIS

Carga horária máxima da categoria: 60 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 60 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Participação e Organização em evento científico	Participação e organização em congressos, seminários, conferências, simpósios, palestras, fóruns, semanas acadêmicas.	10 h	30 h	Certificado de participação, organização ou declarações dos órgãos/unidade competentes.
	Apresentação de trabalhos em eventos científicos.	Apresentação de trabalhos em congressos, seminários, conferências, simpósios, fóruns, semanas acadêmicas, na área de Pedagogia ou áreas afins.	10 h	30 h	Certificado de apresentação de trabalho ou declarações dos órgãos/unidade competentes, referentes a apresentação do trabalho científico.

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 3 - Categoria: TRABALHOS PUBLICADOS E APROVAÇÃO EM CONCURSOS

Carga horária máxima da categoria: 90 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Publicação de artigo completo em periódico.	Publicação de artigo completo em revista nacional ou internacional, como autor ou co-autor.	10 h	20 h	Cópia de artigos ou página de título do artigo publicado ou carta de aceite da revista.

	Trabalho completo ou resumo publicado em anais de evento científico	Trabalho completo ou resumo publicado em anais de evento científico na área de Pedagogia ou afins.	10 h	50 h	Cópia da capa dos anais do evento, bem como a página na qual conste o trabalho publicado.
	Aprovação em concurso	Aprovação em concurso para professor	20 h	20 h	Comprovante de aprovação ou nomeação

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 4 - Categoria: ESTÁGIO NÃO OBRIGATÓRIO, DIFERENCIADO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Carga horária máxima da categoria: 120 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 120 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Estágios não obrigatórios de 50 a 100 horas	Estágio realizado na área da Pedagogia	30 h	30 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes
	Estágios não obrigatórios de 101 a 200 horas	Estágio realizado na área da Pedagogia	40 h	40 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes
	Estágios não obrigatórios com mais de 200 horas	Estágio realizado na área da Pedagogia	50 h	50 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 5 - Categoria: EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS E/OU COMPLEMENTARES

Carga horária máxima da categoria: 120 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 120 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			

	Participação em projetos	Participação em projetos sociais governamentais e não-governamentais, voltado a área de Pedagogia, com duração mínima de 60 dias.	30 h	60 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes
	Experiência Profissional	Atuação como docente acima de 6 meses	60 h	60 h	Declarações dos órgãos/unidade competentes

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 6 - Categoria: ATIVIDADES ARTÍSTICO—CULTURAIS, ESPORTIVAS E PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICA

Carga horária máxima da categoria: 90 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Elaboração de texto teórico e/ou experimental sobre a área de Pedagogia	Elaboração de texto teórico e/ou experimental sobre/para a atuação pedagógica (área de Pedagogia) na Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental.	30 h	30 h	Apresentação dos trabalhos produzidos ou produtos.
	Organizador e/ou participante de eventos artístico-culturais ou esportivos	Organização e/ou participação em eventos artístico-culturais e em torneios, campeonatos, olimpíadas, organizadas pela UFPI ou outras instituições.	30 h	60 h	Atestados/certificados de participação

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 7 - Categoria: ATIVIDADES DE EXTENSÃO

Carga horária máxima da categoria: 90 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 90 h

Componente	CH máxima	Exigências
------------	-----------	------------

Código	Atividade	Descrição	CH mínima aproveitada	aproveitada	
	Participação em Programas ou projetos de extensão	Participação em Programas ou projetos de extensão, sob orientação de professor da UFPI.	10 h	10 h	Atestados ou certificados de participação
	Participação em Minicurso, Oficina ou Grupo de Estudo.	Participação em Minicurso, Oficina ou Grupo de Estudo. Se for grupo de estudo, este deve ser orientador por professor da UFPI ou outra IES.	10 h	30 h	Atestados ou certificados de participação
	Participação em eventos junto à comunidade.	Participação em apresentações, eventos, projeções comentadas de vídeos técnicos à comunidade durante o período de integralização do curso.	10 h	10 h	Atestados ou certificados de participação
	Excursões científicas	Excursões científicas que estejam relacionadas com atividades de extensão.	10 h	10 h	Atestados ou certificados de participação
	Curso de extensão	Curso de extensão na área de Pedagogia e/ou áreas afins	10 h	20 h	Atestados ou certificados de participação
	Participação em exposições e feiras.	Participação em exposições, feiras, datas temáticas na área de Pedagogia.	10 h	10 h	Atestados ou certificados de participação

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 8 - Categoria: VIVÊNCIAS DE GESTÃO

Carga horária máxima da categoria: 40 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 40 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			



	Participação em atividades de gestão	Participação em atividades de gestão no âmbito da escola em que o cursista atua.	15 h	30 h	Declaração do órgão/unidade competente ou Atas das reuniões das quais o aluno participou
	Participação em comissões de trabalho na universidade.	Participação nas diversas comissões de trabalho da UFPI ou outra IES	10 h	10 h	Declaração do órgão/unidade competente ou Atas das reuniões das quais o aluno participou

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 9 - Categoria: VISITAS TÉCNICAS:

Carga horária máxima da categoria: 10 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 10 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Visitas técnicas na área do curso	Visitas técnicas na área do curso que resultem em relatório circunstanciado, validado e aprovado por um professor responsável, consultado previamente.	5 h	10 h	Relatório circunstanciado, validado e aprovado por um professor responsável, consultado previamente.

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

Tabela 10 - Categoria: DISCIPLINA ELETIVA OFERTADA POR OUTRO CURSO DESTA INSTITUIÇÃO OU POR OUTRAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Carga horária máxima da categoria: 60 h

Carga horária máxima do currículo na categoria: 60 h

Componente			CH mínima aproveitada	CH máxima aproveitada	Exigências
Código	Atividade	Descrição			
	Disciplina eletiva	Disciplina de graduação cursada em outro curso desta instituição ou em outras instituições de educação	30 h	60 h	Histórico escolar, no qual conste a disciplina cursada.

		superior			
--	--	----------	--	--	--

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

3.3.3 Atividade Curricular de Extensão

A Extensão, compreendida como um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, com a intencionalidade transformadora entre universidade e os diversos setores da sociedade, está prevista no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, compreendendo, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos nos cursos de graduação, por meio de programas e projetos de extensão em áreas de pertinência social.

Neste PPC, as Atividades Curriculares de Extensão são definidas pelas Atividades Curriculares de Extensão (ACE) como componentes curriculares, ofertados em forma de disciplina na matriz curricular dada a especificidade do Parfor, abrangendo atividades desenvolvidas por discentes, relacionadas a cursos, eventos, prestação de serviços, projetos e programas, incluindo os previstos em programas institucionais e de natureza governamental que atendam a políticas municipais, estaduais ou federais, destinadas à comunidade externa à UFPI.

As ACE têm por objetivos: I - reafirmar a articulação universidade/sociedade, contribuindo para o cumprimento de seu compromisso social; II – fortalecer a indissociabilidade entre as funções essenciais da Universidade: ensino, pesquisa e extensão; III – contribuir para a melhoria da qualidade da formação acadêmica dos cursos de graduação; IV – estimular a busca de novos objetos de investigação e de inovação, bem como o desenvolvimento tecnológico a partir do contato com problemas da comunidade e da sociedade; V – compartilhar conhecimentos, saberes e práticas no campo das ciências, da cultura, da tecnologia e das artes.

3.3.3.1 Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão

- O curso de Licenciatura em Pedagogia deverá obrigatoriamente oferecer, no mínimo, uma ACE a cada semestre, conforme calendário acadêmico e resoluções que regulamentam as atividades de extensão na UFPI;



- Os alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia deverão, obrigatoriamente, atuar na organização ou execução de uma ACE semestralmente (quando regularmente matriculado) até integralizar o total de 405h definido neste PPC;
- Os programas, projetos, cursos e eventos devem contemplar um conjunto articulado de ações, pedagógicas, de caráter teórico e prático, que favoreçam a socialização e a apropriação, pela comunidade, de conhecimentos produzidos na Universidade, ou fora dela, de forma presencial ou a distância, contribuindo para uma maior articulação entre o saber acadêmico e as práticas sociais;
- As ACE devem ser desenvolvidas por meio de metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo;
- Os programas, projetos, cursos e eventos de extensão ofertados por meio de disciplinas do currículo de cada curso de graduação devem ser cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão (PREX), após sua prévia aprovação pela instância de vínculo direto dos docentes responsáveis pelo componente curricular (disciplina);
- As ACE devem estar em consonância com a especificidade formativa de cada curso e envolver diversidade de ações;
- O Quadro 15 a seguir, no que tange à carga horária e aos eixos temáticos das ACE semestrais, se constitui como referência para o curso de Licenciatura em Pedagogia. Para sua formulação, baseamo-nos nos temas contemporâneos transversais, buscando trazer discussões que sejam de interesse dos estudantes e relevantes para sua formação.

Quadro 15 - Atividades Curriculares de Extensão

Período	Carga horária	Atividades Curriculares de Extensão	Eixo temático
1º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Ética e Relações étnico-raciais
2º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Ciência e tecnologia



3º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Meio Ambiente, Educação Ambiental e Educação para o consumo
4º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Cidadania e Civismo, Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso
5º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Multiculturalismo, Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
6º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Orientação Sexual
7º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Saúde, Educação Alimentar e Nutricional
8º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Economia, Trabalho, Educação Financeira e Educação Fiscal

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

3.3.4 Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é uma exigência do Conselho Nacional de Educação e configura-se como um instrumento de iniciação científica. Constitui-se numa oportunidade privilegiada de desenvolvimento de um trabalho sistematizado e de natureza teórico-prática, por meio do planejamento da intervenção na prática, oportunizando ao aluno a investigação do funcionamento das organizações educativas e suas inter-relações com a comunidade.



O TCC é o espaço curricular destinado à realização de pesquisa e/ou publicação científica, representando a culminância da produção intelectual do aluno. Objetiva a consagração de um processo de maturidade intelectual e de autonomia do aluno em face do desenvolvimento de estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa sobre a educação e a docência (BRASIL, 2009). Constitui-se, assim, em instrumento de articulação entre teoria e prática, oportunizando a aproximação do ambiente acadêmico com as práticas realizadas nos espaços escolares, favorecendo a reflexão e aperfeiçoamento profissional e humano do fazer pedagógico.

Desse modo, o TCC envolve pesquisa, aqui entendida como atividade que envolve produção de conhecimento novo, que preenche uma lacuna em determinada área do conhecimento, fazendo avançar a ciência e, por isso, tem relevância teórica e social (SEVERINO, 2003).

Na mesma direção, Marques (2002) ressalta que a pesquisa envolve diálogo com a comunidade científica e com a teoria, resultando numa interlocução de vozes, ou seja, numa conversa que amplia perspectivas e horizontes, reconstrói e reformula os saberes. De acordo com o autor, pesquisar é:

[...] produzir um texto de rica intertextualidade no qual se conjuguem, em uma intersubjetividade sempre ativa e provocante desde suas bases socioculturais, as muitas vozes de uma comunidade argumentativa especialmente convocada para o debate em torno de uma determinada temática; sejam as experiências do pesquisador, sejam os testemunhos de um campo empírico, sejam os testemunhos de respectivo campo teórico (MARQUES, 2002, p.229).

A pesquisa é fundamental para a formação profissional do indivíduo, haja vista que as transformações ocorridas ao longo dos últimos tempos afetaram radicalmente vários campos sociais, notadamente, a educação, o ensino, exigindo profissionais com conhecimento do método científico para responder adequadamente às novas imposições da sociedade.

Nessa perspectiva, o TCC em nível de graduação é de grande relevância porque permite o contato do graduando com a pesquisa, atividade essencial que fornece os fundamentos científicos necessários para a materialização da sua formação acadêmica, podendo servir, assim, como contributo para trabalhos futuros.

No âmbito da UFPI, o TCC, conforme definido no Regulamento Geral da Graduação (Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012), corresponde à produção acadêmica que expresse as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como os conhecimentos por estes adquiridos durante o curso de graduação. Tem sua regulamentação em cada colegiado de curso,



podendo ser realizado nas formas de monografia, memorial, artigo científico para publicação, relato de caso ou outra forma definida pelo colegiado de curso. Poderá ser desenvolvido individualmente ou em grupo de até 3 (três) alunos, de acordo com o previsto no Projeto Pedagógico (PPC), sob a orientação de um docente designado para esse fim.

O TCC objetiva a produção acadêmica que expresse as aprendizagens e habilidades desenvolvidas pelo cursista no seu campo de atuação profissional, bem como os conhecimentos produzidos no decorrer do curso. Em virtude da especificidade da clientela do Parfor (professores em exercício na Educação Básica), a produção do TCC deve ser orientada por um projeto investigativo que busque respostas para questões subjacentes à prática docente, priorizando o planejamento e intervenção na prática docente, com vista à melhoria e atualização do ensino. Desse modo, a atividade de investigação também deverá ser, preferencialmente, realizada na própria escola e com as turmas que estiverem sob a responsabilidade do professor cursista, na sua área ou disciplina de atuação, nos termos das normativas do Programa.

