



**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

Nº 1371 - Dezembro/2023
Resoluções - Nº 603 a 606/2023
(CEPEX/UFPI)

20 de dezembro de 2023



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Gabinete do Reitor

RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI Nº 603, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2023

Homologa Relatório da Comissão de Avaliação de Desempenho Acadêmico Docente, para efeito de Progressão Funcional.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI e PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPEX, no uso de suas atribuições legais e regimentais, tendo em vista decisão do mesmo Conselho em reunião de 18/12/2023 e, considerando:

- o processo eletrônico nº 23111.057751/2023-52;

RESOLVE:

Homologar o Relatório da Comissão de Avaliação de Desempenho Acadêmico Docente (CADAD), desta Universidade, para efeito de Progressão Funcional dos professores constantes da relação anexa, que informa os respectivos níveis habilitados para a classe de Professor Associado, conforme processo acima mencionado.

Teresina, 18 de dezembro de 2023


GILDÁSIO GUEDES FERNANDES


Reitor

ANEXO DA RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI Nº 603, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2023

RELAÇÃO DE PROFESSORES HABILITADOS CONFORME NÍVEIS ESPECIFICADOS ABAIXO:

| Nº de ordem | Nome | Lotação | Nível Solicitado |
|-------------|------------------------------------|--|------------------|
| 1 | Avelar Alves da Silva | CCS – Departamento de Clínica Geral | Associado 2 |
| 2 | Christianne Maria Tinoco Veras | CCS – Departamento de Morfologia | Associado 1 |
| 3 | Pedro Vitor Lopes Costa | CCS – Departamento Materno Infantil | Associado 4 |
| 4 | Paulo Humberto Moreira Nunes | CCS – Departamento de Biofísica e Fisiologia | Associado 2 |
| 5 | Juliana Oliveira de Carvalho | CSHNB – Coordenação do Curso de Sistemas da Informação | Associado 1 |
| 6 | Iana Bantim Felício Calou | CSHNB – Coordenação do Curso de Nutrição | Associado 2 |
| 7 | Felicianna Clara Fonseca Machado | CCA – Departamento de Morfofisiologia Veterinária | Associado 1 |
| 8 | Michelle de Oliveira Maia Parente | CCA – Departamento de Zootecnia | Associado 3 |
| 9 | Francisco Francirlar Nunes Bezerra | CCA – Departamento de Zootecnia | Associado 1 |
| 10 | Jerino Queiroz Ferreira | CCE – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino | Associado 1 |
| 11 | Rodolfo Molinario de Souza | CPCE – Coordenação do Curso de Engenharia Florestal | Associado 2 |
| 12 | Sinevaldo Gonçalves de Moura | CPCE – Coordenação do Curso de Zootecnia | Associado 3 |
| 13 | Júlio Marcelino Monteiro | CAFS – Coordenação do Curso de Ciências Biológicas | Associado 4 |
| 14 | João Soares da Silva Júnior | CCHL – Departamento de Ciências Econômicas | Associado 1 |
| 15 | Jairo de Carvalho Guimarães | CAFS – Coordenação do Curso de Administração | Associado 1 |
| 16 | Manoel Lopes da Silva Filho | CPCE – Coordenação do Curso de Medicina Veterinária | Associado 3 |
| 17 | Jefferson Cruz dos Santos Leite | CCN – Departamento de Matemática | Associado 3 |

| | | | |
|----|-------------------------------|----------------------------------|-------------|
| 18 | Josy Anteveli Osajima Furtini | CCN – Departamento de Química | Associado 4 |
| 19 | Kelson Rômulo Teixeira Aires | CCN – Departamento de Computação | Associado 4 |
| 20 | Célio Aécio Medeiros Borges | CCN – Departamento de Física | Associado 3 |





Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Gabinete do Reitor

RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI Nº 604, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2023

Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, a ser implementado no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI e PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPEX, no uso de suas atribuições legais e regimentais, tendo em vista decisão do mesmo Conselho em reunião de 18/12/2023 e, considerando:

- o processo eletrônico nº 23111.059605/2023-46;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, **Campus** Ministro Petrônio Portella, a ser implementado no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE, programado para funcionar inicialmente nos municípios de Baixa Grande do Ribeiro, Currais, Piripiri, Queimada Nova e Uruçuí, conforme Projeto Pedagógico de Curso anexo e processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação, conforme disposto no Parágrafo único, do art. 4º, do Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019, da Presidência da República, justificando a urgência devido ao prazo exíguo para submissão das propostas de Projeto Pedagógico de Curso – PPC ao certame da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Edital Nº 23/2023).

Teresina, 18 de dezembro de 2023


GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA

Projeto Pedagógico de Curso





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

**PEDAGOGIA INTERCULTURAL
INDÍGENA**

TERESINA - 2023



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 Pedagogia Intercultural Indígena (1ª Licenciatura) da Universidade Federal do Piauí do Piauí, Campus Ministro Petrônio Portella, nos municípios de Baixa Grande do Ribeiro, Currais, Piripiri, Queimada Nova, Uruçuí, a ser implementado junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR/EQUIDADE no segundo semestre de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

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)

Dra. 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)

Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes

Pró-Reitora de Ensino de Graduação – PREG

Prof. Dr. Eliesé Idalino Rodrigues
Coordenador Geral de Graduação – CGRAD

Profa. Ma. Maria Rosália Ribeiro Brandim
Coordenador Geral de Estágio – CGE

Prof. Me. Francisco Newton Freitas
Coordenador de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular – CDAC

Prof. Dr. **Leomá Albuquerque Matos**
Diretor de Administração Acadêmica - DAA

Profa. Dra. Rosa Lina Gomes do Nascimento Pereira da Silva
Coordenador de Administração Acadêmica Complementar – CAAC

Prof. Dr. Willian Mikio Kurita Matsumura
Coordenador de Seleção e Programas Especiais – CSPE

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro
Coordenação Institucional do PARFOR

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Coordenação Adjunto do PARFOR

Prof. Me. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves
Coordenação Adjunto do PARFOR EQUIDADE

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA NACIONAL DE FOMENTO À EQUIDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR EQUIDADE

CURSO DE PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA

DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA
PARFOR EQUIDADE

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento – Antropólogo

Presidente

Profa. Dr. Márcia Leila de Castro Pereira - Antropóloga

Profa. Dra. Jóina Freitas Borges – Arqueóloga

Prof. Dr. Carmen Lucia Silva Lima – Antropóloga

Profa. Dr. Maria do Socorro da Silva Arantes – Pedagoga

Francisco Sávio Silva Santos - Povo indígena Tabajara Alongá

Anderson Jesus da Silva Arantes - Povo Indígena Tukano - representante da UPEI

Membros

Coordenação Geral

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

Prof. Me. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Revisão

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

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: Pedagogia Intercultural Indígena

CÓDIGO DO CURSO (INEP):

CRIAÇÃO DO CURSO:

Resolução:

Publicação:

TÍTULO ACADÊMICO MASCULINO: Licenciado em Pedagogia Intercultural Indígena

TÍTULO ACADÊMICO FEMININO: Licenciada em Pedagogia Intercultural Indígena

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

VAGAS AUTORIZADAS e-MEC: 40 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 | 200 |
| 2º Semestre | Integral | 000 |

ESTRUTURA CURRICULAR:

| Ano/período de implantação: | Carga horária por período letivo | | |
|--------------------------------|----------------------------------|----------|-----------|
| | Mínima | Média | Máxima |
| 2024/2º semestre | 180h/ 12c | 315h/21c | 435h/ 29c |

| COMPONENTES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA | CRÉDITOS |
|--------------------------------------|------------------------------|----------|
| Disciplinas Obrigatórias | 2. 360h | 157 |
| 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 |
| APOINME | | Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo |
| AR | – | Auxílio Residência |
| BAE | – | Bolsa de Apoio Estudantil |
| BCCB | – | Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco |
| BNCC | – | Base Nacional Curricular Comum |
| CACOM | – | Coordenadoria de Assistência Comunitária |
| CAE | – | Coordenadoria de Avaliação e Estatística |
| CAFS | – | Campus Amílcar Ferreira Sobral |
| CAMEN | – | Câmara de Ensino |
| CAPES | – | Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior |
| CCE | – | Centro de Ciências da Educação |
| CCHL | – | Centro de Ciências Humanas e Letras |
| CDAC | – | Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular |
| CEAD | – | Centro de Educação a Distância |
| CEPEX/UFPI | – | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI |
| CFRs | – | Casas Familiares Rurais |
| CNE | – | Conselho Nacional de Educação |
| CMPP | – | Campus Ministro Petrônio Portella |
| CPCE | – | Campus Professora Cinobelina Elvas |
| CPF | – | Cadastro de Pessoa Física |
| CTL/FUNAI | | Coordenação Técnica Local |
| DCN | – | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEFE | – | Departamento de Fundamentos da Educação |
| DMTE | – | Departamento de Métodos e Técnicas |
| EFAs | – | Escolas Famílias Agrícolas |
| FETAG | | Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares |
| FNDE | | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| FUFPI | – | Fundação Universidade Federal do Piauí |
| FUNAI | | Fundação Nacional dos Povos Indígenas |
| IBGE | – | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| 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 |
| NDE | – Núcleo Docente Estruturante |
| OIT | - Organização Internacional do Trabalho |
| PARFOR | – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica |
| PCC | – Prática como Componente Curricular |
| PDI | – Programa de Desenvolvimento Institucional |
| PNE | – Programa Nacional de Educação |
| PPC | – Projeto Pedagógico de Curso |
| PPI | – Projeto Pedagógico Institucional |
| PPGED | Programa de Pós-graduação em Educação |
| 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 |
| PROPESQI | – Pró-reitoria de Pesquisa e Inovação |
| PROPLAN | – Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento |
| PRPG | Pró-reitoria de Pós-Graduação |
| PRAD | - Pró-reitoria de Administração |
| PROLIND | O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas |
| PSEI | Processo Seletivo Especial para Indígenas |
| RCNEI | Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão |
| SEDUC/PIAUI | Secretaria de Estado da Educação do Piauí |
| SIGAA | – Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas |
| SINAES | – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SIMPARFOR | – Seminário Interdisciplinar do PARFOR |
| TCC | – Trabalho de Conclusão de Curso |
| TICs | – Tecnologias de Informação e Comunicação |
| UEIQ | Unidade de Educação Escolar Indígena e Quilombola |
| UFPI | – Universidade Federal do Piauí |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| | APRESENTAÇÃO | 14 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 1.1 | Justificativa | 18 |
| 1.2 | Contexto regional e local | 23 |
| 1.3 | Educação Escolar Indígena no Piauí | 30 |
| 1.4 | Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso de Pedagogia | 34 |
| 1.4.1 | Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI | 34 |
| 1.4.2 | Breve histórico do curso de Pedagogia Intercultural Indígena | 35 |
| 1.4.3 | Fundamentação legal | 39 |
| 2 | CONCEPÇÃO DO CURSO | 43 |
| 2.1 | Princípios curriculares e especificidades do Curso | 43 |
| 2.2 | Objetivos do curso | 47 |
| 2.2.1 | Objetivo geral | 47 |
| 2.2.2 | Objetivos Específicos | 47 |
| 2.3 | Campo de atuação | 48 |
| 2.4 | Perfil do professor indígena | 48 |
| 2.4 | Competências e Habilidades | 49 |
| 2.5 | Perfil do corpo docente | 51 |
| 3 | PROPOSTA CURRICULAR | 53 |
| 3.1 | Estrutura e organização curricular | 53 |
| 3.1.1 | Prática como componente curricular | 59 |
| 3.2 | Fluxograma do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena – PARFOR EQUIDADE / UFPI | 73 |
| 3.3 | Estágio, atividades complementares, extensão e trabalho de conclusão de curso | 74 |
| 3.3.1 | Estágio Supervisionado Obrigatório | 74 |
| 3.3.2 | Atividades Complementares | 75 |
| 3.3.3 | Atividade Curricular de Extensão | 82 |
| 3.3.4 | Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | 85 |
| 3.4 | Metodologia | 87 |
| 4 | POLÍTICAS INSTITUCIONAIS | 94 |
| 4.1 | Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão | 94 |
| 5 | SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO | 98 |
| 5.1 | Da aprendizagem | 98 |
| 5.2 | Do Projeto Pedagógico do Curso | 101 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 6 | EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA) | 103 |
| 6.1 | Disciplinas Obrigatórias | 103 |
| 6.2 | Disciplinas optativas | 147 |
| 7 | INFRAESTRUTURA FÍSICA E INFRAESTRUTURA ACADÊMICA | 155 |
| 7.1 | Infraestrutura Física e Acadêmica | 155 |
| 7.2 | Biblioteca | 156 |
| 8 | DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS | 157 |
| 8.1 | Equivalência entre projetos pedagógicos | 157 |
| 8.2 | Cláusula de vigência | 157 |
| | REFERÊNCIAS | 158 |
| | APÊNDICES | 164 |
| | Apêndice A - Registros de reunião com lideranças das comunidades indígenas piauienses | 165 |
| | ANEXOS | 166 |
| | Anexo A - Carta dos povos indígenas do Piauí (abril de 2016) | 167 |
| | Anexo B - Manifestação de interesse pela oferta do curso de Pedagogia Intercultural Indígena através da UFPI | 168 |

APRESENTAÇÃO

O Curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** a ser criado na Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio deste Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverá ser implementado a partir do segundo semestre de 2024, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE), 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 Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, definidas pela Resolução CNE/CP n. 01, de 07 de janeiro de 2015.