Se queremos formar professores, na perspectiva da formação contínua e do desenvolvimento profissional, com condições de fazer análise de sua prática de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos da Educação Básica (PIMENTA; LIMA, 2012), é preciso lançar mão de metodologias que reforcem dispositivos e práticas coletivas que tenham a pesquisa (pesquisa/ação/colaborativa) como eixo formativo e valorizem a atividade docente e o trabalho escolar como problemática de investigação (GATTI *et al*, 2019; NÓVOA, 1999, 2011; ZEICHNER, 1983, 2011).

Reiteramos a importância da integração do TCC com os demais componentes curriculares e a interconexão particular com as experiências resultantes do estágio supervisionado. Por isso, também devem ser priorizadas as metodologias de pesquisa que lançam mão da elaboração de **narrativas de formação** (*memoriais, autobiografias, histórias de vida*), que autorrevelam os vínculos com a profissão e, por meio das quais o professor cursista pode se reapropriar de sua experiência docente, e a **metodologia de projetos** com ênfase em projetos didáticos para intervenção em problemas educacionais específicos, de natureza interdisciplinar voltados para a Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

À vista disso, no curso de Pedagogia da UFPI ofertado através do Parfor a produção acadêmica do TCC deverá ser comunicada, preferencialmente, por meio de *artigo científico*,



relato de experiência, memorial de formação, projeto didático ou outro instrumento de comunicação definido pelo Colegiado de curso.

No curso de Pedagogia do Parfor/UFPI, o TCC tem caráter obrigatório e totaliza 120 horas, distribuídas em dois componentes curriculares: TCC I (60 horas) e TCC II (60 horas). A matrícula em TCC I e TCC II será realizada no 7º e 8º semestres, respectivamente. A relação entre os dois componentes curriculares é de continuidade, articulada por duas importantes atividades: planejamento da pesquisa, culminando com a elaboração do projeto de pesquisa, no TCC I e realização da pesquisa, conforme cronograma de execução no TCC II, exigindo-se apresentação e defesa do trabalho ao final do curso. Por essa razão, a matrícula no TCC II está diretamente condicionada à aprovação no TCC I.

A apresentação do trabalho ocorrerá publicamente e será avaliada por uma banca formada pelo professor orientador vinculado ao curso e dois pareceristas escolhidos, preferencialmente, entre os professores formadores que contribuíram no processo formação do cursista do aluno. Em consonância com o regulamento do Parfor, cada professor poderá orientar até 10 (dez) professores cursistas por semestre.

O Quadro 16, a seguir sintetiza a integralização curricular do curso de Pedagogia do Parfor, contabilizando disciplinas de formação obrigatória e optativa, estágio supervisionado obrigatório, trabalho de conclusão de curso, atividades curriculares de extensão e atividades complementares:

Quadro 16 - Síntese da Integralização Curricular do Curso de Pedagogia Parfor

Componentes Curriculares	Carga horária
Disciplinas Obrigatórias	2.310h
Atividades Curriculares de Extensão	405h
Estágio Supervisionado Obrigatório	405h
Trabalho de Conclusão de Curso	120h
Disciplinas Optativas	120h
Atividades Complementares	200h



Carga Horária Total	3.560h
----------------------------	---------------

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

3.4 Metodologia

Quando lemos os textos oficiais acerca do processo educativo, compreendemos a necessidade de adotarmos práticas mais sociointeracionistas, pois, tal qual afirmado por Vygotsky (1993), é por meio das práticas sociais que o ser humano experimenta uma série de vivências, elaborando seus próprios conceitos, seus valores e suas ideias acerca do mundo em que vive, construindo conhecimentos a partir das práticas de linguagem.

Nesse sentido, o ser humano se constitui e se desenvolve como sujeito ao passo em que contribui para a constituição dos outros, age no mundo, transformando e sendo transformado, mediando ações sobre fatores sociais, culturais e históricos.

Pensar as práticas educativas por esse viés implica considerarmos a importância de todos os atores envolvidos nesses processos e viabilizarmos a construção e a reconstrução de conhecimentos, tão caros ao processo formativo entre pares mais e menos experientes.

Quando pensamos o contexto educacional, devemos refletir acerca de dois papéis basilares para sua desenvoltura: o do aluno-cursista e o do professor.

Ao considerarmos o papel desempenhado pelo professor para além do ministrar aulas e do repassar conhecimentos, abandonamos uma visão burocrática e damos espaço para a reflexão acerca da importância de estimular a descoberta, o interesse dos cursistas por seu processo de ensino-aprendizagem.

Cabe, ao professor, ser um profissional aberto ao conhecimento e à aprendizagem em seu cotidiano, imerso em constantes atualizações e contínua inovação, buscando promover um movimento significativo de aquisição e adequação de conhecimentos (VYGOTSKY, 1993). Vale destacar que o processo educativo não pode se distanciar da realidade.

Compete, ao docente, refletir criticamente a respeito das informações e conhecimentos que compartilha, considerando as possibilidades de contribuição quanto à diminuição das desigualdades sociais e quanto à melhora da qualidade de vida dos indivíduos (SACRISTAN; GÓMEZ, 1998).



O profissional comprometido com a educação deve sempre preocupar-se em formar seu aluno a partir de uma visão crítica da sociedade, dando-lhe a oportunidade de expressar suas ideias, tornando-o um cidadão ativo e participante na vida social, cultural e política do seu povo. Agindo assim, o professor colocará em prática sua função política, exercendo sua mais importante atividade profissional – a mediação entre o aluno e a sociedade, seus conteúdos e especificidades.

Dessa maneira, o papel do aluno-cursista ganhará contornos diferenciados: deixar-se-á de lado a ideia de um ser subestimado e considerado uma simples ‘tábula rasa’ para que se dê vazão a um sujeito questionador e participativo.

Tornar estes sujeitos ativos na construção de seu saber possibilita reconstruções sociais, já que se superam noções anteriormente estabelecidas. A sala de aula passa a ser o local de questionamento e reflexão; um espaço para a socialização do conhecimento (DEMO, 1996) e não mais o espaço para certezas e verdades pré-concebidas (MOITA LOPES, 1996). Espaço em que se equilibram as oportunidades de contribuição e discussão oferecidas aos alunos e a produtiva utilização dessas contribuições, a fim de se alcançarem os objetivos educacionais, viabilizando um processo de ensino- aprendizagem realmente significativo.

Ainda sobre a relação professor/aluno-cursista, é importante salientar que um olhar crítico e reflexivo sobre a própria prática aponta para possíveis ressignificações e reestruturações das propostas; o cursista compreendido como um indivíduo ativo, reflexivo e crítico contribui para a existência de um ambiente cooperativo, em que se possa aperfeiçoar as práticas educacionais.

3.4.1 Pedagogia da Alternância

Ainda pensando a Metodologia do Processo de Ensino-Aprendizagem, acreditamos ser relevante explicitar nossa assunção da Pedagogia da Alternância como norte para nossas ações, já que esta se trata de uma proposta educacional que pensa a relação entre os espaços formativos e a realidade de atuação dos cursistas, como possibilidade de formação centrada na partilha e na interação entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem.

Essa modalidade pedagógica surge em uma relação com o movimento da Educação do Campo, sustentada pela luta por legitimidade dos sujeitos que estão no campo e querem pensar suas próprias práticas políticas e pedagógicas e se adequa à nossa proposta na medida em que



ressaltamos a necessidade de que os cursistas voltem ao seu lócus de atuação para a reflexão sobre sua prática.

No Brasil, sua introdução remonta ao final da década de 1960, quando brasileiros conhecem o Programa de Alternância sob o modelo italiano e, assim, fundam as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), por meio da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (Unefab) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), duas experiências educativas em alternância que marcam o Movimento Maisons Familiares Rurales no Brasil (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

Segundo Cordeiro, Reis e Hage (2011), a Pedagogia da Alternância vem sendo tomada como uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender às necessidades da articulação entre escolarização e trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso à escola sem que tenham que deixar de trabalhar.

Ademais, a Pedagogia da Alternância assume o trabalho como princípio educativo, permitindo aos cursistas a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011).

Gimonet (2007) defende que esse modelo pedagógico só pode ser posto em prática por meio da construção de um vasto número de relações sociais, muito mais amplas que aquelas de aluno-professor, já que se trata de uma “pedagogia da partilha” na qual educandos, monitores, pais, mestres, membros de associações e comunidades formam parcerias que tornam viáveis não somente o funcionamento educacional, como também a aplicação dos princípios pedagógicos dessa metodologia.

Esse ideal educativo conta com um grande número de ferramentas e instrumentos que lhe garantem a sua funcionalidade, a articulação dos tempos e espaços de formação e o estabelecimento das relações entre os vários atores sociais envolvidos nesse processo. Gimonet (2007) reforça sua preocupação com um ensino que associe experiência à prática e que se baseie em uma ação cooperativa. Se a ideia é levar formação a aqueles que atuam sem terem tido a oportunidade de cursar uma graduação, o Curso deverá propiciar o contato direto entre os agentes formadores, os educandos e sua comunidade.



Nessa perspectiva, assumimos em nossa proposta de Curso o planejamento e a interação de elementos que propiciam uma visão geral da formação que se quer oferecer a esse cursista, definindo-se as atividades intensivas que ocorrem no tempo-escola, as ações do tempo-comunidade e as atividades integradoras, para que docentes e discentes do Curso movimentem-se em consonância com os parâmetros dessa Pedagogia, chamando sempre a comunidade para participar desse processo, já que é a partir da realidade local que ele deve ser formulado, tendo como enfoque a formação profissional e a articulação dos conteúdos.



4 POLÍTICAS INSTITUCIONAIS

4.1 Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão

A promoção de oportunidades de aprendizagem é contemplada nas políticas institucionais definidas pelo PDI/UFPI (2020-2024) para ensino, pesquisa e extensão, conforme elencado a seguir.

Para ensino de graduação:

- Promover novas fronteiras científicas, com ênfase na interdisciplinaridade, consoante a política de internacionalização da UFPI;
- Avaliar as possibilidades de ampliação da oferta de vagas (seja por meio do aumento do número de vagas dos cursos existentes, seja pela oferta de novos cursos) em todos os níveis e modalidades;
- Dar continuidade aos programas especiais de graduação e de formação continuada, tanto para atender às demandas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), quanto para oferecer cursos especiais decorrentes de outros convênios que venham a ser celebrados para atender outras demandas sociais importantes;
- Buscar a contínua articulação entre as áreas de conhecimento e os níveis de ensino oferecidos, bem como sua vinculação com a pesquisa e a extensão, garantindo a interdisciplinaridade;
- Enfatizar a internacionalização, fortalecendo relações além das fronteiras, consolidando e ampliando cooperações com instituições internacionais, com programas de mobilidade acadêmica docente, discente e de técnico-administrativos e em programas internacionais, com a inclusão de cursos e disciplinas em línguas estrangeiras;
- Estimular a excelência do processo ensino-aprendizagem é um compromisso com o atendimento das necessidades pedagógicas dos alunos, uma vez que se encontra voltada para sua formação integral, atendendo e valorizando as diferenças individuais e sociais, tendo como horizonte sua repercussão no exercício social e profissional como egressos da universidade;
- Incentivar o emprego de diversas metodologias para aprendizagem ativa, nas quais o professor atua como mediador do processo e o estudante como protagonista;
- Abordar a questão ambiental, como tema transversal, em todos os PPCs da UFPI, de forma interdisciplinar, articulando os conhecimentos de disciplinas diversas com as questões ambientais.



Para pesquisa e inovação:

- Envolver docentes, técnico-administrativos, acadêmicos de graduação e de pós-graduação em associação com estratégias didáticas e metodológicas sérias e éticas para que haja uma produção de conhecimento consistente;
- Estimular a formação de grupos de pesquisa intra e interdisciplinar e associação a outros órgãos nacionais e internacionais e fortalecer os grupos já existentes;
- Incluir o Trabalho de Conclusão de Curso como exigência para conclusão da graduação em forma de pesquisa, demandando dos acadêmicos competências e habilidades inerentes à pesquisa em diferentes áreas, abordagens diversas e objetivos preocupados com a relevância social dos projetos desenvolvidos.
- Apoiar, formular, coordenar e executar as ações relacionadas à pesquisa, infraestrutura, propriedade intelectual, desenvolvimento tecnológico, inovação, incubação de negócios e empreendedorismo relacionados à política de pesquisa e inovação;
- Fomentar e consolidar a formação de discentes da graduação para que tenham continuidade de sua formação na pós-graduação;
- Aumentar a inserção da UFPI na solução de problemas postos pela sociedade, contribuindo para o desenvolvimento regional;
- Promover e fortalecer a interação entre a sua capacidade científica e tecnológica com as atividades de pesquisa, transferência de tecnologia e inovação em prol das necessidades da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e social, ambientalmente sustentável do país.

Para extensão e cultura:

- Ampliar a integração com todos os níveis e ambientes acadêmicos e todos os segmentos da sociedade, principalmente com as comunidades de vulnerabilidade social, tendo linhas prioritárias; para o desenvolvimento de programas, projetos e outras ações de extensão indissociáveis com o ensino e a pesquisa e voltadas para o atendimento às necessidades dos diversos segmentos sociais;
- Estimular programas e projetos que impliquem relações multidisciplinares ou interdisciplinares com setores da universidade e da sociedade, além do incentivo a novos meios e processos de



produção, inovação e transferência de conhecimentos, ampliando o acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social;

- Implantar o empreendedorismo entre os alunos, docentes e técnico-administrativos, como forma de estimular o uso de tecnologias sociais especialmente em locais de vulnerabilidade social e econômica;

- Integrar a extensão universitária à matriz curricular dos cursos de graduação como componente obrigatório;

- Proporcionar a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos e saberes, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

- Promover a formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

- Impactar e transformar o social, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais voltadas para os interesses e necessidades da maioria da população, implementando o desenvolvimento regional e o desenvolvimento de políticas públicas;

- Corroborar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico e tecnológico, de geração e socialização de conhecimento, tecnologia, protagonismo estudantil e compromisso social.

4.2 Apoio ao discente

O apoio pedagógico aos discentes é realizado pela Coordenação do Curso, auxiliada pelos professores do Curso, notadamente por meio de ações que possam favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos matriculados no curso de Pedagogia.

No que tange ao apoio psicopedagógico, a UFPI dispõe de uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC), que através de sua Coordenadoria de Assistência Comunitária – CACOM, gerencia as ações de política de Assistência Social à Comunidade Universitária. Esta Pró-Reitoria dispõe de um Serviço Psicossocial, formado por assistentes sociais,



psicólogos e pedagogos, que prestam atendimento individual ou grupal aos alunos da UFPI que buscam soluções para os mais diversos problemas, orientando e encaminhando, quando necessário para os recursos disponíveis na comunidade interna e/ou externa.

A PRAEC ainda supervisiona a concessão de benefícios de permanência (bolsas e auxílios) exclusivamente oferecidos aos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tais como: a Bolsa de Apoio Estudantil (BAE), a Isenção da Taxa de Alimentação (ITA), o Auxílio Creche (AC*), a Residência Universitária (REU) e o Auxílio Residência (AR) para alunos dos *Campi* do interior.

Além disso, a UFPI tem seu trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais pautado pela Resolução nº76/2019 CEPEX-UFPI, garantindo atendimento educacional coerente aos alunos deficientes.



5 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

5.1 Da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem em disciplinas do curso de Pedagogia atenderá às normas comuns a todos os cursos da UFPI, especificadas na Resolução CEPEX-UFPI n. 177/12, notadamente em seu Título VIII, que, dentre outras determinações, indica que:

[...]

Art. 101. Para efeito de registro, o número de notas parciais deverá ser proporcional à carga horária da disciplina, respeitado o mínimo de:

I – 2 (duas), nas disciplinas com carga horária igual ou inferior a 45 (quarenta e cinco) horas;

II – 3 (três), nas disciplinas com carga horária de 60 (sessenta) a 75 (setenta e cinco) horas;

III – 4 (quatro), nas disciplinas com carga horária superior a 75 (setenta e cinco) horas.

Art. 102. A avaliação do rendimento acadêmico será feita por meio do acompanhamento contínuo do desempenho do aluno, sob forma de prova escrita, oral ou prática, trabalho de pesquisa, de campo, individual ou em grupo, seminário, ou outros instrumentos constantes no plano de disciplina.

§1º Os registros do rendimento acadêmico serão realizados individualmente, independentemente dos instrumentos utilizados.

§2º O rendimento acadêmico deve ser expresso em valores de 0 (zero) a 10 (dez), variando até a primeira casa decimal, após o arredondamento da segunda casa decimal.

Art. 103. A modalidade, o número e a periodicidade das avaliações parciais deverão considerar a sistemática de avaliação definida no projeto pedagógico do curso (PPC) e estar explícitos no plano de disciplina, de acordo com a especificidade.

§1º Nos instrumentos destinados às verificações parciais e exame final, deverão constar o valor correspondente a cada item.

§2º Em cada disciplina, é obrigatória a realização de, pelo menos, uma avaliação escrita realizada individualmente.

Art. 104. As avaliações devem verificar o desenvolvimento das competências e habilidades e versar sobre os conteúdos propostos no programa da disciplina.

Parágrafo único. Os critérios utilizados na avaliação devem ser divulgados, pelo professor, de forma clara para os alunos.

Art. 105. O professor deve discutir os resultados obtidos em cada instrumento de avaliação junto aos alunos.

Parágrafo único. A discussão referida no caput deste artigo será realizada por ocasião da publicação dos resultados e o aluno terá vista dos instrumentos de avaliação, devendo devolvê-los após o fim da discussão.

Art. 106. O rendimento acadêmico é calculado a partir média dos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação utilizados durante a disciplina.

§1º A divulgação do rendimento acadêmico é obrigatoriamente feita no sistema de registro e controle acadêmico. O professor responsável pela disciplina deverá fazer o registro do rendimento no sistema acadêmico.

§2º É obrigatória a divulgação do rendimento da avaliação feita pelo professor da disciplina, no prazo máximo de 10 (dez) dias úteis, contado este prazo a partir da realização da avaliação, ressalvados os limites de datas do Calendário Acadêmico.

[...]

Art. 110. Será “aprovado por média” o aluno que obtiver média parcial igual ou superior a 7,0 (sete), desde que os requisitos de assiduidade do Art. 117 sejam satisfeitos.

Art. 111. Será considerado “aprovado” no componente curricular o aluno que:

I – obtiver frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do componente curricular e média aritmética igual ou superior a 7 (sete) nas avaliações parciais;

II – submetido ao exame final, obtiver média aritmética igual ou superior a 6 (seis), resultante da média aritmética das avaliações parciais e da nota do exame final.

Art. 112. Será considerado “reprovado” o aluno que se incluir em um dos três itens:

I – obtiver frequência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do componente curricular;

II – obtiver média aritmética inferior a 4 (quatro) nas avaliações parciais;

III – obtiver média aritmética inferior a 6 (seis), resultante da média aritmética das avaliações parciais e da nota do exame final.

Art. 113. É reprovado no componente curricular o aluno cuja média final for menor que 4 (quatro). Neste caso, o aluno não poderá se submeter ao exame final.

Art. 114. A presença do aluno é registrada por sua frequência em cada 60 (sessenta) minutos de aula.

Art. 115. É reprovado no componente curricular o aluno que deixar de comparecer a mais de 25% (vinte e cinco por cento) do total das aulas e atividades no período letivo, ressalvados os casos previstos em lei.

Art. 116. O aluno cuja média parcial for maior ou igual a 4 (quatro) e menor que 7 (sete) e que satisfaça os requisitos de assiduidade definidos no Art. 117 terá direito à realização do exame final. Parágrafo único. O prazo para realização do exame final é de, no mínimo, 3 (três) dias úteis, contados a partir da divulgação da média parcial do aluno.

Art. 117. O rendimento acadêmico final (média final) é obtido pela média aritmética simples entre a média parcial e o resultado do exame final.

§1º O valor da média final será igual ao da média parcial para os alunos que se encontrarem na situação do Art. 1141 .

§2º Ao aluno reprovado por falta será atribuída a media final igual a zero.

Art. 118. A média final mínima para aprovação, depois de realizado o cálculo definido no Art. 117, é 6 (seis).

Respeitadas essas normas gerais, entende-se a avaliação da aprendizagem, no âmbito do curso de Pedagogia, como parte integrante do processo educativo, vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do Curso de Pedagogia, devendo, portanto, ser realizada de forma contínua, considerando o desempenho do aluno em relação ao que foi planejado, visando à tomada de decisão em relação à consecução dos objetivos propostos e envolvendo também o julgamento do aluno sobre sua própria aprendizagem, sempre que possível.

Assim, a avaliação, utilizando diferentes instrumentos, tem finalidades diagnóstico-formativas:

- Comparar o desempenho dos alunos nos instrumentos de avaliação aplicados aos objetivos traçados pela disciplina e pelo Curso;
- Detectar dificuldades na aprendizagem;
- Re-planejar;
- Tomar decisões em relação à recuperação, promoção ou retenção do aluno;



- Realimentar o processo de implantação e consolidação do Projeto-Pedagógico.

No Curso de Pedagogia, entende-se que é relevante analisar a capacidade de reflexão crítica dos cursistas frente às suas próprias experiências, a fim de que possam atuar, dentro de seus limites, sobre o que os impede de agir para transformar aquilo que julgam limitado em termos do projeto pedagógico. Neste sentido, a relação teoria-prática coloca-se como imperativa no tratamento do conteúdo selecionado para o curso e a relação intersubjetiva e dialógica entre professor formador/professor cursista se torna fundamental. O trabalho do professor formador, portanto, ao organizar o material didático básico para a orientação do cursista deve contribuir para que todos questionem aquilo que julgam saber e, principalmente, para que questionem os princípios subjacentes a este saber.

Para que isso ocorra, há uma preocupação em desencadear um processo de avaliação que possibilite analisar como ocorre não só a aprendizagem dos conteúdos disciplinares, mas também como se realiza o surgimento de outras formas de conhecimento, obtidas de sua prática e experiência, a partir dos referenciais teórico-metodológicos trabalhados no curso. Por isso, a verificação da aprendizagem ocorrerá de forma presencial, com utilização de instrumentos diversos, que exijam dos estudantes não só a síntese dos conteúdos trabalhados, mas também outras produções.

Esses instrumentos de avaliação (**tais como pesquisas, memorial, portfólio, projeto de trabalho, produções textuais escritas e orais, seminários, autoavaliações, testes diagnósticos, provas individuais e em grupo, e outros**) são elaborados pelos professores responsáveis pelas áreas de conhecimento, que, juntamente com a Coordenação do Curso, ficarão responsáveis por adequar o sistema de avaliação como melhor se adaptar à sua disciplina.

Em suma, a avaliação no curso de Pedagogia do Parfor deve ser efetuada tendo em vista: o contexto em que o Programa se realiza; o perfil de professor que o Programa deseja formar e as competências que se pretendem desenvolver. Também deve levar em conta que todos os recursos técnicos, administrativos e pedagógicos têm papel mediador na construção do conhecimento pretendido e que as formas de avaliação são subsidiárias de uma forma determinada de trabalho, englobam uma concepção de aprendizagem, uma metodologia de ensino, de conteúdos e a relação professor-aluno e aluno-aluno (BRASIL, 2004). Seguindo a proposta pedagógica definida no Programa, a avaliação do professor cursista deve: ocorrer de maneira contínua e progressiva, e



abranger todos os momentos do curso; envolver os múltiplos aspectos da aprendizagem do cursista, ir além da aferição de conhecimentos, e considerar o conjunto das competências descritas no item "Competências e Habilidades" deste PPC; e utilizar diferentes procedimentos e instrumentos, contemplando a autoavaliação, a avaliação dos colegas e a do professor formador.

5.2 Do Projeto Pedagógico do Curso

Conforme especificado no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2020-2024), o Projeto Pedagógico do Curso deve adotar como princípio, o conhecimento e a compreensão sobre o mundo contemporâneo e o respeito à missão da universidade, a fim de que o estudante alcance sua autonomia intelectual.

Visando ao atendimento dessas exigências, o PPC do curso de Pedagogia estará em permanente avaliação com o objetivo de identificar falhas e defasagens nos diferentes componentes curriculares (princípios, objetivos do curso, perfil, conteúdos, sequência das disciplinas, etc.), bem como para indicar alternativas de ação com vistas à melhoria qualitativa do PPC.

Essa avaliação, de caráter formativo, será realizada, principalmente, a partir das seguintes fontes: ao final de cada período letivo, através de questionários envolvendo professores e estudantes, visando à melhoria da operacionalização do curso; pelo acompanhamento de egressos, através de aplicação de questionários aos mesmos e junto às instituições que absorvem os profissionais qualificados no curso de Pedagogia Parfor/UFPI, considerando os aspectos relacionados aos objetivos do curso e do perfil profissional; a partir dos resultados de cada ciclo avaliativo fornecidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), instituído pela Lei nº 10.861, de 14.04.2004.