Esta é uma ação pioneira no âmbito da Universidade Federal do Piauí e porque não dizer, no estado do Piauí. Pois é a primeira vez que uma Universidade Pública, atendendo às demandas dos povos indígenas, elabora uma proposta de curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a ser ofertado por meio do PARFOR EQUIDADE.

Este PPC, foi elaborado 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.5 de 22 de junho de 2012 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica e Resolução CNE/CP n. 01, de 07 de janeiro de 2015, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio 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 Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC), e está alinhado a legislação, resguardadas as especificidades metodológicas em virtude da clientela específica: professores indígenas das seguintes etnias (Akroá-Gamella, Gueguê, Kariri, Tabajara, Tapuio, Tabajara Ipy, Guajajara, Warao e Tabajara Alongá) que estão ou não no exercício da docência na rede pública de Educação Básica.

O PPC de Pedagogia Intercultural Indígena, é resultante do processo de reivindicação dos povos indígenas do Piauí e das discussões acumulados ao longo de quase 20 anos de luta destes povos, na busca pela garantia do seu direito constitucional: Educação Específica, Diferenciada, Intercultural e baseados nos seus modos próprios de ser e fazer, como lhes é garantido na legislação Federal. A elaboração do currículo do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, foi realizado com a interlocução das lideranças comunitárias visando atender os princípios, fundamentos, procedimentos e a dinâmica formativa específicas de cada povo a serem considerados nos programas de formação de professores indígenas para educação básica e superior.

Na construção dessa proposta foi levado em consideração, os anseios das comunidades considerando-as como espaços formativos nos quais as aprendizagens se desenvolvem e são constituídas, sem no entanto, deixar de privilegiar a escola enquanto locus de atuação do professor como espaço privilegiado para a formação e pesquisa. Nesse sentido, também em virtude da especificidade do público-alvo, foi observado a necessidade de colocar em diálogo as 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 que tem como eixos centrais a *interculturalidade e o diálogo de saberes*, práticas necessárias no processo de formação do docente indígena de modo que há uma articulação entre a matriz curricular do curso com as práticas sociais e culturais das comunidades das quais os cursistas fazem parte. Este processo é de extrema relevância no percurso formativo dos docentes, para que haja 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: 2014-2024)).

O PPC do curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE, está em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC da Educação Básica e os princípios fundantes das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, tendo por objetivo garantir aos professores indígenas no exercício da docência uma formação ampla e

cidadã por meio de um projeto formativo com sólida base teórica e fundamentado em princípios norteadores da interculturalidade, de modo a provocar mudanças significativas na prática pedagógica dos cursistas.

Como explicitado anteriormente, este PPC fundamenta-se nas orientações provenientes da PREG, por meio da CDAC e a sua organização didático-pedagógica, atende às disposições da Resolução CEPEX/UFPI n. 220/2016, e está estruturada em oito seções. Na primeira (introdução), situamos inicialmente o processo de elaboração do PPC considerando a necessidade social e institucional, as demandas das comunidades indígenas, bem como seus processos de lutas e reivindicações por uma educação específica e diferenciada. Em seguida, caracterizamos a instituição dentro do contexto socioeconômico regional, bem como situamos historicamente a trajetória das populações indígenas no Estado do Piauí, as tentativas de apagamento histórico e os processos de emergência étnica, como sendo demandas efetivas 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, assim como a fundamentação legal que embasam a educação escolar indígena.

Na segunda seção, apresentamos os princípios curriculares que nortearão o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, os objetivos gerais do curso, 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 Indígenas para a Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CP n. 01/2015, 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

O curso de **Pedagogia Intercultural Indígena**, ora proposto por meio do PARFOR EQUIDADE, é uma resposta às demandas das comunidades indígenas, por meio de suas lideranças e associações¹ e, tem por finalidade formar em **Pedagogia Intercultural Indígena** professores e professoras indígenas que já atuam em escolas de suas comunidades, bem como futuros professores indígenas, para que possam trabalhar conforme preconiza a lei, que lhes garante uma educação escolar que seja específica, diferenciada, comunitária, intercultural e baseada em seus modos próprios de ser e fazer.

A proposta de uma educação escolar diferenciada e específica para os povos indígenas é recente e tem como marco os movimentos reivindicatórios dos anos de 1970, quando surgem as primeiras experiências de escolas alternativas a partir de uma tomada de consciência em torno da preservação da cultura, defesa da terra e da autodeterminação dos povos (Schoroeder, 1998; Ferreira, 2001; Nascimento, 2014; 2017). Até esse período, a educação escolar oferecida aos povos indígenas no Brasil, seja pelo estado, ou por missões religiosas, tinha como principal objetivo, a negação da diversidade dos povos, aniquilamento de suas culturas e incorporação da mão de obra indígena à sociedade nacional (Ferreira, 2001).

A década de 1970 é considerada um marco no processo de reinterpretação do sentido da escola, pois, se no contexto Colonial, Imperial e inclusive no Republicano, a escola foi um instrumento de tentativa de “domesticação” e dominação das populações indígenas a partir desse período (1970), ela passa a ser reinterpretada e apropriada pelos movimentos indígenas, transformando-se em um instrumento de resistência, empoderamento e de disputa pelo controle do processo histórico. É, portanto, nesse período que se inicia uma luta em busca da consolidação de uma nova proposta de educação para as populações indígenas, educação essa, pautada no respeito às diferenças culturais e regionais de cada grupo, tendo como referência o princípio da autodeterminação dos povos (Ferreira, 1992; Lopes Silva, 2001; Collet, 2001; Paladino, 2001; Repetto, 2002, Nascimento, 2014; 2017).

¹ As solicitações foram encaminhadas pelas lideranças comunitárias e estão anexadas ao final deste projeto.

Se a década de 1970 viu nascer toda uma preocupação e reinterpretação dos sentidos da escola, na década de 1990, esse debate floresceu, pois com os direitos garantidos a partir da Constituição Federal de 1988, as populações indígenas começaram a reivindicar não mais o reconhecimento, mas o cumprimento de seus direitos. Nesse sentido, muitas mudanças em torno da Educação Escolar Indígena viriam a acontecer, o que lhe consignou um novo perfil.

A partir do marco regulatório legal da Constituição Federal de 1988, surgiu um conjunto de normas que garantem uma educação que seja: específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue. A própria Constituição Federal em seu, Art. 210, assegura uma formação básica respeitando os valores culturais e artísticos, sejam nacionais ou regionais, e ainda o § 2º, afirma que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Há ainda um conjunto de normas, decretos e resoluções que garantem uma educação própria aos povos indígenas, como por exemplo: Decreto nº 26/1991, que dispõe sobre a educação indígena no Brasil, e define o Ministério da Educação como responsável pela política de educação das populações indígenas, e passa aos Estados e Municípios a responsabilidade da execução dessas políticas, porém sob a orientação do MEC; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96; Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação, Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação; Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT, entre outros. Toda essa legislação respalda a luta do movimento indígena organizado, no sentido de garantir uma educação específica e diferenciada e que atenda aos ideais de autodeterminação dos povos.

A partir destas normativas, o movimento indígena organizado, e o próprio governo, tem envidado esforços para que a educação escolar indígena, e a formação dos professores indígenas se torne uma prática de respeito à diversidade de povos, de suas culturas e modos de ser e fazer educação. Nesse sentido, as escolas indígenas passam a constituir-se como um espaço de acesso à sistematização dos saberes e conhecimentos ancestrais tradicionais, firmado no diálogo com os saberes modernos da sociedade envolvente, e como um espaço de luta na e para a garantia dos direitos constitucionais, bem como um meio de fortalecimento de suas culturas e identidades.

Atualmente é consenso que a educação escolar indígena deve ser: *Específica, Diferenciada, Intercultural e Bilíngue*. Contudo, no estado no Piauí, as populações indígenas ainda não usufruem

deste direito. Já fazem alguns anos que as organizações indígenas vêm reivindicando junto ao estado a efetivação da *Política de Educação Escolar Indígena*, no entanto, até o momento não foram atendidos. Vê-se, portanto, uma grave violação dos direitos destas populações, que vem lutando e reivindicando do estado o cumprimento dos mesmos. Nesse sentido, a proposição de um curso de **Pedagogia Intercultural Indígena**, no âmbito do programa PARFOR EQUIDADE, é uma forma de reparação de uma dívida histórica que o Estado brasileiro e o Piauí, tem para com os povos indígenas.

Além disso, a proposta de um curso de **Pedagogia Intercultural Indígena**, para os professores indígenas do estado do Piauí, se justifica por estar em consonância com o estabelecido na legislação Federal e no Plano Nacional de Educação (PNE: 2014-2024). Este último, estabeleceu metas e estratégias para promoção da educação escolar indígena, bem como para a formação de professores indígenas que atuam em suas comunidades. De acordo com PNE (2014-2024), é necessário “estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, *indígenas* e quilombolas, nas próprias comunidades” (estratégia 2.10, grifo nosso), contudo, para que isso aconteça, faz-se necessário que o governo fomente a formação inicial e continuada de *professores e professoras indígenas* em cursos específicos para que os mesmos possam oferecer um atendimento educacional especializado em suas comunidades, como estabelecido na (estratégia 4.3, grifo nosso) do PNE.

Ainda de acordo com o PNE (2014-2024), para os docentes que possuem formação apenas em nível médio ou na modalidade normal, assim como os não licenciados, e aqueles que possuem licenciatura, mas que esteja em área diversa de sua atuação docente, é necessário que a eles seja garantido uma formação específica, mediante a implementação de cursos e programas específicos para a formação destes professores. Nesse sentido, mas uma vez a apresentação desta proposta se justifica, no sentido de cumprir o estabelecido no PNE.

A proposta ainda se justifica, pois, visa atender a professores e professoras indígenas das etnias que vivem atualmente no território Piauiense, sendo eles: Akroá-Gamella, Gueguê, Kariri,

Tabajara, Tabajara Alongás, Tabajara Ypy, Tapuio, Guajajara² e Warao³; estes últimos, indígenas venezuelanos refugiados, que se estabeleceram na cidade de Teresina desde o ano de 2019⁴.

Vivendo em 27 comunidades em dez (10) municípios do estado, os indígenas do Piauí ainda não usufruem de uma **Política de Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada**. Ressalta-se que na grande maioria destas 27 comunidades, ainda não há escolas, sendo as crianças obrigadas a se deslocarem para outras localidades, muitas vezes em um transporte inseguro, o que coloca em risco suas próprias vidas, para frequentar uma escola que também não contempla suas especificidades. Destaca-se, o exemplo, das crianças indígenas Tabajara Alongás, da Comunidade Oiticica e Tabajara Ypy, do Canto da Várzea no Município de Piripiri, que não dispõem de escolas em suas comunidades.

A ausência de escolas nas comunidades não é uma realidade apenas daquelas acima mencionadas. Na região sul e sudeste do Piauí, por exemplo, a realidade é a mesma. Na comunidade Serra Grande do Povo Kariri, no município de Queimada Nova, também não há escolas, assim como nas comunidades Gamella Vão do Vico, no Município de Santa Filomena, na comunidade Prata, município de Baixa Grande e comunidade Rio Preto, no município de Bom Jesus. Nestas comunidades, as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, precisam se deslocar para outras localidades ou cidades circunvizinhas para frequentar a escola. Por outro lado, nas comunidades indígenas onde há escola, a educação escolar ali ofertada, não contempla o estabelecido na lei, haja vista que, trata-se de uma educação ocidentalizante, que ignora os saberes da comunidade e seus modos próprios de fazer educação.

O exposto acima evidencia que nas comunidades onde há oferta de educação escolar, ela não atende aos princípios da legislação Federal de uma educação que respeite as especificidades da população indígena, ou seja, uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue como assegura a lei. Nesse sentido, a implementação do curso de Pedagogia Intercultural Indígena se justifica pelas seguintes razões, além das já expostas:

² Hoje na cidade de Teresina no bairro Ininga, vive uma comunidade do povo Guajajara. Estes se estabeleceram nesta localidade há mais de uma década. Trata-se, portanto da comunidade Ukai.