Os dados coletados dessas fontes serão periodicamente analisados pelo Núcleo Docente Estruturante do Curso (NDE) para que seja verificado se o PPC continua atendendo satisfatoriamente às demandas relacionadas ao perfil dos licenciados em Pedagogia. A partir dessa análise, se for constatada a necessidade de modificação do PPC, serão seguidas as normas constantes no Art. 29 da Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012:

Art. 29. Todas as mudanças no projeto pedagógico (PPC) devem ser propostas pelo núcleo docente estruturante (NDE), deliberadas pelo colegiado do curso e, após análise pela Coordenação de Currículo da PREG (CC/PREG), homologadas pela Câmara de Ensino

de Graduação (CAMEN) até 30 (trinta) dias antes da publicação da solicitação de oferta de componentes curriculares referente ao semestre letivo da sua implementação.

§1º A Câmara de Ensino de Graduação (CAMEN) será a instância final de aprovação de mudanças no projeto pedagógico (PPC), desde que tais mudanças não tenham como consequência alterações na carga horária mínima ou no tempo para integralização curricular.

§2º Havendo alteração na carga horária mínima ou no tempo para integralização curricular, ou ainda nos casos previstos no parágrafo único do Art. 10, a instância final de aprovação das mudanças será o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX).



6 EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA)

6.1 Disciplinas Obrigatórias

1º Período

DISCIPLINA: Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia	CH: 15h	Créditos 1.0.0
<p>EMENTA:</p> <p>Currículo do Curso de Pedagogia. Questões da profissão de Pedagogo. Instâncias da UFPI e suas competências envolvidas com o Curso de Pedagogia. Programas Institucionais.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia como ciência da educação. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 168p.</p> <p>Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Parfor. Regimento Geral da UFPI. Disponível em: <http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/estatutos_e_regimentos/regimento_geral_ufpi.pdf>. Data de acesso: 02.mar.2022. .</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.</p> <p>FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia, ciência da educação? 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>RANIERI, Nina Beatriz. Educação superior, direito e Estado na lei de diretrizes e bases lei nº 9.394/96. São Paulo, SP: EDUSP, 2000.</p> <p>SILVA, Carmem Sílvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.</p>		

DISCIPLINA: Fundamentos Históricos da Educação	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: História da Educação: fundamentos teórico-metodológicos e importância na formação do educador. Principais teorias e práticas educacionais desenvolvidas na história da humanidade. Visão histórica dos elementos mais significativos da educação brasileira e piauiense, considerando o contexto social, político, econômico e cultural de cada período.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>ARANHA, Maria Lúcia de A. História da educação e da Pedagogia Geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2020.</p> <p>BRITO, Itamar de Sousa. História da Educação no Piauí. Teresina: EDUFPI, 1996.</p> <p>LARROY, Francisco. História Geral da Pedagogia. São Paulo, Ed. Mestre Jou, 2006.</p>		



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001.

FERRO, Maria do Amparo B. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

GATTI JÚNIOR, Décio; PINTASSILGO, Joaquim (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUPU, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42.ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2012.

DISCIPLINA: Fundamentos Sociológicos da Educação	CH: 60h	Créditos 3.1.0
---	----------------	-----------------------

EMENTA: Sociologia e Sociologia da Educação. Teorias Sociológicas Clássicas, Contemporâneas e Educação. O campo educativo: sujeitos e diversidades. Identidades, trajetórias escolares e estrutura social.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo, SP: Avercamp, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 251p.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução a ciência da sociedade**. 5.ed. São Paulo, SP: Moderna, 2016.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DISCIPLINA: Fundamentos Filosóficos da Educação	CH: 60h	Créditos 3.1.0
--	----------------	-----------------------

EMENTA: Filosofia: concepções, tarefas e especificidades. Estudos filosóficos do conhecimento: as modalidades de apreensão da realidade, as questões do método e da verdade. Enfoque ético-político da educação: direitos humanos e meio ambiente. A linguagem e as contradições ideológicas no campo da Educação. Filosofia e Educação: definição do campo e das tarefas do filosofar. Filosofia da Educação e a formação docente. A Filosofia da Educação no Brasil: influências e contradições teóricas.



BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2020.
 CHAUI, Marilena de Souza. **Convite a filosofia**. 13. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.
 GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **O que é filosofia da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AHLERT, Alvori. **A eticidade da educação**: o discurso de uma práxis solidária/universal. 2. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2003.
 MARCONDES, Danilo. **Iniciação a história da filosofia**: dos pré-socráticos a Wittgenstein. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2000.
 SAVIANI, D. **Educação**: do senso Comum à consciência filosófica. 19.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
 SEVERINO, Antônio Joaquim. **A Filosofia contemporânea no Brasil**: conhecimento, política e educação. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
 SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. 5. ed. Lisboa Portugal: Livros Horizonte, 2000.
 VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. 34. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2012.

DISCIPLINA: Fundamentos Antropológicos da Educação

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Antropologia e ciência. Culturas. Educações. Escola e Diversidades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2009.
 MORAIS, Regis de. **Sala de aula**: que espaço é esse. Campinas, SP: Papirus, 2001.
 ROCHA, Everardo P Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**. 13.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
 DAMATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2010.
 ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002. 2v.
 RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.
 TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar; DAUSTER, Tania. **Etnografia e educação**: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2012.

DISCIPLINA: Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação

CH: 60h

Créditos 3.1.0



EMENTA: Epistemologia do conhecimento científico. Tipos de conhecimento. Modalidades de leitura e documentação. Elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos. Iniciação à pesquisa em educação. Técnicas de levantamento e análise de dados. Delineamento do Projeto de Pesquisa e do Relatório de Pesquisa. Aspectos éticos da pesquisa e a construção de uma postura analítico-crítica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Como ordenar as ideias**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

DISCIPLINA: Epistemologia, Ética e Pedagogia

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Conceito de Epistemologia. Concepções de Ética. Ética profissional. Ética ambiental. Temas em Direitos Humanos. Pedagogia como ciência da educação. Formação do Pedagogo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo, SP: UNESP, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MARQUES, Mário Osório. **Formação do profissional da educação**. 5. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2020.
 DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
 MAZZOTTI, Tarso Bonilha; OLIVEIRA, Renato José de. **Ciências da educação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2000.
 SANTOS, Boaventura de Sousa; Chauí, Marilena. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.
 PEGORARO, Olinto A. **Ética dos maiores mestres através da história**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DISCIPLINA: Atividades Curriculares de Extensão I

CH: 45h

Créditos 0.0.0.3

EMENTA:

Preconceito, racismo, etnocentrismo, relações sociais e pessoais nos diferentes espaços de ensino. Origem histórica e social do preconceito racial/étnico brasileiro. Legislação brasileira sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais. Práticas educativas envolvendo a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

PEGORARO, Olinto. **Ética através dos maiores mestres da história**. Petrópolis: Vozes, 2006.
 PLETSCH, Marcia Denise. **Relações étnico-raciais e educação: contextos, práticas e pesquisas**. Rio de Janeiro: Editora Nay, 2013.
 ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referências para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Editora Mazza, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas**. Edusp: São Paulo, 2003.
 GIROUX, Henri A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.
 HERMANN, Nadja. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
 MELUCCI, Alberto. **A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
 RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1997.



2º Período

DISCIPLINA: Psicologia da Educação	CH: 75h	Créditos 4.1.0
<p>EMENTA: Ciência psicológica. Psicologia e Educação. Constituição da subjetividade. Subjetividade e temas transversais. Desenvolvimento humano e aprendizagem escolar. Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Temas em psicologia e educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 3v. FURTADO, Odair et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRAGHIROLI, Elaine Maria; BISI, Guy Paulo; RIZZON, Luiz Antônio. Psicologia geral. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. DAVIDOFF, Linda L. Introdução a psicologia. 3. ed. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2006. GONÇALVES, M. Graça M; FURTADO, Odair; BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. GONZALEZ REY, Fernando Luís. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2005. VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p>		

DISCIPLINA: Libras	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
<p>EMENTA: Língua Brasileira de Sinais - Libras: Conceituação, História da Educação de Surdos, Abordagens educacionais, Legislação, Identidade e Cultura da Comunidade Surda. Aspectos linguísticos da Libras e o uso da língua. Pedagogia Surda.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileiro. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. GESSER, A. Libras? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. QUADROS, R. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p>		



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

COUTINHO, D. **Libras e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças**. João Pessoa: Arpoador, 2000.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. Brasília: TvIEC/SEES, Ed. 7, 2007.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental – 5. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.**

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

DISCIPLINA: Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Princípios da educação especial e inclusiva. Fundamentos históricos. Legislação e estrutura geral. O aluno da educação especial. Perspectivas atuais de atendimento. Deficiência/habilidades/potencialidades. Inclusão socioeducacional. Público da educação especial e atuação docente. Práticas pedagógicas inclusivas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCACAO ESPECIAL. Educação especial. Brasília, DF: Nacional, 1997.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; MANTOAN, Maria Teresa Egler; ROPOLI, Edilene Aparecida. **Caminhos de uma formação: educação especial na perspectiva da inclusão**. São Paulo, SP: Peirópolis, 2012.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Especial: deficiência mental. Brasília, DF: 1997.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012.

ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. **Educação especial no Piauí 1968 a 1998: reflexões sobre sua história e memória**. Teresina, PI: EDUFPI, 2016.

ROSSETTO, Elisabeth; REAL, Daniela Corte. **Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de....** Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino. **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. 4.ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2012.

DISCIPLINA: Financiamento da Educação Básica	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: Fontes e recursos públicos para a Educação Básica. O financiamento da Educação Básica e a legislação que o regulamenta. Políticas de financiamento da Educação Básica. Os programas de descentralização dos recursos para a escola. Gestão dos recursos da educação.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. MORAES, Alexandre de. Constituição da República Federativa do Brasil: de 5 de outubro de 1988. 29.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008. PINTO, Jose Marcelino. Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo, SP: Xama, 2014.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ARELARO, Lisete. FUNDEF: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. 2008. 16 f. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3866--Int.pdf>. Acesso em: 22.mar.2022. BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02.mar.2022. CRUZ, Rosana Evangelista da. Pacto federativo e financiamento da educação: a função supletiva e redistributiva da União - o FNDE em destaque. São Paulo: 2009. 434f. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2009. DUARTE, Marisa R. T; FARIA, Geniana Guimaraes. Recursos públicos para escolas públicas: as políticas de financiamento da educação básica no Brasil e a regulação do sistema educacional federativo. Belo Horizonte, MG: RHJ, 2010. PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. Programa Dinheiro Direto na Escola: uma proposta de redefinição do papel do Estado na educação. Brasília, DF: INEP, 2007.</p>		

DISCIPLINA: Política e Legislação da Educação Básica	CH: 75h	Créditos 4.1.0
<p>EMENTA: A Política Educacional brasileira no contexto da reforma do Estado. A Educação Básica na Legislação Educacional Brasileira. Lei de Diretrizes e Bases. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ARELARO, Lisete R. G.; KRUPPA, Sônia M. P. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVERIA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007. CARNEIRO, Moaci Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. ed. Atualizada. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. CARNEIRO, Moaci Alves. BNCC fácil: Decifra-me ou te devoro - BNCC, novo normal e ensino híbrido. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.</p>		

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CORRÊA, Bianca C. Educação Infantil. In: OLIVERIA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.

CURY, Carlos R. J. Os Conselhos da educação e a gestão dos sistemas. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Campinas: Cortez, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB 1996 ao novo PNE 2014-2024: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Org.). **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina, PI: EDUFPI, 2017.

DISCIPLINA: Leitura e Produção de Textos	CH: 60h	Créditos 2.2.0
---	----------------	-----------------------

EMENTA: Estudo da unidade de sentido: a palavra, a frase, o parágrafo. Conceito de língua, linguagem e texto verbal e não verbal. Elementos de textualidade. Estratégias de leitura. Leitura e produção de texto acadêmico a partir do eixo: educação, ciência e tecnologia. Uso dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Prática de texto para estudantes universitários**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto: leitura e redação**. 5. ed., São Paulo: Ática, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABREU, Antônio Suárez. **Curso de redação**. 12. ed. 3. impr. São Paulo: Ática, 2006.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006. 168 p.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**: São Paulo, Contexto, 2009.