³ O povo Warao, chegaram em Teresina no ano de 2019 e vive na condição de imigrantes refugiados. Estão vivendo em quatro abrigos: Piratinga, Emater, CSU Buenos Aires, Casa de Passagem.

⁴ De acordo com os dados da APOINME.

a) formar em Licenciatura específica as professoras e professores que já atuam nas escolas das comunidades, para que assim, possam cumprir a legislação, ofertando uma educação específica, comunitária e baseada nos modos de ser e fazer dos povos;

b) formar em Licenciatura específica professores indígenas para que possam assumir escolas em suas comunidades;

c) formar lideranças para atuar no processo de reivindicação para implantação de escolas nas localidades onde ainda não há;

d) contribuir com uma formação política fortalecendo assim, a luta dos povos indígenas pela garantia dos seus direitos.

e) fortalecer a luta do povo indígena pela garantia da implementação da política de educação escolar indígena enquanto Modalidade no âmbito da SEDUC/PIAUÍ;

f) ampliar a oferta de educação, incluído também o ensino médio nas comunidades onde já existe o ensino fundamental completo.

A proposta do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, ainda se justifica por suas características, pois a formação dos professores por meio deste curso vai contribuir para que os povos indígenas do Piauí, construam sua autonomia, no sentido de desenvolver organizações, normas e currículos específicos em suas comunidades, considerando seus processos educacionais, seus valores e tradições, suas histórias de lutas, sua organização social, política, econômica e religiosa.

A proposta de formação deste curso tem por base o estabelecimento de diálogo entre a vida nas comunidades e a necessidade de formação para o exercício da docência, atendendo às especificidades das escolas e comunidades indígenas. Por esta razão, está em plena sintonia com o princípio epistemológico que segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RECNEI), preconiza para o atendimento das especificidades e diversidades das escolas indígenas, bem como o Parecer MEC/CNE14/99 (Brasil, 1999) que é da *interculturalidade*.

Mesmo que alguns professores indígenas já possuam uma licenciatura ou o magistério, muitos deles cursaram licenciaturas regulares em faculdades particulares para formação de professores, para atender as exigências das secretarias estadual ou municipal de educação, a qual

mantêm vínculo empregatício⁵, seja por meio de concurso ou por contratos temporários. Contudo, é importante ressaltar que muitos professores, mesmo sem formação específica, vêm desenvolvendo atividades de pesquisa, procurando sistematizar os conhecimentos dos seus povos, organizando-os em cartilhas para serem utilizados como material didático na sala de aula⁶. Nesse sentido, a implantação de um curso de Pedagogia Intercultural Indígena contribuirá de forma significativa com esse processo, promovendo uma formação que atenda às especificidades das escolas indígenas, cujo princípio epistemológico que os orienta é a *interculturalidade*.

Este projeto, instrumento legal que formaliza a composição do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a ser ofertado por meio do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE, foi construído em conjunto com as lideranças indígenas, respeitando seus princípios organizativos, bem como as instâncias normativas da Universidade Federal do Piauí.

1.2 O contexto regional e local⁷

O estado do Piauí⁸ localizado na Região Nordeste do país, ocupa quase 3% do território brasileiro, sendo o terceiro maior estado nordestino em área territorial (251.611.929 km²). Limita-se a leste com os estados do Ceará e Pernambuco; ao sul e sudeste com a Bahia; a sudoeste com Tocantins; a oeste com o Maranhão e ao norte, com o Oceano Atlântico.

É um estado muito diverso e apresenta aspectos socioeconômicos, políticos, ambientais e culturais bem distintos de outros estados brasileiros. É possuidor de uma rica diversidade social e cultural, sendo considerado um importante referencial de ocupações humanas muito antigas no continente americano, se destacando pela riqueza arqueológica de sítios de norte ao sul do Estado,

⁵ Este é o caso dos professores da comunidade indígena Nazaré, no município de Lagoa de São Francisco. Ali há uma escola de ensino fundamental completo e, 80% dos professores são indígenas. Contudo, não possuem uma formação específica e escola do ponto de vista legal, ainda não considerada uma escola indígena.

⁶ Exemplo da comunidade indígena Nazaré que produziu uma cartilha sobre a história da comunidade para ser trabalhada na escola.

⁷ Parte deste documento foi adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, aprovado pela Resolução CEPEX/UFPI n° 365, de 30 de setembro de 2022, elaborado pelas professoras Maria da Glória Duarte Ferro e Maraisa Lopes, com a expressa autorização das autoras.

⁸ 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 pias, rio dos peixes pintados (SEPLAN-PI).

evidenciando a extensa presença indígena no território. 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 de ecótono, apresentando características do Planalto Central, pela presença 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 (IBGE, 2010).

A região onde hoje se localiza o Piauí era originalmente habitada por diversas etnias indígenas, principalmente pelos Tremembé, Tabajara, Tapuio, Timbira, Gueguê, Acroá, Jaicós e Pimenteira. O processo de ocupação da região desencadeado por invasores europeus no início do século XVII, à procura de pastagens para expandir suas criações de gado, resultou em muitas mortes e na tentativa de apagamento histórico das populações indígenas que aqui viviam.

Seguindo nesta perspectiva, a historiografia local produziu um discurso sobre o “extermínio dos povos indígenas do Piauí”, com isso, durante muito tempo, difundiu-se uma crença na não existência de povos indígenas neste estado. Pois de acordo com Nunes (2007) e Dias (2010) das etnias que aqui viviam, as que não foram exterminadas, integraram-se a sociedade nacional por meio da miscigenação, dando lugar a sociedade colonial.

Este alegado processo de miscigenação descrito nos documentos oitocentistas e historiadores contemporâneos, constitui-se como argumento central para afirmar a não existência de indígenas enquanto grupos étnicos identificáveis ou mesmo autodeclarados e com isso “decretar o fim destas populações” neste estado (Costa *et.all*; 2019; Assis, 2015). A negação da existência indígena, segundo o historiador e antropólogo John Monteiro (2001), tem sido uma prática constante na historiografia brasileira desde o século XIX e se estende aos dias atuais. Tal prática, segundo o autor, tinha um único objetivo, a negação de direitos indígenas, sobretudo, aqueles relacionados à posse da terra, pois uma vez decretada a inexistência de indígenas, as terras tradicionalmente ocupadas por estas coletividades passariam ao status de devolutas e estariam, portanto, sob domínio do estado. Esta foi e continua sendo a estratégia utilizada por fazendeiros,

posseiros e grileiros⁹ – negar a existência dos povos indígenas –, para finalmente apropriar-se de suas terras (Nascimento, 2022).

Apesar do discurso do extermínio dos povos indígenas piauienses, estudos recentes vêm contestando esta narrativa e demonstrando que estes povos sempre estiveram aqui, resilientes na estratégia do silêncio, invisibilizados pelo Estado e sociedade envolvente. Ao refletir sobre esse processo, Assis e Medeiros (2017) argumentam que as relações sociais com os indígenas nesta região, foram marcadas por ações violentas, como demonstram as narrativas que constituem a “memória subterrânea” destes grupos, em que, as mulheres indígenas eram ‘pegas a dentes de cachorros’, sendo muitas vezes estupradas, para posteriormente serem unidas ao branco por meio de casamentos. Ainda segundo os autores, a expressão “pegas a dente de cachorro” bem como “pegas a laço” são reveladoras de uma determinada memória social que convive com os traumas, as tensões, o medo dos conflitos e a dor, sendo, portanto, uma “memória interdita” pois,

Muitos dos portadores da memória foram descendentes de indígenas, assassinados de forma brutal. Os filhos, os netos, os sobreviventes do holocausto indígena, se propuseram a manter-se em silêncio por conta da dominação e sofrimento. A memória dos sobreviventes era e é ainda, em larga medida, uma memória interdita. Entretanto, aos poucos, ela constrói novos significados e recebe novas interpretações (Assis e Medeiros, 2017, p. 04).

A citação acima nos revela a estratégia de sobrevivência dos povos indígenas frente aos processos de dominação. Demonstra também que as lembranças traumatizantes sobrevivem dezenas de anos à espera do momento propício para serem expressas. Essas, apesar de serem “condenadas ao silêncio”, são transmitidas de geração a geração e permanecem vivas. Dessa forma, o longo silenciamento sobre o passado não os conduz ao esquecimento, pois é transmitido cuidadosamente nas redes familiares e de amizades, permanecendo viva na memória social e coletiva do grupo. Assim, de acordo com Pollak (1989) quando a memória proibida e, portanto, clandestina, ocupa a cena cultural os meios de comunicação comprovam o fosso existente entre a realidade e o discurso ideológico oficial que se quer hegemônico, as memórias subterrâneas invadem o espaço público e passam a reivindicar seu reconhecimento.

⁹ Grileiro é o realizador da “grilagem”, que é forma de apropriação ilegal de terras a partir de fraude e falsificação de títulos. O termo tem origem no ato de colocar documentos novos em uma caixa com grilos, fazendo com que os papéis fiquem amarelados, conferindo-lhes aspecto antigo, semelhante a um original.

Essa parece ter sido a estratégia dos indígenas piauienses, hoje distribuídos geograficamente nos municípios de Piripiri, Lagoa de São Francisco; Bom Jesus, Curais, Santa Filomena, Paulistana, Queimada Nova, Baixa Grande do Ribeiro e Uruçuí, entre outros. Vivendo em pequenas comunidades, eles têm recorrido à “memória subterrânea”, ou seja, a essa “memória interdita” (Pollak, 1989) para afirmar sua ascendência indígena. Relegados, silenciados e invisibilizados pela historiografia institucionalizada, eles reconstróem suas histórias e suas relações com o passado, por meio da memória individual dos mais velhos das comunidades, na tentativa de construir uma memória social coletiva (Nascimento, 2022).

Desde o final dos anos de 1980, com a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, iniciou-se um processo de Emergência Étnica indígena em todos os estados do Nordeste. No Piauí, desde os anos de 1990, o discurso do extermínio vem sendo contestado e os povos indígenas vem se autoafirmando e se organizando dentro do território e reivindicando seus direitos. Ainda que seja um processo recente, os indígenas, que por um longo tempo foram silenciados, estão se mobilizando e se identificando enquanto coletividade e se declarando como povos originários.

Kós (2015) e Barroso (2018) ao refletirem sobre o processo de Emergência étnica no Piauí, afirmam que nos anos de 1990, já havia um processo de autoidentificação destes povos, evidenciado no censo demográfico de 1991. Naquele ano, foi constatada a presença de 314 pessoas autodeclaradas indígenas no Piauí, contudo é na década seguinte (anos 2000), que esse processo se intensifica. De acordo com Barroso (2018), as primeiras coletividades a se identificarem e se organizarem enquanto indígenas no Piauí foram os Tabajara de Piripiri, indígenas que naquele momento viviam na zona urbana da cidade, na comunidade Canto da Várzea e Tucuns. Liderados pelo Cacique José Guilherme, primeiro Cacique do Piauí, fundaram a Associação Itacoatiara de Remanescentes Indígenas de Piripiri.

Além dos Tabajaras de Piripiri, no município de Lagoa de São Francisco, especificamente na comunidade Nazaré, encontramos os povos indígenas Tabajara e Tapuio, liderados pelo Cacique Henrique Manoel e organizado por meio da Associação Indígena Tabajara e Tapuio de Nazaré – APIN e no município de Queimada Nova, no sudeste do estado encontramos os Kariri da Serra Grande, liderados pela Cacica Francisca Kariri.

Estes foram, portanto, os primeiros grupos indígenas a se organizarem no Piauí, dentro desse processo de emergência étnica. O seu reconhecimento veio oficialmente no ano de 2010, quando a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, através da portaria nº 344/PRES de 10 de março do mesmo ano, reconheceu a presença indígena no estado e designou a Coordenação Regional sediada em Fortaleza (CE) a responsabilidade pela assistência a essas comunidades. Nesse interim, foi também criada uma Coordenação Técnica Local – CTL/FUNAI, em Piripiri. A partir de então, outros grupos foram se organizando e passaram a reivindicar seu reconhecimento identitário.

Um exemplo, são os Akroá-Gamella que desde o ano de 2017 vem se organizando e reivindicando sua identidade étnica, enquanto povo indígena. Vivendo na região do Cerrado, estas coletividades têm enfrentado toda sorte de preconceito e discriminação, contudo, seguem sua luta em busca dos seus direitos. Atualmente os Akroá-Gamella, vivem em pequenas comunidades nos seguintes municípios piauienses: Bom Jesus, Currais, Santa Filomena, Baixa Grande do Ribeiro e Uruçuí¹⁰.