DISCIPLINA: Atividades Curriculares de Extensão II	CH: 45h	Créditos 0.0.0.3
<p>EMENTA: Advento do campo da CTE (Ciência, Tecnologia e Educação). Conceituação e definição a respeito do que é técnica e tecnologia. Ciência, tecnologia e inovação. Política científica e tecnológica. Valores e ética na prática científica. Ciência, Tecnologia e Formação de Professores. Controvérsias científicas.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ALVES, Rubem. Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Edições Loyola, 2000. ANGOTTI, José A.P.; AUTH, Milton A. Ciência e tecnologia: implicações sociais e o papel da educação. <i>Ciência e Educação</i>, v.7, n.1, p.15-27, 2001. BAZZO, W. A. Ciência, tecnologia e sociedade: o contexto da educação tecnológica. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1998.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BOURDIEU, Pierre. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. CUPANI, Alberto. Filosofia da Tecnologia: um convite. Florianópolis: Ed. UFSC, 2011. DAGNINO, Renato. Neutralidade da ciência e determinismo tecnológico: um debate sobre a tecnociência. Campinas: UNICAMP, 2008. KUHNS, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. São Paulo: Perspectiva, 2006. LACEY, Hugh. Valores e atividade científica. São Paulo: Editora 34, 2008.</p>		

3º Período

DISCIPLINA: Teorias de Currículo e Sociedade	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: Fundamentos teórico-metodológicos e legais do currículo. Teorias curriculares, concepções, tendências, avaliação e planejamento curricular. Relações Étnico-Raciais e educação. Currículos estaduais, municipais e/ou da escola em que o professor atua. Experiências curriculares formais e não formais.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O Currículo nos limiares do contemporâneo. 3.ed. Rio de Janeiro DP&A, 2001. GIROUX, Henri A. Teoria e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 2019. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.</p>		



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). **Currículo: políticas**. Campinas – SP: Papyrus, 1999.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

DISCIPLINA: Didática Geral

CH: 75h

Créditos 4.1.0

EMENTA: Fundamentos epistemológicos da Didática. A Didática e a formação do professor. O planejamento didático e a organização do trabalho docente. Compreensão do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALVES, Nilda; LIBANELO, Jose Carlos. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo, SP: Contexto, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo, SP: Atlas, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 279p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

DISCIPLINA: Avaliação da Aprendizagem

CH: 75h

Créditos 4.1.0

EMENTA: Concepções de avaliação. Tipos, funções e características da avaliação. Avaliação na legislação educacional brasileira e documentos oficiais. Critérios e instrumentos de avaliação da aprendizagem. Subsídios para elaboração e aplicação dos procedimentos de avaliação de forma que subsidiem e garantam efetivamente os processos progressivos de aprendizagem e de recuperação contínua dos estudantes. Práticas avaliativas na Educação Básica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

VASCONCELOS, Ednelza Maria Pereira e. **Avaliação da Aprendizagem**. Teresina: EDUFPI, 2010.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **A avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo, Ática, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

DISCIPLINA: Alfabetização e Letramento

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Evolução da escrita. Psicogênese da Língua escrita. Concepções teórico-metodológicas do processo de alfabetização e letramento. Sistema de escrita alfabético/ortográfico. Linguagem verbal/oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. Realidade linguística e os processos de sistematização do uso da leitura e da escrita.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2003.

TARGINO, Maria das Graças; SILVA, Evana Mairy Pereira de Araújo; SANTOS, Maria Fátima Paula dos (Org.). **Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2017.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARAUJO, Mairce da Silva; CARVALHO, Ricardo; REGO, Marta da Costa Lima. **Alfabetização 1**. Rio de Janeiro, RJ: CECIERJ, 2004. 2v.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1998.

KLEIMAN, Angela B. **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2006.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010.

DISCIPLINA: **Gestão de Sistemas e Unidades Escolares**

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: O planejamento dos sistemas e das unidades escolares. A avaliação dos sistemas e das unidades escolares. As teorias que fundamentam a gestão educacional. A gestão dos sistemas e o processo de democratização de educação básica. A gestão escolar com ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

COLOMBO, Sonia Simões. **Gestão educacional: uma nova visão**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

LIB NEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

CUNHA, Maria Couto. **Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas**. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.

PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

VASCONCELOS, Maria Celeste Reis Lobo de. **Gestão estratégica da informação, do conhecimento e das competências no ambiente educacional: vencendo desafios na busca de novas oportunidades de aprendizado, inovação**. Curitiba, PR: Juruá, 2011.

FIGUEIREDO, Regina Sueiro de. **Planejamento participativo em instituição escolar: pistas e encaminhamentos**. Campo Grande, MS: UCDB, 2001.

DISCIPLINA: **Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação**

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. Mídias de comunicação. Metodologias Ativas. Ambientes virtuais de aprendizagem. Tecnologias assistivas. Ferramentas e estratégias de ensino com base da Web. Mídias, Programas e Aplicativos. Ensino e Tecnologia da Informação e Comunicação. Acervo Virtual.



BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BUENO, J. L. P; PACÍFICO, J. M; PRETTO, N. L. **Tecnologias na educação:** políticas, práticas e formação docente. Florianópolis: Pandion, 2015.

DEMO, P. **Conhecimento e Aprendizagem na Nova Mídia.** Brasília: Editora Plano, 2001.

MILL, Daniel. **Escritos sobre educação:** Desafios e possibilidades para ensinar e aprender com as tecnologias emergentes. São Paulo: Paulus, 2017.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARVALHO, R. N. de. **Ambiente Virtual de Aprendizagem:** Fóruns de discussão numa perspectiva sócio interacionista, 2010.

DEMO, P. **Conhecimento e Aprendizagem na Nova Mídia.** Brasília: Editora Plano, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

EDESCO, Juan Carlos. **Educação e novas tecnologias.** São Paulo: Cortez: Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educacion; Brasília: UNESCO, 2004.

MORAN, José Manuel. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Papyrus, 21a ed., 2013

DISCIPLINA: Atividades Curriculares de Extensão III

CH: 45h

Créditos 0.0.0.3

EMENTA:

Meio Ambiente, Educação Ambiental, Educação para o consumo e cidadania. Políticas de Educação Ambiental. Educação Ambiental e o Ensino de Pedagogia. Projetos de Educação Ambiental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação ambiental:** princípios e práticas. São Paulo: Gaia, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação.** São Paulo: Papyrus, 1995.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. [et al.] **Sociedade e meio ambiente:** a educação ambiental em debate. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CAMARGO, Ana Luiza de Brasil. **Desenvolvimento sustentável:** dimensões e desafios. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

DIAS, Genebaldo Freire. **Atividades interdisciplinares de educação ambiental.** São Paulo: Gaia, 2006.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio ambiente e formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2003.

PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental e sustentabilidade.** São Paulo: Manole, 2004.

REIGOTA, Marcos **O que é educação ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 2009.

4º Período

DISCIPLINA: Fundamentos Psicosociais da Aprendizagem	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: Principais abordagens da aprendizagem e seus problemas. Diferenças e distúrbios de aprendizagem. Abordagem multifatorial da aprendizagem e seus problemas: os fatores orgânicos, emocionais e psicosociais. Conhecimento das vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida do estudante e de suas interações com seu meio sociocultural.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.</p> <p>BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pillar. Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.</p> <p>PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>LAJONQUIERE, Leandro de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. 14.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.</p> <p>KUPFER, Maria Cristina Machado. Freud e a educação: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2010.</p> <p>LONGHINI, Marcos Daniel. O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU, 2011.</p> <p>MORAES, Antônio Manuel Pamplona de. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 10. ed. São Paulo: EDICON, 2003.</p> <p>MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de Aprendizagem. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021.</p>		

DISCIPLINA: Organização e Coordenação do Trabalho Educativo	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais. Organização do Trabalho Pedagógico. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares. Pedagogia em Ambientes não-escolares. Política, planejamento e avaliação da educação. Projeto Político Pedagógico. Conhecimento da cultura da escola. Mediação de conflitos.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>OLIVEIRA, Carlos Roberto de. História do trabalho. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.</p> <p>PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.</p> <p>PARO, Vítor Henrique. Por dentro da escola pública. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.</p>		



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CONTI, Celso Luiz Aparecido; SANTOS, Flavio Reis dos; RISCAL, Sandra Aparecida. **Organização escolar:** da administração tradicional a gestão democrática. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2012.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIBANEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga; DAVID, Alessandra. **Interfaces da profissão docente:** formação, trabalho, práticas, currículo e avaliação. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil

CH: 60h

Créditos 2.2.0

EMENTA: Educação infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Desenvolvimento infantil: aspectos moral, cognitivo, afetivo e motor. Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se: o papel do professor na relação com o aluno da educação infantil. Currículo: campos de experiências – o Eu, o Outro e o Nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Aprendizagens Essenciais. Organização do trabalho pedagógico na Educação infantil: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e práticas que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: 1998. 3v.

COELHO, Grasiela Maria de Sousa. **Existirmos - a que será que se destina:** o brincar na educação infantil. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GUTIERREZ, Gustavo Luís; BRUHNS, Heloisa Turini. **O corpo e o lúdico:** ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil.** 11.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo, SP: Scipione, 2005.

PINAZZA, Monica Appezato; NEIRA, Marcos Garcia. **Formação de profissionais da educação infantil:** desafio conjunto de investir na produção de saberes. São Paulo, SP: Xama, 2012.

PILLAR, Analice Dutra. **Desenho e escrita:** como sistemas de representações. 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	CH: 60h	Créditos 2.2.0
<p>EMENTA: Compreensão das mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, dos estudantes. Currículo: valorização das situações lúdicas de aprendizagem, sistematização de experiências quanto ao desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos; participação no mundo letrado; e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela. Organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e práticas que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: LOSS, Adriana Salete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. (Orgs.). Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar à docência nos anos iniciais do ensino fundamental diálogos com a BNCC. Curitiba, PR: CRV, 2021. SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.) Ensino fundamental: Da LDB à BNCC. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018. CARVALHO, Mercedes (Org.). Ensino fundamental: práticas docentes nos anos iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. (Orgs.). Ensino fundamental de nove anos: proposta de oficinas pedagógicas na sala de aula. Campinas, SP: Avercamp, 2014. COUTO, Ana Cristina Ribeiro. Ensino fundamental: caminhos para uma formação integral. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo, SP: Scipione, 2005. VICKERY, Anitra. Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental. Porto Alegre, RS: Penso, 2016. ZABALA, Antoni Zabala; ARNAU, Laia. Como Aprender e Ensinar Competências. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.</p>		

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos	CH: 60h	Créditos 2.2.0
<p>EMENTA: Concepções teórico-metodológicas de educação de jovens e adultos. A diversidade da educação de jovens e adultos. Os fundamentos legais da educação de jovens e adultos como modalidade de educação. A história da Educação de Jovens e Adultos. As políticas e programas de educação de jovens e adultos no Brasil e Piauí. O papel do professor da Educação de Jovens</p>		



e Adultos. A relação ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. A avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo, SP: A&C, 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, SP: Porto Alegre, RS: Liber Livro, 2004.

DOWBOR, Ladislau; SACHS, Ignacy; LOPES, Carlos. **Riscos e oportunidades: em tempos de mudança**. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

KLEIMAN, Â. B.; SIGNORINI, I. **O Ensino e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

ROMAO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Adultos não alfabetizados e suas conceptualizações do sistema de escrita**. São Paulo, SP: Hucitec, 2012.

DISCIPLINA: Linguística e Alfabetização

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Concepções de linguagem; relação linguagem e mundo, cultura e sociedade. Estudo do cruzamento de diferentes linguagens que fundamentam o universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Fonética e fonologia e Aquisição de língua materna – oralidade e escrita. Práticas Discursivas, Alfabetização e ensino da língua materna. A escrita como produção social.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

KATO, Mary Aizawa. **Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7.ed. São Paulo, SP: Ática, 2010.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski Lev Semenovich et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?:** sociolinguística e educação. São Paulo, SP: Parábola, 2005. 263p.

COLLINS, J. e Michaels, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: Cook-Gumperz, Jenny. (Org.). **A construção social da alfabetização**. 2.ed. Porto Alegre, RS: Penso Editora, Artes Médicas, 2007.

GOODMAN, Yetta M. (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita:** perspectivas piagetianas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Ensinar ou aprender:** Emília Ferreiro e a alfabetização. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2008.

DISCIPLINA: Atividades Curriculares de Extensão IV

CH: 60h

Créditos 0.0.0.4

EMENTA:

Cidadania e Civismo. Vida Familiar e Social. Educação para o Trânsito. Educação em Direitos Humanos. Direitos da Criança e do Adolescente. Processo de Envelhecimento. Respeito e valorização do Idoso.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso**. 3. ed., 2. reimpr. Brasília: Ministério da Saúde, 2013.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza (org.). **A educação em suas dimensões pedagógica, política, social e cultural 4**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BALL, Stephen John. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-137.

BONETI, Lindomar Wessler; BLEY, Regina Bergamaschi; SILVEIRA, André Bakker da; SCHIO, Murillo Amboni (org.). **Educação em direitos humanos:** história, epistemologia e práticas pedagógicas. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2019.