Assim como os Akroá-Gamella, os indígenas Gueguê, iniciaram seu processo de luta em 2019, quando acionaram a FUNAI, solicitando o reconhecimento, bem como a demarcação do seu território. Localizados no Município de Uruçuí, especificamente na comunidade Sangue, vem sofrendo com o preconceito e discriminação, além do processo de expropriação de suas terras, porém seguem firmes na luta pela garantia dos seus direitos¹¹. Nesse processo de emergência étnica, ainda convém lembrar os Kariri do Município de Paulistana, que muito recentemente assumiram sua identidade étnica e vem reivindicando seu reconhecimento. Estes estão organizado e vivem na Comunidade Bate Maré.

Como resultado dessas lutas e reivindicações empreendida pelos povos indígenas, em 27 de agosto de 2020, o governo do Estado do Piauí, por meio da Lei número 7.389/2020, reconhece formal e expressamente a presença indígena nos limites territoriais do estado.

Atualmente no Piauí vivem – segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE – **7.198 indígenas**, em uma população de 3.269.200 milhões habitantes. Vivendo

¹⁰ Para saber mais os Akroá- Gamella, ver: Boletim informativo: Indígenas Gamela no Cerrado Piauiense, do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia e, Gamellas Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território. (Orgs): LIMA, Carmen Lúcia Silva; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. – São Luís: EdUEMA, 2022

¹¹Para saber mais sobre os Gueguê do Sangue, ver: Boletim informativo: Indígenas Gamela no Cerrado Piauiense, do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia.

em 157 municípios, muitos destes povos ainda não estão organizados. Contudo é importante ressaltar a taxa de crescimento da população indígena no estado nos últimos anos. Somente na última década, de acordo com o IBGE, o aumento foi de 144%.

Quadro 01 - Crescimento da população indígena no Piauí

| Crescimento populacional dos indígenas no Piauí | | | | |
|---|------|-------|-------|-------|
| Ano | 1991 | 2000 | 2010 | 2022 |
| População indígena no estado do Piauí. | 314 | 2.664 | 2.944 | 7.198 |

Fonte: elaborado pela comissão a partir de dados do IBGE

Como dito anteriormente, hoje no estado do Piauí, vivem mais de sete mil indígenas, porém nem todos estão organizados em comunidades. Nesse sentido, é importante ressaltar que segundo dados do IBGE, o município com maior número de indígenas em relação à população é o município de Lagoa de São de Francisco, situado na região norte, a aproximadamente 200km da capital Teresina. Este município possui 6.331 habitantes, dentre os quais 681 são indígenas, o que representa, 10,76% dos moradores. Ao consideramos apenas os números absolutos, Piri-piri é o município com maior número de indígenas, com 1.370 pessoas, o que representa, 2,09% dos municípios. Ainda de acordo com o IBGE, um dado que é importante observar, foi crescimento 144% da população indígena em nosso estado em relação ao último censo. Em 2010, o Piauí tinha registrado 2.944 pessoas indígenas e, em 2022 esse número subiu para 7.198.

Apesar do censo demográfico registrar a presença indígena em 157 municípios, ressaltamos que em grande parte destes, os indígenas ainda não estão organizados em comunidades ou associações. De acordo com dados do Laboratório do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia da Universidade Federal do Piauí e da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo - APOINME, apenas em 10 municípios há comunidades organizadas como grupos étnicos. Esse dado é de certa forma corroborado pelo censo demográfico de 2022, quando apresenta uma lista dos dez municípios com a maior população indígena no estado. No município de Currais, por exemplo, foi constatado um quantitativo de 324 indígenas, o que representa 6,69% da população; em Paulistana, município a sudeste do estado, foram identificados 628 indígenas, o que representa 2,98% do total da população; já o município de Baixa Grande do Ribeiro, registrou a presença de 291 indígenas o que significa 2,19% da população; O município de

Queimada Nova a sudeste do estado, conta uma comunidade organizada com 174 pessoas indígenas, representando 1,99%; já o município de Bom Jesus, apresenta um número 321 indígenas declarados, representando 1,11% da população, enquanto o município de Uruçuí registrou 262 indígenas, ou seja, 1,04% da população do município e por fim o município de Santa Filomena registrou a presença de 45 indígenas, o que representa 0,74% da população total do município.

Quadro 02:

Ilustração 1- Municípios com a maior proporção de população indígena em relação ao total da população do município – Piauí - 2022

| Classificação | Município | Variável | | |
|---------------|------------------------------|-----------------------------|---|--|
| | | Pessoas indígenas (Pessoas) | Total da população residente no município (Pessoas) | Proporção de pessoas indígenas no total da população residente (%) |
| 1 | Lagoa de São Francisco (PI) | 681 | 6.331 | 10,76 |
| 2 | Currais (PI) | 324 | 4.844 | 6,69 |
| 3 | Paulistana (PI) | 628 | 21.055 | 2,98 |
| 4 | Baixa Grande do Ribeiro (PI) | 291 | 13.272 | 2,19 |
| 5 | Piripiri (PI) | 1.370 | 65.450 | 2,09 |
| 6 | Queimada Nova (PI) | 174 | 8.738 | 1,99 |
| 7 | Bom Jesus (PI) | 321 | 28.799 | 1,11 |
| 8 | Uruçuí (PI) | 262 | 25.203 | 1,04 |
| 9 | Santa Filomena (PI) | 45 | 6.087 | 0,74 |
| 10 | Fartura do Piauí (PI) | 32 | 5.284 | 0,61 |

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2022

De acordo com os dados da APOINME, os povos indígenas do Piauí estão organizados em 27 comunidades em 10 municípios do estado¹², assim classificados: ao norte, os Povos Tabajara e Tapuio, que vivem no município de Lagoa de São Francisco, Tabajara Alongás e Tabajara Ypy em Piripiri; ao sul, os Akroá-Gamella, nos municípios de Bom Jesus e Currais; a Sudoeste, nos municípios de Santa Filomena, Baixa Grande do Ribeiro e Uruçuí, vivem os Gueguê e AKroá-Gamella, e a Sudeste nos municípios de Queimada Nova e Paulistana, vivem os Kariri; na região central no município de Teresina, vivem os Warao e os Guajajara.

¹² Embora o censo demográfico constata a presença de indígenas em 157 municípios do estado, a APOINME, só reconhece comunidades indígenas organizadas em 10 municípios.

Quadro 02 - Lista de comunidades indígenas por município

| Nº | Município | Etnia | Comunidades |
|----|-------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| 01 | Lagoa de São Francisco | Tabajara e Tapuio | Comunidade Nazaré |
| 02 | Piripiri | Tabajara Alongás e Tabajara Ypy | Canto da Várzea |
| | | | Comunidade Oiticica |
| | | | Itacoatiara |
| | | | Tucuns |
| | | | São João |
| | | | Fonte dos Matos |
| | | | Jenipapeiro |
| | | | Colher de Pau |
| 03 | Curais | Akroá- Gamella | Comunidade Laranjeiras |
| | | | Pirajá |
| 04 | Bom Jesus | Akroá- Gamella | Barra do Correntim |
| | | | Rio Preto |
| 05 | Queimada Nova | Kariri | Comunidade Serra Grande |
| 06 | Santa Filomena | Akroá- Gamella | Comunidade Vão do Vico |
| 07 | Paulistana | Kariri | Bate Maré |
| 08 | Baixa Grande do Ribeiro | Akroá- Gamella | Morro D'água |
| | | | Riachão dos Paulos |
| | | | Almesca |
| | | | Prata |
| 09 | Uruçuí | Akroá- Gamella | Baixa Funda |
| | | | Santa Teresa |
| | | | Flores |
| | | | Sede (Uruçuí) |
| | | | Bananeira |
| | | Gueguê | Sangue |
| | | Sede (Uruçuí) | |
| 10 | Teresina | Guajajara | Comunidade Ukai |
| | | Warao | Abrigos e casa de passagem |

Fonte: comissão de elaboração a partir de dados das lideranças indígenas.

1.3 Educação Escolar Indígena no Piauí

A Educação Escolar Indígena é uma modalidade de educação básica, constitucionalmente garantida aos povos indígenas e suas comunidades, como uma forma de recuperar suas memórias históricas, reafirmar suas identidades, valorizar suas línguas e ciências, bem como garantir acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedade indígenas e não indígenas.

Aqui no Brasil, essa modalidade educacional para os povos indígenas, foi garantida pela Constituição Federal de 1988. Posteriormente, o Decreto 26 de 04 de fevereiro de 1991, definiu que os estados, sob a supervisão e orientação do Ministério da Educação e de suas Secretarias,

desenvolveriam ações referente a educação escolar indígena em todos os níveis. Nesse sentido, caberia ao estado do Piauí, por meio de uma legislação própria, instituir a **Política Estadual de Educação Escolar Indígena**, a exemplo de outros estados da Federação.

Ocorre que no estado do Piauí, o debate sobre a Política de Educação Escolar Indígena ainda é um tema pouco refletido no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Para este órgão estatal, criar uma política de educação escolar específica para os povos indígenas, seria uma forma de segregação e não de inclusão, por essa razão, o tema encontra resistência.

Apesar dessa resistência do órgão estatal à construção da política educacional para os povos indígenas, suas lideranças e organizações indígenas não silenciam e continuam reivindicando seus direitos. A pauta da educação específica para os povos indígenas no Piauí, vem sendo debatida desde o início de seus processos de organização. Contudo, o dia 22 de maio de 2014, é um marco importante nesse processo, pois trata-se de uma reunião realizada em Fortaleza com representantes do Ministério da Educação, FUNAI, Ministério Público Federal, da Secretaria de Estado da Educação do Ceará e do Piauí, lideranças indígenas de vários povos, momento em que foi assinado e pactuado um plano de ação para a implementação e desenvolvimento do Território Etno-educacional Potyrõ.

Durante o *I Seminário Interestadual: Educação Indígena e Interculturalidade no Território Etno-educacional Potyrõ (Piauí e Ceará)*, realizado entre os dias 22 e 24 de outubro de 2015, mais uma vez o tema foi discutido. Nesta ocasião, esteve presente o então governador à época, o senhor Wellington Dias, que assumiu o compromisso de promover, juntamente com o Ceará, a política de Educação escolar indígena no estado, haja vista que, em 2014, o estado já havia pactuado um plano de ação para implantação e desenvolvimento de ações educacionais no Território Etnoeducacional Potyrõ.

O tema da educação escolar indígena voltou a ser pauta de reivindicação durante XIV Semana dos povos indígenas realizada entre os dias 17 e 19 de abril de 2016, na Universidade Federal do Piauí. Ao final do evento os indígenas ali reunidos, elaboraram um documento no qual faziam um conjunto de reivindicações aos órgãos competentes, como por exemplo:

(...)implementação das escolas indígenas, no âmbito da Secretária de Educação do Estado do Piauí, nos municípios de Lagoa de São Francisco, Queimada Nova e Piripiri; estruturação da Escola Indígena do Canto da Várzea, em Piripiri, com mobília, equipamentos e o transporte escolar necessários ao seu funcionamento; cumprimento do

pacto celebrado entre os governos do Piauí e do Ceará, através da Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2014, que estabelece a pactuação do Território Etnoeducacional Potyrô; Criação do Magistério Indígena no Piauí pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí, em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Favorecer a inclusão dos indígenas na UFPI e UESPI, através de políticas e ações afirmativas tais como cotas, bolsas, pesquisas e ações de extensão (Carta dos povos indígenas do Piauí, Abril de 2016).

Ainda em 2016, nos dias 17 e 18 de dezembro, durante a I Assembleia Estadual dos Povos indígenas do Piauí, realizada na cidade de Piri-piri, mais uma vez as reivindicações para a implementação da Política de Educação Escolar Indígena entraram em debate. Desde então, reivindicações vêm sendo apresentadas e a pauta educacional tem sido uma constante do movimento indígena, seminários sobre educação escolar indígena têm sido realizados, estudos e participações das lideranças em formação promovidas pelo MEC, SECADI, e FNDE, tem ocorrido, contudo, todas essas ações não foram suficientes para que o estado do Piauí cumpra com sua função constitucional de criar a Política Estadual de Educação Escolar Indígena.

Ressaltamos que com grande atraso, em junho de 2022, o estado criou a UEIQ – Unidade de Educação Indígena e Quilombola no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. Esta Unidade é responsável pela construção e implementação da Política de Educação Escolar Indígena e Quilombola no estado do Piauí. Contudo, já se passaram mais de um ano de sua criação e, até o momento nada foi realizado em termos concreto para a implementação da política de educação escolar indígena¹³.

Depois de muita reivindicação, a Secretaria de Assistência Social (SASC) e SEDUC assinaram compromisso para implantar duas Escolas Indígenas no Estado. De acordo com os órgãos, até o final do ano estão previstas a inauguração de duas escolas, sendo uma em Teresina, para atender aos povos Guajajara e Warao, e outra em Lagoa de São Francisco, para os povos Tabajara e Tapuio, em Nazaré, distante 271 quilômetros da capital.

Do exposto acima, evidencia-se a situação da educação escolar indígena no Piauí, demonstrando cada vez mais a importância da aprovação de um curso de formação específica para os indígenas. Nesse sentido, o curso de **Pedagogia Intercultural Indígena**, além de ser uma ação pioneira no Estado, contribuirá não somente com a formação pedagógica, mas também com uma

¹³ Uma ação que foi realizada por esta Unidade, foi um levantamento por meio do sistema educacenso. Neste foi constatado que em todo o estado do Piauí há 122 escolas da Rede Estadual que atendem a estudantes indígenas.

formação política que auxiliará os professores nesse processo de luta, em busca da efetivação dos seus direitos.

Abaixo demonstramos a realidade das 27 comunidades indígenas do estado. Como podemos ver, em sua maioria não há escolas e mesmo naquelas comunidades onde a escola está presente, sua proposta educacional não atende aos princípios de uma educação específica, diferenciada e intercultural, como pressupõe a legislação.

Quadro 03- Comunidades indígenas, por município com indicação da presença das escolas¹⁴.

| Nº | Município | Etnia | Comunidades | Nível de escolar ofertada | Quant. |
|----|-------------------------|-------------------|-------------------------|-----------------------------------|--------|
| 01 | Lagoa de São Francisco | Tabajara e Tapuio | Comunidade Nazaré | Ensino fundamental completo | 01 |
| 02 | Piripiri | Tabajara | Canto da Várzea | Não há escola. | 00 |
| | | | Comunidade Oiticica | Não há escola. | 00 |
| | | | Itacoatiara | Não há escola. | 00 |
| | | | Tucuns | Não há escola. | 00 |
| | | | São João | Não há escola | 00 |
| | | | Fonte dos Matos | Não há escola | 00 |
| | | | Jenipapeiro | Não há escola | 00 |
| | | | Colher de Pau | Não há escola. | 00 |
| 03 | Curais | Akroá-Gamella | Comunidade Laranjeiras | Ensino fundamental: anos iniciais | 01 |
| | | | Pirajá | Ensino fundamental: anos iniciais | 01 |
| 04 | Bom Jesus | Akroá-Gamella | Barra do Correntim | Ensino fundamental: anos iniciais | 01 |
| | | | Rio Preto | Não há escola | 00 |
| 05 | Queimada Nova | Kariri | Comunidade Serra Grande | Não há escola. | 00 |
| 06 | Santa Filomena | Akroá-Gamella | Comunidade Vão do Vico | Não há escola. | 00 |
| 07 | Paulistana | Kariri | Bate Maré | Ensino fundamental completo | 01 |
| 08 | Baixa Grande do Ribeiro | Akroá-Gamella | Morro D'água | Ensino fundamento –anos iniciais | 01 |
| | | | Riachão dos Paulos | Ensino Fundamental: anos iniciais | 01 |
| | | | Almesca | Não há escola | 00 |
| | | | Prata | Não há escola | 00 |
| 09 | Uruçuí | Akroá-Gamella | Baixa Funda | Ensino fundamento –anos iniciais | 01 |
| | | | Santa Teresa | Não há escola | 00 |
| | | | Flores | Ensino fundamental completo | 01 |
| | | | Sede (Uruçuí) | Escola não indígena | |
| | | | Bananeira | Não há escola | |
| | | Gueguê | Sangue | Ensino fundamental ano iniciais | 01 |

¹⁴ O quadro acima demonstra a situação em relação a educação escolar indígena no estado. Ao nos referir por exemplo a município de Piripiri, como não tendo escolas nas comunidades daquele município, não significa que as crianças não estejam na escola. Elas estão frequentando uma escolar regular na sede do município, onde são tratadas com muito preconceito e discriminação e não são aceitas pela própria escola em sua condição de indígena.

| | | | | | |
|----|----------|-------------------|---------------|---|--|
| | | | Uruçuí (sede) | Escolas regulares | |
| 10 | Teresina | Guajajara e Warao | Sede | Há muitas escolas, mas, não uma escola específica para os indígenas | |

Fonte: elaborado pela comissão a partir das informações fornecidas pelas lideranças.

1.4 Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena

1.4.1 Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI¹⁵

A Universidade Federal do Piauí (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), com sede e foro na cidade de Teresina, capital do Estado do Piauí e com três outros Campi, instalados nas cidades piauienses de Picos, Bom Jesus e Floriano. Ministra cursos de graduação nas modalidades presencial e à distância, conferindo os graus de bacharel e licenciado, de pós-graduação lato sensu (especialista) e outorga títulos de mestre e doutor aos concluintes dos cursos de pós-graduação stricto sensu.

Segundo o seu Estatuto (Art. 3º), a UFPI tem por objetivo cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado e dentre as suas funções específicas, estão: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; incentivar a pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, da criação e difusão da cultura; divulgar conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicação ou de outras formas de comunicação; estimular o conhecimento dos problemas, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; promover extensão, aberta à participação da sociedade, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. A UFPI foi credenciada em 1945 (Decreto nº 17.551 de

¹⁵ Texto adaptado do PDI da UFPI

09.01.1945) como Faculdade isolada e em 1968 como Universidade (Lei 5528, de 12.11.68) sendo recredenciada em 2012, através da Portaria MEC n° 645 de 18/05/2012, pelo prazo de dez anos.

A administração da Universidade realiza-se nos planos de deliberação e execução, tanto em nível superior, como em nível de unidades de ensino. Em conformidade com os documentos oficiais, os órgãos da administração têm jurisdição, no âmbito de sua competência, sobre toda a Universidade, sendo descentralizada a execução das atividades administrativas, sem prejuízo da integração, que se opera através da supervisão, da coordenação e do controle exercidos pelos órgãos da administração superior, em qualquer nível, e da articulação entre os órgãos do mesmo nível. A UFPI adota decisões colegiadas, exercendo os princípios da democracia e justiça social. A administração central é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e Pró-Reitorias: de Ensino de Graduação (PREG); de ensino de Pós-Graduação (PRPG); de Pesquisa (PROPESQI); de Extensão e Cultura (PREXC); de Administração (PRAD); de Planejamento e Orçamento (PROPLAN); e de Assuntos Estudantis e Comunitários (PRAEC). Seus cursos e programas, vinculados às Pró-Reitorias já especificadas, são ministrados no Campus sede e em 03 Campi sediados no interior do Piauí. No Campus sede existem 06 (seis) unidades de ensino convencionalmente denominadas de Centros de Ensino. 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.

1.4.2 Breve histórico do curso de Pedagogia Intercultural Indígena

A proposta do Curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** a ser implementada pela Universidade Federal do Piauí nasce a partir da publicação do edital de n° 23/2023 da Capes, por meio do PARFOR EQUIDADE, que é uma ação do MEC, executada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI) e pela CAPES, iniciativa que integra o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento. O objetivo é formar professores e professoras indígenas em Pedagogia Intercultural, conforme a realidade das comunidades e em consonância com a legislação nacional que trata da educação escolar indígena.

Com a publicação do referido edital, as lideranças indígenas apresentaram uma demanda a Universidade Federal do Piauí, na qual solicitava que a IES, submetesse uma proposta por meio do edital. Atendendo as reivindicações das lideranças, a Universidade Federal do Piauí, por meio da Coordenação Institucional do PARFOR, criou uma comissão para elaborar a presente proposta de **Pedagogia Intercultural Indígena**. Esta comissão é formada por professores e lideranças indígenas. Após a criação da comissão, muitas reuniões foram realizadas, visitas às comunidades indígenas, reuniões online, conversas por telefone. Enfim, um conjunto de ações foram realizadas para que a proposta fosse concretizada.

Ressaltamos a importância das visitas às comunidades, pois nestas, ainda que de forma aligeirada, escutamos suas demandas e anseios por uma educação pautada no respeito à diversidade e suas formas de ser e fazer. Neste sentido, destacamos as visitas às comunidades de Canto da Várzea e Oiticica, no município de Piripiri, assim como a conversa com as lideranças indígenas desta mesma cidade. Nesta escuta, contamos com a presença das lideranças da Associação Itacoatiara; da Comunidade São João, da Comunidade Tucuns; Colher de Pau; Fonte dos Matos e Jenipapeiro. No município de Lagoa de São Francisco, realizamos escuta na Comunidade Indígena Nazaré.

Para escutar as lideranças e comunidades do Sul e Sudeste do Piauí, aproveitamos que estas lideranças estariam em Teresina para participar do **I Seminário sobre Saúde Indígena**, para realizar esta escuta. A mesma ocorreu em reunião realizada na casa de apoio da FETAG, onde eles estavam reunidos. Ainda durante o Seminário, foi possível conversar com outras lideranças e ouvir suas demandas e reivindicações. Estiveram presentes nesta reunião, lideranças das seguintes povos e comunidades: Akroá-Gamella; Barra do Correntim, Comunidade Prata, Riachão dos Paulos, Comunidade Flores, Comunidade Almesca e Baixa Funda; Povo Kariri: Comunidade Serra Grande e Comunidade Bate Maré, e povo Gueguê; Comunidade Sangue.

Após a escuta das lideranças, reforçamos nosso entendimento de que a implementação de um curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** é de suma importância para o Piauí, e sobretudo para os povos indígenas que aqui vivem, pois, em grande parte das Universidades Federais e Estaduais brasileiras, há modalidades diversas de acesso ao ensino superior para os povos indígenas, seja por meio do PROLIND, Licenciaturas interculturais específicas ou mesmo por meio de Processos de Seleção Especial para Indígenas – PSEI. Contudo, na Universidade Federal do

Piauí, ainda não dispomos de nenhuma dessas modalidades de acesso, sendo esta proposta a primeira tentativa de atender à demanda dos povos indígenas deste estado.

Apesar de ainda não haver uma política educativa no campo da formação na Universidade Federal do Piauí, esta vem desenvolvendo algumas atividades neste aspecto. Um exemplo disso foi o **I Seminário Interestadual: Educação Indígena e Interculturalidade no Território Etno-educacional Potyrõ (Piauí e Ceará)**, realizado entre os dias 22 e 24 de outubro de 2015. Seminário este que contou com a participação de indígenas, não indígenas e instituições indigenistas. O evento contou com a importante colaboração de representantes Tremembé do Ceará, que já estavam cursando uma licenciatura intercultural, o que contribuiu sobremaneira na articulação dos povos indígenas do Piauí.

Nos anos que se seguiram, muitas outras atividades com os povos indígenas foram realizadas no âmbito da Universidade Federal do Piauí. Merece destaque por sua importância para o movimento indígena a **XIV Semana dos Povos Indígenas realizada entre os dias 17 e 19 de abril de 2016**. Este evento que foi construído por meio de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPI, a Secretaria Estadual de Cultura (Secult), por meio do Museu do Piauí, e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI / CTL Piauí, e teve como objetivo refletir sobre política indigenista no estado no Piauí, assim como reivindicar direitos dos povos indígenas. As discussões realizadas durante o evento foram sistematizadas em um documento que ficou conhecido como “Carta dos povos indígenas do Piauí” (Anexo A), documento que sintetiza as reivindicações das comunidades indígenas piauienses e que foi entregue às diversas instituições do estado, solicitando o cumprimento dos direitos legalmente constituídos.

Ainda é válido destacar a parceria desta instituição com a Rede de Museus indígenas para a realização do **III Fórum Nacional de Museus Indígenas**. O evento ocorreu entre os dias 19 a 21 de outubro de 2017, na comunidade indígena Nazaré, no município de Lagoa de São Francisco. Como atividade pré-evento, foi realizado no Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL/UFPI, no dia 18 de outubro, uma “Roda de Conversa com o título: "Museus, Memória e Resistência dos Povos Indígenas no Brasil". Participaram desta atividade, além dos indígenas piauiense, a renomada antropóloga Lux Boelitz Vidal (USP), pesquisadores e indígenas de diversos estados brasileiros, representantes do povo Zapoteco do México e dos Nukak Maku e Carijona da

Colômbia. De acordo com os organizadores do evento, “a decisão de realizar esta atividade na UFPI evidencia o desejo de incluir a temática indígena na agenda de trabalho da Universidade”¹⁶.