CARVALHO, Lucas Pelegrini Nogueira de; NOVAES, Areta Dames Cachapuz; GRAMANISAY, Karina; ORLANDI, Fabiana de Souza; CASEMIRO, Francine Golghetto; SANTOS-ORLANDI, Ariene Angelini dos (org.). **Temas sobre envelhecimento – atividades cognitivas para idosos**. São Carlos: RiMa, 2020.

GOBBI, Marcia Aparecida; ANJOS, Cleriston Izidro dos; SEIXAS, Eunice Castro; TOMÁS, Catarina (org.). **O direito das crianças à cidade:** perspectivas desde o Brasil e Portugal. São Paulo: FEUSP, 2022.

VIEIRA, Ana Luisa; PINI, Francisca; ABREU, Janaina (org.). **Salvar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2015.

5º Período

DISCIPLINA: Linguagem, Corpo e Movimento	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: O processo de desenvolvimento humano: corpo, gestos e movimentos. A relação entre cultura, corpo e movimento. Cultura corporal: jogos, danças, lutas e esportes. Atividades corporais na escola.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2005. MOREIRA, Evandro Carlos; NISTA - PICCOLO, Vilma Lení (Org.). O quê e como ensinar educação física na escola. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. SOARES, Carmen Lúcia (et al). Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro. Estudo e pesquisa da cultura corporal. Rio Branco, AC: Edufac, 2011. GODALL, Teresa; HOSPITAL, Anna. Cento e cinquenta propostas de atividades motoras para a educação infantil de 3 a 6 anos. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. HAYWOOD, Kathleen M; GETCHELL, Nancy. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. 7. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2008. VARGAS, Ângelo Luís de Souza. O corpo e o movimento: a educação física em reflexão. Rio de Janeiro: Faculdades Moacyr S. Bastos, 1993.</p>		

DISCIPLINA: Metodologias Ativas de Aprendizagem	CH: 75h	Créditos 3.2.0
<p>EMENTA: Metodologias ativas e tecnologias digitais aplicáveis a educação. O ensino híbrido. A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Sala de aula invertida. Sala de aula compartilhada. Gamificação. Realidade virtual e aumentada em espaço de criação digital na Educação Básica O professor mediador e as metodologias ativas.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BENDER, W. Aprendizagem baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de Aula Invertida: uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. Filosofia e Educação, v. 3, n. 2, out. 2012.</p>		

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

JENSEN, E. **Enriqueça o cérebro** – como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2011.

MAZUR, ERIC. **Peer instruction: A user's manual**. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.

PERRENOUD, P. H. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa

CH: 75h

Créditos 2.3.0

EMENTA: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa. A fala, a leitura, a escrita e a análise linguística como prática de sistematização do conhecimento linguístico. Formulação de práticas pedagógicas que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo, SP: Parábola, 2004.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

GERALDI, Joao Wanderley. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2001.

CAREGNATO, Lucas et al. **Língua portuguesa e didática**. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 11. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Oficina de texto**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática

CH: 75h

Créditos 2.3.0

EMENTA: Concepções de ensino e de aprendizagem de matemática. Aspectos teórico-metodológicos do ensino de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Conteúdos

estruturantes para o ensino e a aprendizagem de matemática. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Materiais didáticos, experiências e projetos para o ensino e a aprendizagem de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

KAMII, Constance. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos.** 36. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SARMENTO, Alan Kardec Carvalho. **As concepções de professores de matemática da escola fundamental acerca da matemática e de seu ensino.** Teresina: 2011. 180f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2011.

ZUNINO, Délia Lerner de. **Matemática na escola: aqui e agora.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino da matemática.** 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática: 1ª. a 5ª. series.** 12. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

KNIJNIK, Gelsa; GIONGO, Ieda Maria; WANDERER, Fernanda. **Etnomatemática em movimento.** Belo Horizonte, MG: Autentica, 2012.

MOURA, Anna Regina L. de; LIMA, Luciano Castro; MOURA, Manoel Oriosvaldo de. **Educar com a matemática: fundamentos.** São Paulo: Cortez, 2016.

MOYSES, Lucia M. **Aplicações de Vygotsky à educação matemática.** 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

DISCIPLINA: Fundamentos e Didática das Ciências da Natureza

CH: 75h

Créditos 2.3.0

EMENTA: Ciências Naturais: construção e finalidades de estudo. Aspectos históricos do ensino de Ciências Naturais nos Anos Iniciais. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Reflexão sobre o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Fundamentos teóricos, práticas metodológicas e materiais didáticos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DELIZOICOV, Demétrio et. al. **Metodologia do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 1997.

DELIZOICOV, Demétrio et. al. **Ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Ensino de ciências naturais: saberes e práticas docentes.** Teresina: EDUFPI, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ciências Naturais – Ensino Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação.** 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.

CORTE, Viviana Borges; ARAÚJO, Michell Pedruzzi Mendes; SANTOS, Camila Reis dos. (Orgs.). **Sequências didáticas para o ensino de ciências e biologia.** Curitiba, PR: CRV, 2020.

GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências da natureza: na perspectiva histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2009.

NASCIMENTO, Valdriano Ferreira do. **Ciências, tecnologia e sociedade na prática do professor de ciências: entre a formação e a sala de aula.** Curitiba, PR: Appris Editora, 2020.

DISCIPLINA: Atividades Curriculares de Extensão V	CH: 60h	Créditos 0.0.0.4
<p>EMENTA: Multiculturalismo. Diversidade Cultural. Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: LOEWE, Daniel. Multiculturalismo e direitos culturais. Tradução: Paulo César Nodari e Elsa Mónica Bonito Basso. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2011. MORAES, Elisângela Lambstein Franco de. Diversidade Cultural: 18 anos da Lei 10.639. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; BECALLI, Fernanda Zanetti (org.). Educação para as relações étnico-raciais: experiências e reflexões. Vitória, ES: Edifes, 2018. COSTA, Rodriana Dias Coelho; SANTOS, Edinei Carvalho dos; SILVA, Kleber Aparecido da (org.) Educação intercultural, letramentos de resistência e formação docente. Campinas, SP: Abralin, 2021. GUILHERME, Willian Douglas (org.). A educação como diálogo intercultural e sua relação com as políticas públicas 5. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020. SILVA, G. F. da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. <i>In:</i> FLEURI, Reinaldo Matias (org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. TRINDADE, Azoilda L. da; SANTOS, Rafael. Multiculturalismo: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.</p>		

6º Período

DISCIPLINA: Pesquisa em Educação	CH: 75h	Créditos 3.2.0
<p>EMENTA: Prática reflexiva, por meio da pesquisa, sobre a prática docente. Resolução de problemas, engajamento em processos investigativos de aprendizagem, atividades de mediação e intervenção na realidade, realização de projetos e trabalhos coletivos, e adoção de outras estratégias que propiciem o contato prático com o mundo da educação e da escola na sua relação com a pesquisa.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017. MACEDO, Roberto Sidnei. Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação. Brasília, DF: líber, 2006. MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. 2.ed. São Paulo: EPU, 2013.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor-pesquisador: introdução à Pesquisa Qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2016. GONSALVEL, Elisa Pereira. Iniciação à pesquisa científica. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2003. MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021. MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. O processo de pesquisa: iniciação. 2. Ed. Brasília: Líber, 2006.</p>		

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da História	CH: 75h	Créditos 2.3.0
<p>EMENTA: Concepções de ensino-aprendizagem de história. Aspectos teórico-metodológicos no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Experiências e projetos no ensino de história.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FONSECA, Selva Guimaraes. Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. NEMI, Ana Lucia Lana; MARTINS, Joao Carlos. Didática de história: o tempo vivido: uma outra história. São Paulo, SP: FTD, 1996. PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do ensino de história e geografia. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.</p>		

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. **Ensino de história:** revisão urgente. São Paulo, SP: EDUC, 2000.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Perspectivas históricas da educação.** 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de história e geografia:** avaliação e pesquisa. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História:** Fundamentos e Métodos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta Zamboni. (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas.** Curitiba, PR: CRV, 2020.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia

CH: 75h

Créditos 2.3.0

EMENTA: Concepções de ensino-aprendizagem de geografia. Aspectos teórico-metodológicos no ensino de Geografia. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Experiências e projetos no ensino de Geografia.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa:** iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da geografia.** São Paulo, SP: Contexto, 2002.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na sala de aula.** 9. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, Rosangela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico:** ensino e representação. 15. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia, GO: Alternativa, 2005.

GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato; CASTRO, Ina Elias de. **Geografia:** conceitos e temas. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. **Qual o espaço do lugar?:** geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo, SP: Perspectiva, 2012.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia:** o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2.ed. São Paulo, SP: Annablume, 2006.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil

CH: 135h

Créditos 0.0.9

EMENTA: Trabalho pedagógico na Educação Infantil. Observação do tempo/espaço na Educação Infantil. Relações: criança/criança e adulto/criança. Construção da Cultura Infantil. Atividades de ensino orientadas e supervisionadas na Educação Infantil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar?:** entre a desescolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BRITO, Antônia Edna; MONTEIRO, Heloiza Ribeiro de Sena; VERDE, Eudócio Soares Lima. **Escritos de professores:** pesquisas sobre ensino, formação e práticas pedagógicas. Teresina, PI: EDUFPI, 2009.

MENDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação infantil:** da construção do ambiente as práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. **Educação infantil e trabalho pedagógico.** Teresina, PI: EDUFPI, 2010.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprendendo a ensinar:** o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LIMA, Elmo de Souza et al. **Educação infantil:** reflexões sobre a formação docente e as práticas educativas. Teresina, PI: EDUFPI, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena; NAKAMOTO, Pérsio; GARCIA, Zuleide Ferraz. **A hora da prática:** reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4. ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas:** a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

DISCIPLINA: Atividades Curriculares de Extensão VI	CH: 60h	Créditos 0.0.0.4
<p>EMENTA: Sexualidade – aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e discursivos. Sexo biológico, papéis sexuais, identidade de gênero, orientação sexual. Relações de gênero. Diversidade sexual no cotidiano escolar. Recursos didático-metodológicos para o trabalho de Educação Sexual na Educação Básica. Interfaces entre gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: FURLANI, Jimena. Educação Sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (org.). Homofobia e educação: um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres/ Editora UnB, 2009.</p>		

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem homofobia**: programa de combate à violência e a discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Gênero e Diversidade Sexual na Escola**: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECAD; 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC/SEF, v. 10, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado**: Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

7º Período

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte	CH: 75h	Créditos 2.3.0
<p>EMENTA: Funções e objetivos da arte na educação. Artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança na escola. O multiculturalismo e a arte como fator de inclusão social. Expressão criativa em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Propostas metodológicas no ensino da arte.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 5.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008. BUORO, Anamélia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo, SP: EDUC, 2002. SELBACH, Simone et al. Arte e Didática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo, SP: FTD, 1998. 197p. CONDURU, Roberto; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Arte afro-brasileira. Belo Horizonte, MG: C / Arte, 2012. NUNES, Ana Luiza Ruschel. Artes visuais, leitura de imagens e escola. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2012.</p>		



GOMBRICH, Ernst Hans. **A história da arte**. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2015.
 BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **Arte e Educação: leitura no subsolo**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2015.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física

CH: 75h

Créditos 2.3.0

EMENTA: A Educação Física e suas características bio, psico e físicossocial nos diferentes níveis. Subsídios práticos e fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de Educação Física. Brincadeiras e jogos. Esportes. Ginásticas. Danças. Lutas. Práticas corporais de aventura. Aprendizagens essenciais e colaborativas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

SOARES, Carmen Lúcia (et al). **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

BORSARI, José Roberto. **Educação física da pré-escola a universidade: planejamento escolares na rede oficial de ensino da cidade de Teresina - Estado do Piauí escolares na rede oficial**. São Paulo, SP: EPU, 1987.

KUNZ, Elenor. **Didática da educação física**. 4. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALVES, Maria Luiza Tanure; MOLLAR, Thais Helena; DUARTE, Edison. **Educação física escolar: atividades inclusivas**. São Paulo, SP: Phorte, 2013.

BORGES, Celio Jose. **Educação física para o pré-escolar**. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2002.

HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). **Educação física: conhecimento e saber escolar**. João Pessoa, PB: UFPB, 2009.

HUNGER, Dagmar. **Educação física escolar: crianças em movimento aprendendo criticamente o viver social**. Curitiba, PR: Appris, 2019.

SILVA, Elizabeth Nascimento. **Educação física na escola**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2002.

DISCIPLINA: TCC I

CH: 60h

Créditos 2.2.0

EMENTA: Atividade orientada de elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.

RODRIGUES, André Figueiredo. **Como elaborar e apresentar monografias**. 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2016.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011.

MOROZ, Melânia, GIANFOLDONI, Mônica Helena T. Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Líber, 2006.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Obrigatório II – Ensino Fundamental (1º a 3º anos)

CH: 135h

Créditos 0.09

EMENTA: Fundamentos da docência no contexto social, político, econômico e cultural referente ao estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação do Tempo/espaço nos anos iniciais do ensino Fundamental/Ciclo da Alfabetização . Regências orientadas e supervisionadas nos anos iniciais do Ensino fundamental/Ciclo da Alfabetização: espaços escolares. Trabalho Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em espaços escolares. Relação teoria/prática do estágio supervisionado integrado à pesquisa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. Teresina: 2009. 135f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2009.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena; NAKAMOTO, Pérsio; GARCIA, Zuleide Ferraz. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2004.

MACIEL, Emanoela Moreira. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Teresina: 2012. 106f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes**. Teresina: 2010. 155f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

DISCIPLINA: Atividades Curriculares de Extensão VII	CH: 45h	Créditos 0.0.0.3
<p>EMENTA: Saúde no contexto social, econômico e ambiental. Responsabilidades do Poder Público. Direitos e alternativas para os cuidados com a saúde individual e coletiva. Hábitos necessários para manter a saúde e o bem-estar. Educação Alimentar e Nutricional. Prática autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. Direito Humano à Alimentação Adequada. Política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (PNSAN). Problemáticas brasileiras referentes à má nutrição.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de Referência de Educação Alimentar e Nutricional para as Políticas Públicas. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012. LANCHA Jr, Antonio Herbert; LONGO, Sueli. Nutrição: do exercício físico ao esporte, 1.ed. São Paulo – SP, Manole, 2019. VASCONCELLOS, Marcelo Barros. Atividade Física, Nutrição e Saúde: Políticas Públicas de Prevenção e Controle de Obesidade em Adolescente, 1.ed. São Paulo, SP: Paco Editorial, 2017.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Política Nacional de Alimentação e Nutrição. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Caderno Teórico. Educação Alimentar e Nutricional: o direito humano à alimentação adequada e o fortalecimento de vínculos familiares nos serviços socioassistenciais. Brasília - DF: MDS; 2014. JEUKENDRUP, Asker; GLEESON, Michael. Nutrição no esporte: Diretrizes nutricionais e bioquímica e fisiologia do exercício, 3.ed. São Paulo – SP, Manole, 2021. McARDLE, William D; KATCH, Frank I.; KATCH, Victor L. Fisiologia do Exercício: Nutrição, Energia e Desempenho Humano, 8.ed. Rio de Janeiro – RJ, Guanabara Koogan, 2016. MELLO, Ana Paula de Queiroz; DAMASCENO, Nágila Raquel Teixeira. Educação alimentar e nutricional como estratégia para a prevenção da obesidade e seus agravos: práticas pedagógicas aplicadas à escola. 1.ed. São Paulo – SP: Faculdade de Saúde Pública da USP, 2022.</p>		

8º Período

DISCIPLINA: Educação Bilíngue	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: História da educação e das organizações dos movimentos políticos dos surdos. Comunidades surdas e suas produções culturais. Discussão sobre os principais paradigmas e representações sobre a surdez. Debates sobre cultura surda, comunidade surda, povo surdo, identidade surda e ouvintismo. Discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso da Língua Brasileira de Sinais nos ambientes escolares.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2014. SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001. THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferenças no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: LANE, Harlen. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. LODI, Ana Cláudia B., HARRISON, Kathryn Marie P. e TESKE, Otmar (Orgs.) Letramento e Minorias. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002. QUADROS, R.M. de e KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Art. Med. 2004. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). 38.ed. São Paulo: Vozes, 2012. STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre cultura surda. 3.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.</p>		

DISCIPLINA: TCC II	CH: 60h	Créditos 2.2.0
<p>EMENTA: Atividade orientada de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Produção textual e apresentação pública do TCC.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2011. MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso. 2.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010. RODRIGUES, André Figueiredo. Como elaborar e apresentar monografias. 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2008.</p>		



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.

KOCHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021.

SILVA, Reia Sílvia Rios Magalhães e; FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. **A Monografia na prática do graduando: como elaborar um trabalho de conclusão de curso - TCC**. Teresina, PI: CEUT, 2002.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Obrigatório III – Ensino Fundamental (4º e 5º anos)

CH: 135h

Créditos
0.09

EMENTA: Fundamentos da docência no contexto social, político, econômico e cultural referente ao estágio supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observação do Tempo/espaço nos anos iniciais do ensino Fundamental/4º e 5º ano. Regências orientadas e supervisionadas nos anos iniciais do Ensino fundamental/4º e 5º ano: espaços escolares. Trabalho Pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental em espaços escolares. Relação teoria/prática do estágio supervisionado integrado à pesquisa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARAÚJO, Raimundo Dutra de. **O estágio supervisionado no curso de pedagogia da UESPI: articulação teoria-prática na formação docente**. Teresina: 2009. 135f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2009.

BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LIMA, Maria Socorro Lucena; NAKAMOTO, Pérsio; GARCIA, Zuleide Ferraz. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente**. 4. ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2004.

MACIEL, Emanoela Moreira. **O estágio supervisionado como espaço de construção do saber ensinar**. Teresina: 2012. 106f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2012.

SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como lócus da produção dos saberes docentes**. Teresina: 2010. 155f. Dissertação

(Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

DISCIPLINA: Atividades Curriculares de Extensão VIII	CH: 45h	Créditos 0.0.0.3
<p>EMENTA: Economia. Educação Financeira. Educação Fiscal. Preparo para a sustentabilidade financeira. Equilíbrio financeiro. Dificuldades de planejamento. Direitos e deveres fiscais dos cidadãos. Trabalho. Inserção social e técnica no mundo do trabalho. Desemprego e reflexos sobre as relações sociais e familiares.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho, 2.ed. São Paulo – SP, Boitempo, 2009. BRASIL. Ministério da Educação. Caderno Economia: educação financeira, educação fiscal, trabalho. Brasília, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2022. (Série: temas contemporâneos transversais: Base Nacional Comum Curricular – BNCC). SINGER, Paul. Aprender economia. 20 ed. São Paulo, Contexto, 2001.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BANCO CENTRAL DO BRASIL. Caderno de Educação Financeira – Gestão de Finanças Pessoais. Brasília: BCB, 2013. BAUMAN, Zygmunt. Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2008. BRASIL. Ministério da Fazenda. Educação fiscal no contexto social, Programa Nacional de Educação Fiscal. 5. ed. Brasília: ESAF, 2014. (Série Educação Fiscal. Caderno 1). BRASIL. Código de defesa do consumidor e normas correlatas. 2. ed. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. FERREIRA, Vera Rita de Mello. Decisões econômicas: você já parou para pensar? São Paulo: Saraiva, 2007.</p>		

6.2 Disciplinas optativas

DISCIPLINA: Metodologias e Contexto da Ação Pedagógica	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: Aspectos teórico-metodológicos da ação/atuação do pedagogo em espaços escolares e não escolares. Natureza do trabalho pedagógico. Planejamento estratégico para o contexto escolar e não escolar. Ética profissional.</p>		



BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.**
 MORAIS, Regis de. **Sala de aula: que espaço é esse.** Campinas, SP: Papyrus, 1997.
 PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **Coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** 9. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. **Coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** 10. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2012.
 AMORIM, Maria Luísa de Aguiar. **Trabalho e formação humana em Marx: leitura pedagógica ou redescoberta do encanto de aprender.** Fortaleza, CE: Expressão Gráfica, 2014.
 CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.
 MATOS, Elizete Lucia Moreira; MUGIATTI, Margarida Maria Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar: a humanização integrando educação e saúde.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
 RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **Pedagogia empresarial: atuação do pedagogo na empresa.** 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Wak, 2010.

DISCIPLINA: Educação e Movimentos Sociais**CH: 60h****Créditos 3.1.0**

EMENTA: Estado, movimentos sociais e sociedade civil como construção histórica. Educação e cidadania. A escola como espaço de disputa social. Luta popular pela educação pública e gratuita.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação.** 8.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.
 SANTOS, Arlete Ramos dos; COELHO, Livia Andrade; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva. (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: Análises e Desafios.** São Paulo: Paco Editorial, 2019.
 TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto. **Educação: fronteira política.** Cuiabá, MT: UFMT, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BERGER, Peter L; LUCKMANNI, Thomas. **A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento.** 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
 GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2014.
 JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares.** 2.ed. Campinas, SP: Alínea, 2011.
 LOPES, Isabel Cristina Chaves. (Org.). **Cultura, Educação e Movimentos Sociais: Experiências E Questões Para O Século XXI.** Curitiba, PR: CRV, 2020.
 SANTOS, Arlete Ramos dos et al. (Orgs.). **Movimentos Sociais e Educação: Políticas e Práticas.** Ilhéus, BA: Editus - Editora da UESC, 2020.

DISCIPLINA: Arte e Educação	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: Conceito e fundamentos históricos e filosóficos básicos de Cultura, de Arte e seu ensino. Importância da articulação – Cultura, Arte e Educação. Linguagens artísticas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Funções e objetivos do ensino da Arte na Educação. O pedagogo e o ensino da arte no Ensino Fundamental – anos iniciais. Parâmetros metodológicos do ensino da Arte.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos. 8.ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2010. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação: leitura no subsolo. 8. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo. 6.ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1978.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte-educação: conflitos/acertos. 2. ed. São Paulo, SP: Max Limonad, 1984. 188p. CONSTANCIO, Rudimar. Arte-educação: história e práxis pedagógica: territórios híbridos e diálogos entre linguagens. Recife, PE: SESC, 2012. FERRAZ, Maria Heloisa C. de T; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Metodologia do ensino de arte. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999. FERRAZ, Maria Heloisa Correa de Toledo; FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. Arte na educação escolar. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. IAVELBERG, Rosa. Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.</p>		

DISCIPLINA: Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: Educação e Diversidade Cultural. O racismo, o preconceito e a discriminação racial e suas manifestações no currículo da escola. As diretrizes curriculares para a educação das relações étnico-raciais. Diferenças de gênero e Diversidade na sala de aula.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília, DF: UNESCO, 2006. ALBUQUERQUE, Luiz Botelho. Cultura, currículos e identidades. Fortaleza, CE: UFC, 2004. BRASIL Ministério Da Educação. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2006.</p>		



BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BHABHA, Homi K. **O Local da cultura**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2013. 441p.
 GOMES, Ana Beatriz Sousa. **A pedagogia do movimento negro em instituições de ensino em Teresina, Piauí**: as experiências no Neab Ifarada e do Centro Afrocultural Coisa de Nego. Fortaleza: 2007.
 GOMES, Ana Beatriz Sousa; GUEDES FERNANDES, Gildásio; OLIVEIRA, Cleidinalva Maria Barbosa. **Educação para as relações étnico-raciais**. Teresina, PI: EDUFPI, 2011.
 GOMES, Nilma Lino. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/2003**. Brasília, DF: MEC, 2012.
 GUIMARÃES, Antônio Sergio Alfredo. **Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil**. 2. ed. São Paulo, SP: Ed. 34, 2004. 155p.

DISCIPLINA: Educação, Estado e Cidadania	CH: 60h	Créditos 3.1.0
EMENTA: Teorias Políticas do Estado. As circunstâncias da Modernidade. Os direitos fundamentais do homem. Os direitos humanos no plano das relações internacionais. Educação, Estado e Cidadania no Brasil.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: ARROYO, Miguel et al. Educação e cidadania : quem educa o cidadão. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1999. CARVALHO, J.M. Cidadania no Brasil . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001 MILIBAND, R. O Estado na Sociedade Capitalista . Rio de Janeiro: Zahar, 2000.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: DEITOS, Roberto Antônio; BORGES, Liliam Faria Porto. Mudanças no capitalismo contemporâneo e estado : as questões educacionais. Cascavel, PR: Eunioeste, 2012. GERMANO, Jose Wellington. Estado militar e educação no Brasil: 1964-1985 . 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000. ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou da educação . 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999. TORRES, Artemis. Educação e democracia : diálogos. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2012. ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ORSO, Paulino Jose. Estado, educação e sociedade capitalista . Cascável, PR: Edunioeste, 2008.		

DISCIPLINA: Educação e Cultura Popular	CH: 60h	Créditos 3.1.0
EMENTA: Educação e cultura: cultura popular (etimologia, aspectos conceituais). Manifestações culturais no Brasil e no Piauí. Folclore piauiense: características, tipos, tendências. A importância da cultura popular nas escolas (usos e possibilidades).		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: BOAS, Franz. Antropologia cultural . Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2012. GELLNER, E. Antropologia e Política : revoluções no bosque sagrado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. MELLO, Luiz Gonzaga de. Antropologia cultural : iniciação, teoria e temas. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A dinâmica da cultura**: ensaios de antropologia. São Paulo, SP: Cosac Naify, 2004.