Outra atividade que merece destaque é o **I Seminário Indígenas Warao: Direitos e práticas de acolhimento e Proteção**. Foi uma realização do Laboratório do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia da UFPI, entre os dias 10 e 13 de setembro de 2019. O objetivo foi refletir sobre a situação dos indígenas Warao, refugiados da Venezuela, que residem na cidade de Teresina. Este evento contou com uma grande quantidade de parceiros e ao final, também foi elaborado um documento, solicitando as autoridades competentes o cumprimento dos direitos dos povos indígenas.

Além destas atividades, muitas outras ações já foram realizadas por pesquisadores desta IES, a exemplo de eventos, cursos de extensão, cartografias sociais, entre outros, o que atesta o compromisso incansável com a luta dos povos originários.

O exposto acima evidencia a preocupação da Universidade Federal Piauí em relação aos povos indígenas e a garantia dos seus direitos. Evidencia também, que já faz algum tempo que as organizações e as lideranças indígenas vêm reivindicando o cumprimento dos seus direitos, dentre eles o direito à educação, seja em nível básico ou superior. É, portanto, a partir destas demandas que a comissão de elaboração da proposta, com a colaboração de todos os envolvidos, apresenta este Projeto Pedagógico de Curso.

Trata-se, portanto, de um curso específico, diferente do modelo institucionalmente estabelecido para a sociedade não indígena e está estruturada para atender prioritariamente a professores indígenas no exercício da função, bem como indígenas e não indígenas que desejam se tornar professor/a, mas ainda não possuem formação específica. É, portanto, resultado do esforço coletivo, interdisciplinar e intercultural empreendido por docentes da UFPI e por lideranças e professores indígenas, elaborado com base nas reivindicações, mas sobretudo através das reuniões, seminários e visitas nas comunidades¹⁷. O resultado desse processo é, portanto, o presente projeto que tem como ideia motriz a clareza de que os princípios norteadores do curso estão sempre sujeitos

¹⁶ Para maiores informações sobre o referido evento ver: <https://www.ufpi.br/ultimas-noticias-ufpi/20193-roda-de-conversa-museus-memoria-e-resistencia-dos-povos-indigenas-no-brasil-na-ufpi>

¹⁷ As imagens do APÊNDICE A ilustram alguns desses momentos dialógicos com lideranças das comunidades indígenas do Piauí e o Anexo B apresenta a manifestação de interesse pela oferta do curso de Pedagogia Intercultural Indígena através da UFPI.

à reflexão para se retroalimentar da práxis comunitária e dos problemas que emergirem nas comunidades, bem como das dificuldades que surgirem durante sua execução.

1.4.3 Fundamentação legal

Muitos documentos científicos e jurídicos tendem a destacar a Constituição Federal Brasileira de 1988, como elemento crucial para a garantia dos direitos dos povos indígenas em nosso país. Entretanto, as conquistas legais, muitas das quais não se efetivaram na realidade e outras tantas correm o risco inclusive de serem atacadas por emendas à Constituição, são resultado dos séculos de lutas indígenas, e mais notadamente em relação à Constituição de 1988, são fruto da política indígena que inclusive instruiu a Assembleia Constituinte, com a entrega da “Emenda Popular”, documento elaborado pela União das Nações Indígenas ao Congresso Nacional, marcada pela emblemática participação de Ailton Krenak em 04 de setembro de 1987.

Lembrar, desta forma, a ação indígena na conquista de seus direitos é imprescindível no que tange a qualquer iniciativa que vise à implementação e garantia destes direitos.

No que se refere à Constituição Federal de 1988, no seu capítulo VIII “Dos Índios”, artigo 231, esta reconhece aos povos indígenas a “[...] organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens”. Em seu artigo 210, é “[...] assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem [...]” e o artigo 215, que trata da Cultura, prevê a “[...] valorização e difusão das manifestações culturais [...]”. Todas essas garantias constitucionais, em relação aos povos indígenas, só podem ser alcançadas através de uma educação escolar, que seja específica, diferenciada e intercultural.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/1996, menciona de forma explícita a educação escolar para os povos indígenas no seu artigo 32, parágrafo 3º, que assegura, como na CF, “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Nos artigos 78 e 79, das “Disposições Gerais”, a LDB coloca que o Sistema de Ensino da União deve oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, com os seguintes objetivos:

“I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”.

Nas Disposições Finais também se prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. Ainda no artigo 26, a LDB declara que o ensino de História do Brasil deve enfatizar a contribuição das diferentes etnias que formam o povo brasileiro.

É importante ressaltar que após a CF de 1988, um conjunto de normativas foram sendo criadas no sentido de organizar e regularizar a Política de Educação Escolar Indígena no País.

Dentre esse conjunto de normativas citamos:

- O Decreto Presidencial n. 26 de 1991, que atribui ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, delegando tais ações às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação;
- A Portaria Interministerial nº 559/91 e as Portarias MEC 60/92 e 490/93, que instituem e normatizam o Comitê Nacional de Educação Indígena, com o fim de subsidiar a elaboração projetos e as ações educacionais nos estados e municípios;
- Os Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas - RCNEI (1998), que estabelecem os princípios norteadores para a implementação dos projetos das Escolas Indígenas no Brasil;
- Resolução 03/1999 e o Parecer 14/1999 do Conselho Nacional de Educação, que fundamentam e estabelecem as normas de funcionamento das escolas indígenas. Este parecer, dentre outras questões, estabelece: a criação da categoria Escola Indígena; definição da esfera administrativa da escola indígena; estabelece critérios para a formação do professor indígena; propõe um currículo e sua flexibilidade; bem como das exigências das formas de contratação de professores indígenas;

- Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências;
- O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001) no Capítulo sobre Educação Escolar Indígena, define as diretrizes para a educação escolar indígena e os objetivos e metas que deverão ser atingidos, a curto e longo prazo;
- Parecer CNE/CP nº 10, de 11 de março de 2002 - Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário;
- Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho –OIT, sobre povos indígenas e Tribais;
- A Lei 11.645/ 2008 altera a LDB (Lei 9.394/96) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e complementa a Lei 10.639/2003 tornando obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena;
- O Decreto Presidencial 6.861 de 2009 que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 13/2012, aprovado em 10 de maio de 2012 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena;
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas;
- Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências;
- Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008;

- Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022 – Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.

Dando destaque à Resolução Nº 1/2015 do Conselho Nacional de Educação que “Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências”, têm-se como princípios da formação de professoras e professores indígenas:

“I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas;

II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária;

III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas;

IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências;

V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola;

VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena”.

É, portanto, baseado neste conjunto de normas e resoluções que apresentamos a presente proposta de criação do **Curso de Pedagogia Intercultural Indígena** no âmbito do PARFOR EQUIDADE, o que visa o atendimento dos direitos constitucionais e internacionais dos povos indígenas no Piauí, e responder à uma demanda apresentada à Universidade Federal do Piauí por representantes dos povos indígenas deste Estado.

2 CONCEPÇÃO DO CURSO

2.1 Princípios curriculares e especificidades do Curso

Os princípios que nortearão o **Curso de Pedagogia Intercultural Indígena**, estão em conformidade com as normas nacionais que regulamentam a formação de professores indígenas em nível superior, bem como com as resoluções da UFPI, que regulamenta os cursos de graduação nesta IES. Nesse sentido, elencamos abaixo os seguintes princípios que orientarão a prática pedagógica do curso.

D) Flexibilização curricular:

No contexto Ufipiano, os cursos de graduação gozam de autonomia para propor em seus Projetos Pedagógicos, componentes curriculares que permitam ao estudante incorporar outras formas de aprendizagem e formação social. Nesse sentido, no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a flexibilização curricular, possibilitará ao estudante articular suas escolhas e construir sua identidade, valorizando sua vivência comunitária e universitária. Assim, o currículo é aberto e flexível, podendo ser enriquecido semestralmente pelas pesquisas realizadas tanto pelos alunos indígenas quanto pelos professores formadores.

Assim, é de fundamental importância que nesses processos de enriquecimento do currículo, sejam apresentadas aquelas questões que são mais relevantes para os cursistas e suas comunidades. Neste processo, ainda é importante garantir a socialização de conteúdos, que contribua com o desenvolvimento de habilidades específicas e gerais, que extrapolem áreas específicas de saber, adequando assim, o currículo aos processos de mudança acelerada das práticas e conhecimentos profissionais, principalmente por entender que se trata de uma relação temporalmente delimitada entre o aluno e a universidade.

Por esta razão, a flexibilização curricular do curso de Pedagogia Intercultural Indígena vai permitir não apenas a oferta de disciplinas eletivas, ou aumentar/diminuir carga horária, e nem deve se limitar a oferta de atividades complementares. Mas deverá admitir que em sua estruturação curricular haja maior fluidez e dinamização na vida acadêmica, que poderá ser operacionalizada por atividades que respeitem a individualidade do discente no percurso de sua formação; pela flexibilização das ações didático-pedagógicas; pelo 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.

II) Interculturalidade e Diálogo de Saberes:

Nossa sociedade é formada por diferentes culturas e como consequência, temos diferentes formas de ser, de pensar, de agir, de trabalhar e de se organizar. Dessa forma, cada povo constrói e vive uma identidade que lhe é própria, possuindo hábitos que lhe são peculiares. No que diz respeito aos povos indígenas, tais especificidades tornam-se mais evidentes se observamos suas ações e práticas da vida cotidiana. Contudo, em nossa sociedade essas especificidades nem sempre são consideradas e respeitadas.

É, portanto, contrário a essa postura eurocêntrica, que o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, tem como princípio a **interculturalidade e o diálogo de saberes**. Princípios estes, que acolhem as diferenças como sendo uma riqueza da humanidade, e vendo-a, não como inimigo, mas com uma possibilidade de enriquecimento de visões de mundo, sempre a partir do diálogo, da interação respeitosa na e para a troca de conhecimentos.

É fato que a história é testemunha de práticas de intolerância, de racismo, de desrespeito ao outro. A educação enquanto instrumento de “reprodução” (Bourdieu; Passeron, 2008), pouco tem feito para mudar esta realidade. Por esta razão, entendemos que a educação das crianças e jovens indígenas deve estar baseada no princípio do respeito, e deve considerar as diferentes formas de conhecimentos, colocando-os em diálogo, permitindo assim, o reconhecimento e a valorização dos modos de ser e fazer de outros. Isto, a nosso ver, permite que as diversas culturas sejam valorizadas e os diversos conhecimentos das sociedades se ampliem. Dessa forma, a formação dos professores indígenas, bem como as suas escolas, tornar-se-ão lugares de vivência de práticas e aprendizagem intercultural.

Entende-se ainda que no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, deve-se abordar as problemáticas locais, no sentido de favorecer o diálogo intercultural, bem como o diálogo de saberes. Para tanto, deve-se partir do pressuposto que de todo e qualquer trabalho com a comunidade deve partir de diagnósticos das comunidades, a fim de que possamos conhecer os cursistas, a realidade na qual estão inseridos para desta forma enriquecermos o processo de formação.

Neste sentido, os cursistas (professores indígenas) desempenharão um papel fundamental, pois serão eles os pesquisadores nas comunidades e os responsáveis pela sistematização e análise dos conhecimentos como parte de seu processo formativo.

Reconhecemos que durante muito tempo a proposta de uma educação escolar para os povos indígenas esteve pautada nos processos de assimilação e aculturação, o que gerou grandes problemas em relação à permanência e perpetuação dos seus conhecimentos, costumes, línguas e tradições, trazendo inúmeros problemas, inclusive crises de identidade para esses povos. No que diz respeito às formas de conhecimento, o saber ocidental que se quer universal, inferiorizou outras formas de saber, colocando-os como se menor fosse. Tais aspectos, contribuíram para que os povos indígenas incorporassem o discurso da inferioridade, muitas vezes até negando suas identidades.

Por essa razão, a proposta de um curso de formação de professores em Pedagogia Intercultural Indígena, deve obrigatoriamente propor estratégias de reconhecimento e valorização destas populações e de seus saberes. Deve-se, portanto, incorporar em seus currículos, os rituais, as crenças, as cosmologias, ou seja, as formas de ser, pensar e ver o mundo. É necessário que sejam criados espaços para ampliação, a análise e circulação dos conhecimentos próprios destes povos. E dessa maneira, ser concebidos e valorizados os conhecimentos adquiridos ancestralmente, pois não são estáticos, parados no tempo e imunes à dinâmica cultural, mas estão vivos e se transformam constantemente.

Ainda no que diz respeito ao diálogo de saberes as ações curriculares devem privilegiar as categorias locais, bem como as diferentes lógicas de pensamento, frente às situações de relações interétnicas. Devendo, pois, ter um caráter aberto, buscando assim, o efetivo diálogo entre os conhecimentos produzidos pela ciência ocidental, com aqueles produzidos pelos especialistas das comunidades como pajés, benzedeiros, raizeiros, que ao longo de séculos vem sistematizando seus conhecimentos e repassando de geração em geração. Tal diálogo, possibilitará a construção de novos conhecimentos.