HOEBEL, E. Adamson; FROST, Everett L. **Antropologia cultural e social**. São Paulo, SP: Cultrix, 2006. 470p.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 2011. 117p.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.

SODRE, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2005.

DISCIPLINA: Educação Ambiental	CH: 60h	Créditos 3.1.0
EMENTA: Educação Ambiental: histórico, princípios, fundamentos, marco conceitual, teorias pedagógicas, perspectivas e desafios. A Educação Ambiental em espaços formais e não-formais. Metodologia da pesquisa em Educação Ambiental. Elaboração de projetos de Educação Ambiental.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
DIAS, Genebaldo Freire. Atividades interdisciplinares de educação ambiental . 2. ed. São Paulo, SP: Gaia, 2006.		
GUIMARAES, Mauro. A dimensão ambiental na educação . 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.		
MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. Educação ambiental : uma metodologia participativa de formação. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental . Brasília: 2012.		
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.		
SANTOS, Ethynna Marina Correa. Abordagem em educação ambiental : elaboração de um guia ilustrado da fauna do parque Zoobotânico de Teresina - PI. Teresina, PI: EDUFPI, 2012.		
SOUSA, Natalia Rosa de. Abordagem lúdica para a conscientização ambiental na educação infantil utilizando o Rio Parnaíba como escola . Teresina, PI: EDUFPI, 2012.		
RUSCHEINSKY, Aloisio. Educação ambiental : abordagens múltiplas. 2.ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.		

DISCIPLINA: Literatura Infantil	CH: 60h	Créditos 3.1.0
EMENTA: Formação do repertório da Literatura infantil: contos de fadas, fábulas. Formação do leitor através da Literatura Infantil. Técnicas de contar histórias.		

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2012.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. 11. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo, SP: Global, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2006.

ABRAMOVICH, Fanny. **Cruzando caminhos**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 1997.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo, SP: Summus, 1979.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo, SP: Contexto, 1988.

DISCIPLINA: Psicopedagogia	CH: 60h	Créditos 3.1.0
<p>EMENTA: Natureza das dificuldades e problemas de aprendizagem. Tipos e causas de dificuldades e problemas de aprendizagem. Intervenção pedagógica.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p>		
<p>BARBOSA, E. M. S. Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar. Curitiba: Expoente, 2001.</p>		
<p>BOSSA, N.A. A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.</p>		
<p>FERREIRA, M. Ação psicopedagógica na sala de aula: uma questão de inclusão. São Paulo. Paulus, 2001.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p>		
<p>GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (org.). Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.</p>		
<p>JOSÉ, Elizabeth da A; COELHO, M.T. Problemas de aprendizagem. São Paulo: Ática, 2002.</p>		
<p>MASSINI, E. F. S. (org.). Psicopedagogia na Escola: buscando condições para a aprendizagem significativa. 3.ed. São Paulo: Loyola/ EdiMarco, 2002.</p>		
<p>ROTTA, Newra Tellechea. Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006.</p>		
<p>SMITH, Corine; STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001.</p>		



7 INFRAESTRUTURA FÍSICA E INFRAESTRUTURA ACADÊMICA

7.1 Infraestrutura Física e Acadêmica

Considerando a estrutura física do *Campus* sede, é possível apontar que há uma infraestrutura física no CCE que se constitui de: Coordenação do Curso de Pedagogia e os Departamentos responsáveis pela lotação dos docentes nos componentes curriculares, sendo o Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE). Há ainda os espaços pertencentes ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

No espaço do CCE, há cinco banheiros comuns e três banheiros para uso de cadeirantes; ampla área de estacionamento de carros, motos e bicicletário. Os espaços didáticos-pedagógicos contam com 13 salas de aula; 40 gabinetes coletivos para professores; uma sala de vídeo com 60 lugares; uma biblioteca setorial e uma central; um Laboratório de Informática da Graduação (LIG); uma Brinquedoteca (Espaço "Peter Pan") que funciona como laboratório com jogos, brinquedos, acervo de livros infantis e materiais lúdicos de uso permanente; um auditório denominado Salomé Cabral com 102 lugares; uma sala para coordenação do Estágio Supervisionado Obrigatório e de professores do quadro temporário; uma sala destinada para projetos diversos, conforme necessidades dos professores.

Ainda no *Campus* sede, o Curso de Pedagogia da UFPI conta com laboratórios e espaços em que podem desenvolver aulas e demais atividades, a fim de garantir que o cursista possa ter domínio dos conhecimentos necessários à sua formação e atuação profissional, bem como, mais especificamente, os domínios das novas tecnologias aplicadas ao processo educacional.

Há também laboratórios de informática destinados aos alunos de graduação, corroborando o desenvolvimento de atividades propiciadoras da articulação entre as novas tecnologias da comunicação e informação e o campo da educação, além de serem estes espaços legítimos para que os cursistas possam realizar seus trabalhos acadêmicos.

Estrutura similar à apontada no *Campus* sede também pode ser encontrada nos demais Campi da UFPI. No que se refere às outras localidades em que o Curso de Pedagogia possa ser



ofertado, utilizar-se-á a estrutura dos polos do CEAD, os espaços oferecidos pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, além de Laboratórios que também estejam disponíveis.

7.2 Biblioteca

As demandas bibliográficas do curso de Licenciatura em Pedagogia são atendidas pela Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco (BCCB), a qual contém atualmente, em seu acervo, apresenta obras constantes nas bibliografias obrigatórias e complementares utilizadas nas disciplinas do curso em quantidade suficiente de exemplares para atender tanto aos alunos do Curso de Pedagogia. Complementarmente, também podem ser considerados os exemplares existentes em todas as bibliotecas setoriais da UFPI.

Quanto às solicitações à BCCB para atualização do acervo bibliográfico referente ao curso, são seguidas as orientações contidas no PDI sobre a política de atualização do acervo das bibliotecas integrantes Sistema de Bibliotecas da UFPI.



8 DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

8.1 Equivalência entre projetos pedagógicos

Não haverá equivalência entre projetos pedagógicos de Pedagogia Parfor/UFPI, uma vez que o projeto que se apresenta difere substancialmente dos anteriormente implementados.

8.2 Cláusula de vigência

Este PPC entrará em vigor a partir da implantação da primeira turma aprovada pelo Edital Capes nº 8/2022, no segundo semestre do ano de 2022.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez: 2011. p. 19-43.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2016. p. 17-34. (Série Prática Pedagógica).

BALL, Stephen J. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 121-137.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 23. ed. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.209 de 17 de setembro de 2004**. Regulamenta a Lei no 10.836, de 9 de janeiro de 2004, que cria o Programa Bolsa Família, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5209.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Fundação CAPES**. Nossas ações. Formação de professores da educação básica. Parfor, 2019. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Lei n. 12.711**, de 29 de agosto de 2012, dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.uff.br/?q=lei-no-12711-de-29-de-agosto-de-2012>. Acesso em 22.mar.2022.



BRASIL. **Lei n.º 13.409**, de 28 de dezembro de 2016, altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-norma-pl.html>. Acesso em 22.mar.2022

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jan. 2009a. Disponível em: <https://www.google.com.br/#q=decreto+n.6.755+de+29+de+janeiro+de+2009>. Acesso em: 1 fevereiro 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa MEC n.º 09**, de 05 de maio de 2017, altera a Portaria Normativa MEC n.º 18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC n.º 21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 21 jul. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019.

BRASIL. **Portaria Capes n.º 220**, de 21 de dezembro de 2021, que dispõe sobre o Regulamento do Parfor. Disponível em <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3785/portaria-capes-n-220>. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Portaria Normativa MEC n.º 9**, de 30 de junho de 2009, que institui o Parfor no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_nornt_09_300609.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 1.383, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 11 de fevereiro de 2009, estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Republicada em 15.04.2020.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 61, de 11 de novembro de 2011**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros para a oferta de bolsas-formação em cursos de educação profissional e tecnológica vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/ acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3489-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-61-de-11-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 15 fev. 2018.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CORDEIRO, G.N.K.; REIS, N.da S.; HAGE, S. M. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *In: Revista Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London: Routledge, 2004.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In: FAZENDA, Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-20.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In: FAZENDA, Ivani (org.). O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-32.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Formação interdisciplinar de professores da educação básica: o projeto formativo do Parfor/UFPI em foco. *In: MOURA, João Benvindo de; FERRO, Maria da Glória Duarte; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). Professores em formação: saberes e práticas - interdisciplinaridade em foco*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 99-122. (Coleção Professores em Formação).

FERRO, Maria da Glória Duarte. Projeto formativo interdisciplinar: a experiência do Parfor no contexto da UFPI. *In: SOUZA, Maria Irene Pellegrino de Oliveira; FRISSELLI, Rosângela Ramsdorf Zanetti (org.). O Parfor, a formação e a ação dos professores da educação básica*. v. 2. Londrina: PARFOR/UEL, 2017. p. 335-348.

FLORES, Maria Assunção. Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. *In: FLORES, Maria Assunção (org.). Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Tradução: Líliliana Fernandes. Coimbra: ALMEDINA, 2014. p. 217-238. (Coleção de Ciências da Educação e Pedagogia).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 17. ed. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução: Moacir Gadotti, Lilian Lopes Martin. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Campus Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, jan.-jun./ 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 8 mar. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GIMONET, J.C **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis: Editora Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

GIROUX, Henry A. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997c. p. 123-144.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997b. p. 157-164.

GIROUX, Henry A. Repensando a linguagem da escola. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a. p. 33-41.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a. p. 194-212.

GIROUX, Henry A.; PENNA, Anthony N. Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 55-77.

GIROUX, Henry A.; SHUMWAY, David; SMITH, Paul; SOSNOSKI, James. A necessidade de estudos culturais. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 179-193.

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Estudo curricular e política cultural. *In*: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 165-178.

GOMES, Marineide de Oliveira; PIMENTA, Selma Garrido. Unidade teoria e prática e Estágios Supervisionados na formação de professores polivalentes: indícios de inovação em cursos de pedagogia no Estado de São Paulo. *In*: PEDROSO, Cristina Cinto Araújo *et al* (org.). **Cursos de pedagogia: inovações na formação de professores polivalentes**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2019. p. 61-111.

LENOIR, Yves. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998. p. 45-75.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-61.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018

PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 353-379.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. 2. ed. Tradução: Helena Faria, Helena Tapada, Maria João Carvalho, Maria Nóvoa. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. (Nova Enciclopédia; Temas de educação -3).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 39-70.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007. (Coleção memória).

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. *In*: VEIGA, Ilma Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 45-60. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SEVERINO, Antonio Joaquim. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 71-89.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. A pedagogia de amanhã. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org.). **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3. ed. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 423-436.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **RBE - Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 8 mar. 2019.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 15. ed. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 9. ed. Tradução: Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Vozes, 2011.

UFPI. **Estatuto da Universidade Federal do Piauí**. Teresina, PI: UFPI, 2004.

UFPI. **Portaria PREG/CAMEN/UFPI n. 330**, de 22 de junho de 2017, que aprova as Diretrizes Gerais para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos Cursos de Graduação da UFPI. Teresina, PI:UFPI, 2017.

UFPI. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia da UFPI**. Teresina, PI, 2018.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 053/2019**, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos de cursos de graduação da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 076**, de 20 de maio de 2019, que dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes público-alvo da educação especial. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 115**, de 28 de junho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena - Formação de Professores da Educação Básica e define o Perfil do Profissional da Educação formado na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2005.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 148**, de 18 de outubro de 2019, que altera a Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 177**, de 05 de novembro de 2012, que aprova as normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e suas alterações. Teresina, PI: UFPI, 2012.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 220**, de 28 de setembro de 2016, que define as diretrizes curriculares para formação em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2016.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 35/2014**, que aprova as Diretrizes da Política de Extensão Universitária na UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2014.

UFPI. **Resolução CEPEX/UFPI n. 53**, de 12 de abril de 2019, que regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2019.

UFPI. **Resolução CONSUN/UFPI n. 20**, de 29 de junho de 2020, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024). Teresina, PI: UFPI, 2020.

UFPI. **Resolução CONSUN/UFPI n. 21**, de 21 de setembro de 2000, aprova o Regimento Geral da UFPI. Teresina, PI: UFPI, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Alternativas pedagógicas para a formação do professor da educação superior. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Maria Quevedo Quixadá (org.). **Docentes para a educação superior: processos formativos**. Campinas: Papyrus, 2010. p. 13-27. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 61-86. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1993.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 61-83

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. Alternative paradigms of teacher education. **Journal of Teacher Education**. v. XXXIV, number 3, p. 3-9, may/June. 1983. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002248718303400302>. Acesso em: 10 nov. 2018.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **Justiça social: desafio para a formação de professores**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-34.