III) Interação entre teoria e prática:

O Curso de Pedagogia Intercultural Indígena está fundamentado no contexto das comunidades indígenas e o professor cursista será formado para responder a esta realidade específica. Portanto, a concepção da formação em Pedagogia Intercultural Indígena deverá adquirir um novo enfoque, tendo como perspectiva atender às escolas indígenas. Entende-se que a escola

indígena deve planejar a formação de seus alunos a partir dos projetos específicos de cada comunidade e o professor deverá estar preparado para exercer a docência nestas escolas. Para tanto, o currículo, em vez de estar organizado pelo tradicional sistema de disciplinas estanques, terá uma abordagem transdisciplinar, que é relevante para o entendimento das questões locais. Assim, a metodologia busca não somente a valorização dos conhecimentos ancestrais, mas também a pesquisa dos conhecimentos adquiridos pelos povos envolvidos.

IV) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

Em atendimento aos princípios basilares da Universidade Pública Brasileira e na tentativa de atender as demandas das comunidades, o **Curso de Pedagogia Intercultural Indígena** se propõe a oferecer a seus alunos uma formação que tem por base a articulação entre teoria e prática. Mas, para que os estudantes consolidem sua formação por meio dos fundamentos teóricos-metodológicos e práticos que sustentam a produção de conhecimento, faz-se necessário que os docentes do Curso desenvolvam **projetos de pesquisa e extensão**, a fim de que possam garantir a participação dos discentes, principalmente, no âmbito da Iniciação Científica e da Extensão. Além disso, a própria estrutura do curso, possibilitará um conjunto de atividades extensionistas aliando, assim, os processos formativos capacitando-os com uma formação acadêmico-científica imersa na realidade social.

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 suas práxis e cômicos 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

2.2.1 Objetivo geral

Formar em nível de graduação professoras e professores pertencentes aos povos Tabajara; Tabajara Alongás; Tabajara Ypy, Tapuio; Gueguê; Akróa- Gamella; Kariri, Guajajara e Warao, para atuarem na docência de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e na coordenação e orientação pedagógica das escolas, bem como no desenvolvimento de projetos de interesse de suas comunidades, agindo de forma crítica e reflexiva, sempre respeitando os princípios e práticas da educação escolar indígena, específica e diferenciada, pautada no princípio da interculturalidade e no diálogo de saberes.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Promover a formação dos professores e professoras indígenas tendo como base a autonomia intelectual dos povos, o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos da própria comunidade, a valorização da sabedoria dos anciãos da aldeia e dos processos próprios de aprendizagem;
- Formar professores e professoras indígenas para que estes a partir de sua atuação na comunidade preparem as futuras lideranças para atuar na defesa dos direitos e no reconhecimento e valorização das diferenças socioculturais;
- Contribuir com acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade, propiciando o diálogo de saberes indígenas, promovendo assim a valorização e fortalecimento dos conhecimentos, práticas e valores específicos de cada povo indígena;
- Desenvolver um processo de formação permanente dos educadores indígenas, para que possam atuar junto às lideranças das comunidades na busca pela efetivação dos seus direitos de uma educação específica diferenciada e que contribua para o fortalecimento das práticas educadoras da comunidade.

2.3 Campo de atuação

Os egressos e egressas do curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** estarão aptos para atuar na docência da educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como estarão aptos a atuar na gestão escolar, coordenação pedagógica e em práticas educativas escolares e não escolares. Entende-se aqui como práticas educativas não escolares, aquelas atividades de cunho educativo, desenvolvidas na comunidade pelos povos e suas organizações sociais, haja vista que os espaços comunitários são considerados lugares de formação, produção e socialização de saberes e conhecimentos. O curso é destinado aos professores e professoras indígenas que estão em exercício do magistério nas escolas de suas comunidades e que ainda não tiveram a oportunidade de se graduarem em curso superior que os/as habilite para atuar nos níveis escolares em pauta, bem como para indígenas portadores do certificado de conclusão do ensino médio e que desejem seguir a carreira do magistério.

2.4 Perfil do professor indígena

Em consonância com o Art. 7º da Resolução 01 do CNE/CP de 07 de janeiro de 2015, que estabelece as Diretrizes para formação inicial e continuada de professores indígenas em curso de educação superior, entende-se que tal formação deve prepará-los para:

I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena;

II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem;

III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena;

IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território;

V - articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena;

VI - apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas;

VII - construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades;

VIII - construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena;

IX - compreensão das regulações e normas que informam e envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras;

X - compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena, promovendo e incentivando a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena;

XI - firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação;

XII - vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena;

XIII - adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; e

XIV - identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena.

2.5 Competências e Habilidades

De acordo com as Referenciais Curriculares para a Formação de Professores Indígenas (Brasil, 2002), algumas habilidades, sejam elas, políticas, étnicas, linguísticas ou culturais foram

elencadas como desejáveis para servir de meta no processo de formação de professores indígenas, bem como de guia para a sua atuação, tanto na escola como em outros espaços comunitários. Ressaltamos que algumas destas habilidades ou competências, podem inclusive serem vistas como importantes pré-requisitos na escolha dos professores pelas comunidades; outras podem servir como indicadores de sua atuação; outras ainda, devem ser adquiridas ou desenvolvidas como parte do percurso de aprendizagem ao longo dos cursos de formação, segundo as propostas pedagógicas que norteiam o curso. Assim sendo, apresentamos abaixo um conjunto de competências e habilidades que o licenciando em Pedagogia Intercultural Indígena deve possuir ao final do curso:

- Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola;
- Ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política;
- Estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros;
- Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos;
- Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses;
- Agir de acordo com os compromissos assumidos com a comunidade;
- Ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios;
- Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos-pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função;
- Demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas);
- Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas linguísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade;
- Tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente;

- Tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la;
- Respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à sociedade e ao meio ambiente junto dos mais velhos, dos caciques, das lideranças e dos demais membros de sua comunidade;
- Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade;
- Ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não indígenas;
- Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres das sociedades indígenas no país e no mundo;
- Ser capaz de conceber seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno para a vida social;
- Participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu povo;
- Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente;
- Relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro;
- Praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática; (BRASIL, 2002, p. 23-24).

Vê-se, deste modo, um conjunto de habilidades ou atributos que formam o perfil almejado pelos professores indígenas e suas comunidades. É, portanto, uma forma de reagir às práticas educacionais coloniais dominantes que estes povos vivenciaram desde os primeiros anos da invasão europeia. É um jeito inovador de pensar a educação escolar indígena, muito embora ainda aconteça de forma isolada, mas representa a referência de um professor que seja capaz de se formar e atuar a partir dos princípios e objetivos de uma educação intercultural.

2.6 Perfil do corpo docente

O corpo docente do que atuará no curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** deve ser de professores com certo grau de expertise nos temas relacionados aos povos indígenas, bem como ter trabalhado com essas populações. Nesse sentido, os professores formadores serão 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.

Considerando o edital 23/2023 do PARFOR EQUIDADE, poderá ainda fazer parte do corpo docentes do curso, lideranças indígenas com notório saber, reconhecidos pelas comunidades, como por exemplo, pajés, curandeiros, benzedeiros entre outros.

Dentre os possíveis professores não indígenas que atuarão neste curso, destacamos aqueles vinculados aos seguintes departamentos e coordenações. Departamento de Ciências Sociais; Departamento de Fundamentos da Educação; Departamento de Métodos e Técnicas e Ensino; Coordenação de Arqueologia e Coordenação de Letras Libras.

Quadro 04- Professores efetivos do Departamento de Ciências Sociais

| Professores Efetivos – DCIES/CCHL | | | |
|--|-----------|--------------------|----------------|
| Nome | Titulação | Regime de Trabalho | CPF |
| Carmen Lucia Silva Lima | Doutora | DE | 490.622.633-72 |
| Márcia Leila de Castro Pereira | Doutora | DE | 838.945.511-00 |
| Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento | Doutor | DE | 773.288.413-20 |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC

Quadro 05- Professores efetivos da Coordenação de Arqueologia

| Professores Efetivos – Arqueologia/CCN | | | |
|--|-----------|--------------------|----------------|
| Nome | Titulação | Regime de Trabalho | CPF |
| Ângelo Alves Corrêa | Doutor | DE | 081.890.427-50 |
| Jóina Freitas Borges | Doutora | DE | 441.948.543-49 |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC

Quadro 06- 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 |
| Cléania 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 07 - 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 Patrícya 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 nos departamentos acima mencionados integrarão o corpo docente do curso de Pedagogia Intercultural Indígena 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 será admitida, a participação de docentes com notório saber, neste caso, será dada a preferência para membros das comunidades indígenas.

3 PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO

3.1 Estrutura e organização curricular

O curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a ser ofertado pela UFPI, através do PARFOR EQUIDADE, 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, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar indígena na Educação Básica (Resolução n.5 de 22 de junho de 2012) com BNCC-Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2017), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Curso de Educação Superior e de Ensino Médio (Resolução n. 1 de 7 de janeiro de 2015), 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 também 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), principalmente, na 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. No que diz respeito aos povos indígenas, lhe são garantidos a oferta de educação, nas suas comunidades e com bases nos seus modos de ser e fazer.

Nesse sentido, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, estruturado nesta proposta, visa garantir uma formação inicial, Específica e Diferenciada para os professores indígenas que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a lhes qualificar para o exercício da docência com vistas a atender as especificidades dos alunos, assegurando aos mesmos um processo de aprendizagem baseado em seus modos de ser e fazer, bem como no reconhecimento

dos saberes da própria comunidade, colocando-os em diálogo com os saberes eurocêntricos, a fim de prepara o alunado para os desafios da sociedade contemporânea.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, bem como com as resoluções internas da UFPI, que versam sobre o mesmo tema, 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. Dessa forma, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, apesar de sua especificidade, adequar-se-á à estrutura.

De acordo com as referidas resoluções a 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.

Considerando a característica dos cursos a serem ofertados pelo PARFOR EQUIDADE, que neste caso específico será voltado para formar **professores indígenas em Pedagogia Intercultural** que já atuam em escolas públicas de Educação Básica, bem como **jovens indígenas que desejem seguir a carreira do Magistério**, seu funcionamento ocorrerá no período de recesso escolar das redes de ensino municipal e estadual. Os semestres letivos serão organizados em período intensivo, que ocorrerá nas férias dos professores cursistas.

Nesse sentido, a organização curricular do PPC do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, em consonância com as DCNs da Pedagogia, se propõe articular “[...] conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo” (BRASIL/CNE/CP, 2006), o que é evidenciado na inserção de componentes curriculares que abordam conceitos e fundamentos da função do Pedagogo e, saberes, conhecimentos e práticas culturais específicas dos povos indígenas. Estes componentes curriculares abordam os conhecimentos indígenas, valorizando os saberes ancestrais e os modos de ser e conviver, tendo como princípio a interculturalidade. Além disso, conta ainda com componentes que refletem sobre os processos coloniais que envolvem os povos originários em toda a América Latina.

Como forma de dinamizar e integrar os conhecimentos, a partir do diálogo de saberes em uma perspectiva intercultural e interdisciplinar, serão inseridos componentes curriculares a partir de temas de referências, que girem em torno **da organização social e política dos povos indígenas, da história e memória, da territorialidade e reconhecimento de diferentes espaços formativos, e dos lugares de memória como os museus**. Estes deverão dialogar com os fundamentos legais que regem a formação do Pedagogo, bem como com os fundamentos que regem a formação de professores indígenas.

Seguindo a mesma lógica da organização curricular do Curso de Pedagogia da UFPI, já ofertado pelo PARFOR (UFPI, 2022) a estrutura curricular do curso de Pedagogia Intercultural Indígena, articula-se em três núcleos que conformam o percurso formativo conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2019). O propósito é concretizar estudos teórico-práticos e interdisciplinares no processo acadêmico de formação, visando propiciar formação mais dinâmica, contextualizada e compartilhada dos componentes curriculares propostos para o curso com a prática pedagógica dos professores cursistas. Dessa forma, para que consigamos atingir o **objeto de estudo da Pedagogia Intercultural Indígena**, (docência, orientação e gestão de processos educativos específicos) faz-se necessário um conjunto de saberes, que se articulam, a partir dos três núcleos formativos: **Núcleos de Estudos Comuns (base comum); núcleo de aprofundamento e diversificação; e núcleo de estudos integradores (prática pedagógica).**

O Núcleos de Estudos Comuns (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, *bem como saberes, conhecimentos e práticas culturais específicas dos povos indígenas, valorizando assim os saberes ancestrais e os modos de ser e conviver, tendo como princípio a interculturalidade*, sempre em consonância com os objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica.

O núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos reúne conhecimentos voltados para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico, atendendo a diferentes demandas sociais. Nesse sentido, oportunizará outras possibilidades de aprendizagem além dos conteúdos específicos, principalmente, aqueles conhecimentos específicos de cada etnia: como por exemplo, suas histórias, memória, processos de territorialização, processos identitários, medicina tradicional, processos de cura e tantos outros, sempre em diálogo com os objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica.

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, etc.).

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: 810 horas do núcleo básico, 1.725 horas do núcleo de aprofundamento e 810 horas do núcleo integrador, além de 200h de Atividades Complementares.

Quadro 08 - 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.) | História da educação e educação escolar indígena no Brasil | 75h |
| | Fundamentos Sociológicos da Educação Intercultural | 60h |
| | Fundamentos Filosóficos da Educação Intercultural | 60h |
| | Psicologia da educação | 60h |
| | Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação | 60h |
| | Antropologia e educação Intercultural | 60h |
| | Legislação e organização da educação básica e educação escolar indígena | 75h |
| | Gestão e organização da educação intercultural | 60h |
| | Currículo e conhecimento escolar intercultural | 60h |
| | Práticas educativas indígenas | 60h |
| | Informática básica | 60h |
| | Estado, plurinacionalidade e políticas educacionais | 60h |

| | | |
|---|--|--------------|
| | Epistemologias indígenas | 60h |
| Total | | 810 h |
| Núcleo de Aprofundamento (Conteúdos específicos e pedagógicos, objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica) | Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia Intercultural Indígena | 15h |
| | Libras | 60h |
| | Introdução a antropologia Indígena | 60h |
| | Introdução a arqueologia Indígena | 60h |
| | Introdução ao pensamento indígena | 60h |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil e fundamental. | 60h |
| | Educação das relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas | 60h |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa | 60h |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática | 45h |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza | 45h |
| | História dos povos indígenas e do indigenismo no Brasil | 60h |
| | Pesquisa em educação: questões teórico-metodológicos e prática. | 60h |
| | Direitos e povos indígenas | 60h |
| | História dos povos indígenas do Nordeste e do Piauí | 60h |
| | Ciências e Cosmovisões indígenas | 60h |
| | Movimentos indígenas na América Latina | 60h |
| A questão agrária no Brasil e processos de territorialização indígenas no nordeste/Piauí | 60h | |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática de Ciências e Humanas e Sociais | 60h | |

| | | |
|--|--|----------------|
| | Línguas indígenas, identidade e memória | 60h |
| | Didática Intercultural | 60h |
| | Literatura e arte indígena | 60h |
| | Infâncias, juventudes e processos educacionais | 60h |
| | Cosmo vivencias e rituais indígenas no Piauí | 60h |
| | Avaliação da Aprendizagem | 60h |
| | Introdução a Museologia e processos de Musicalização | 60h |
| | TCC I | 60h |
| | TCC II | 60h |
| | Leitura e Produção de Textos acadêmicos | 60h |
| | Optativa I | 60h |
| | Optativa II | 60h |
| Total | | 1.725 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 |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária I | 45h |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária II | 45h |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária III | 45h |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária | 60h |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária V | 60h |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária | 60h |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária | 45h |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária 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 elaboração do PPC

A organização apresentada acima é 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 Intercultural Indígena da UFPI por meio do PARFOR EQUIDADE 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. Os eixos integradores 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, Culturas, Diversidades, interculturalidade e dialogo de saberes*, 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, e propicia o diálogo entre os diversos conhecimentos e práticas.

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.

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 Interdisciplinar 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.

Na organização curricular do curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE/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 a seguir, apresenta os componentes curriculares obrigatórios e optativos que integram a matriz curricular do curso.

Quadro 10 - Matriz curricular do curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE da UFPI

| Período | Disciplina | | | |
|---------|---|--------|-------------|-----------|
| | Nome | Código | CH | Créditos |
| 1º | Seminário de Introdução ao Curso | | 15h | 1.0.0 |
| | Projeto Intercultural de Pesquisa extensão | | 45h | 0.0.3 |
| | Iniciação à Antropologia indígena | | 60h | 3.1.0 |
| | Fundamentos Sociológicos da Educação | | 60h | 3.1.0 |
| | Introdução à arqueologia indígena | | 60h | 3.1.0 |
| | Informática Básica | | 60h | 2.1.0 |
| | Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa | | 60h | 3.1.0 |
| | Introdução ao pensamento indígena | | 60h | 3.1.0 |
| | Total | | 420h | 27 |
| 2º | Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária II | | 45h | 0.0.3 |
| | Psicologia da Educação | | 60h | 3.1.0 |
| | Fundamentos Filosóficos da educação intercultural | | 60h | 3.1.0 |
| | História dos povos indígenas e do indigenismo no Brasil | | 60h | 3.1.0 |
| | História da educação e da educação escolar indígena no Brasil | | 75h | 3.2.0 |
| | Leitura e produção de textos acadêmicos | | 60h | 3.1.0 |
| | Antropologia e Educação intercultural | | 60h | 3.1.0 |
| | Total | | 420h | 28 |
| 3º | Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária III | | 45 | 0.0.3 |
| | Epistemologias indígenas | | 60h | 3.1.0 |

| | | | | |
|----|---|--|-------------|-----------|
| | Didática Intercultural | | 60h | 3.1.0 |
| | Avaliação da Aprendizagem | | 60h | 3.1.0 |
| | Direitos dos povos indígenas | | 60h | 3.1.0 |
| | Estado, plurinacionalidade e políticas educacionais | | 60h | 3.1.0 |
| | Pesquisa em educação: questões teórico-metodológicas e prática | | 75h | 3.2.0 |
| | Total | | 420h | 28 |
| 4º | Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária IV | | 60h | 0.0.4 |
| | História dos indígenas do Nordeste e do Piauí | | 60h | 3.1.0 |
| | Legislação e organização da Educação Básica e educação escolar indígena | | 75h | 3.2.0 |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil e fundamental: | | 60h | 2.2.0 |
| | Práticas Educativas indígenas | | 60h | 2.2.0 |
| | Currículo e conhecimento escolar intercultural | | 60h | 3.1.0 |
| | Ciências e cosmovisões indígena | | 60h | 3.1.0 |
| | Total | | 435h | 29 |
| 5º | Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária V | | 60h | 0.0.4 |
| | Gestão e organização da educação intercultural | | 60h | 3.1.0 |
| | A questão agrária no Brasil e processos de territorialização indígena no nordeste/Piauí | | 60h | 3.1.0 |
| | Movimentos indígenas na América Latina | | 60h | 3.1.0 |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa | | 60h | 2.2.0 |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática | | 45h | 2.1.0 |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza | | 45h | 2.1.0 |
| | Total | | 390h | 26 |

| | | | |
|--|---|---------------|------------|
| 6° | Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária VI | 60h | 0.0.4 |
| | Línguas indígenas, identidade e memória | 60h | 3.1.0 |
| | Educação das Relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas. | 60h | 3.1.0 |
| | Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências Humanas. | 60h | 2.2.0 |
| | Introdução a Museologia e processos de Musealização | 60h | 2.2.0 |
| | Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil | 135h | 0.0.9 |
| | Total | 435h | 29 |
| 7° | Projeto Intercultural de Pesquisa extensão comunitária VII | 45h | 0.0.3 |
| | Cosmovivências e Rituais indígenas do Piauí | 60h | 2.2.0 |
| | Libras | 60h | 2.2.0 |
| | Infâncias, juventudes e processos educacionais. | 60h | 3.1.0 |
| | Estágio Supervisionado Obrigatório II – Ensino Fundamental (1° a 3° anos) | 135h | 0.0.9 |
| | TCC I | 60h | 2.2.0 |
| | Total | 420h | 28 |
| 8° | Projeto Intercultural de Pesquisa extensão | 45h | 0.0.3 |
| | Literatura e arte indígena | 60h | 3.1.0 |
| | Optativa I | 60h | 3.1.0 |
| | Optativa II | 60h | 3.1.0 |
| | Estágio Supervisionado Obrigatório III – | 135h | 0.0.9 |
| | TCC II | 60h | 2.2.0 |
| | Total | 420h | 28 |
| Disciplinas Obrigatórias | | 2.360h | 157 |
| 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 elaboração 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.

Quadro 11 - Disciplinas optativas do curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE/UFPI.

| Disciplinas Optativas | Carga Horária | Créditos |
|---|----------------------|-----------------|
| Arte e Educação | 60h | 3.1.0 |
| Educação e Movimentos Sociais | 60h | 3.1.0 |
| História dos povos indígenas no Brasil e Piauí | 60h | 3.1.0 |
| Educação, Estado e Cidadania | 60h | 3.1.0 |
| Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade | 60h | 3.1.0 |
| Patrimônio e Arqueologia | 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 elaboração do PPC

3.1.1 Prática como componente curricular

De acordo com Tardif (2014) a dimensão prática nos currículos de formação de professores deve ser concebida como um elemento articulador que visa inserir o professor no contexto da prática, sem se limitar ao saber fazer, mas como uma atividade de reflexão apoiada na teoria.

Seguindo nesta mesma perspectiva, e apoiando-se nos pressupostos de Pimenta e Lima (2012, p. 44), entendemos 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).

Nessa perspectiva, a Prática como Componente Curricular (PCC) no âmbito do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI ofertado por meio do PARFOR EQUIDADE é compreendida como o elo entre os estudos sistematizados no tempo universidade e a prática cotidiana do chão da escola, bem como as práticas desenvolvidas na comunidade, integrando os professores cursistas à realidade social, histórico e cultural na qual a prática pedagógica é desenvolvida.

No contexto do curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE/UFPI, a PCC vai muito além do momento de estágio supervisionado obrigatório. Ela está 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 Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE, 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 Intercultural Indígena 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 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 Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE:

Quadro 12 - Prática como Componente Curricular (PCC)

| Período Letivo | Disciplinas | Carga Horária | Créditos | PCC |
|--------------------|---|---------------|-----------|--------------|
| 1º | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária I | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 2º | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão o comunitária II | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 3º | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária III | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 4º | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária IV | 60h | 0.0.4 | 4 |
| | Total do Semestre | | | 60 h |
| 5º | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária V | 60h | 0.0.4 | 4 |
| | Total do Semestre | | | 60 h |
| 6º | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária VI | 60h | 0.0.4 | 4 |
| | Total do Semestre | | | 60 h |
| 7º | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária VII | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 8º | Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária VIII | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| Total Geral | | 405 h | 27 | 405 h |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

3.2 Fluxograma do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena – PARFOR EQUIDADE / UFPI

| 1º Semestre | 2º Semestre | 3º Semestre | 4º Semestre | 5º Semestre | 6º Semestre | 7º Semestre | 8º Semestre |
|---|--|--|--|---|--|--|---|
| Seminário de Introdução ao Curso de Educação Especial Inclusiva 15 h/1.0.0 | Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão comunitária II 45 h/0.0.3 | Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão comunitária III 45 h/0.0.3 | Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão comunitária IV 60h/0.0.4 | Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão comunitária V 60h/0.0.4 | Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão comunitária VI 60h/0.0.4 | Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão comunitária VII 45 h/0.0.3 | Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão comunitária VIII 45 h/0.0.3 |
| Projeto Intercultural de Pesquisa e Extensão comunitária I 45 h/0.0.3 | Psicologia da Educação 60 h/3.1.0 | Epistemologias indígenas 60h/3.1.0 | História dos indígenas do Nordeste/Piauí 60 h/3.1.0 | Gestão e organização da educação intercultural 60 h/3.1.0 | Línguas indígenas Identidade e memória 60h/3.1.0 | Cosmovivências e rituais indígenas no Piauí 60 h/3.1.0 | Literatura e arte indígena 60 h/3.1.0 |
| Iniciação a Antropologia Indígena 60 h/3.1.0 | Fundamentos filosóficos da educação intercultural 60h/3.1.0 | Didática intercultural 60 h/3.1.0 | Legislação e educação da Educação básica e educação escolar indígena 75 h/3.2.0 | A questão agrária no Brasil e processos de territorialização indígena no nordeste/Piauí | Educação das Relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas 60 h/3.1.0 | Libras 60 h/3.1.0 | Optativa I 60 h/3.1.0 |
| Fundamentos Sociológicos da Educação Intercultural 60 h/3.1.0 | História dos povos indígenas e do indigenismo no Brasil 60h/3.1.0 | Avaliação de aprendizagem 60 h/3.1.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática da educação infantil e fundamental 60 h/3.1.0 | Movimentos indígenas na América Latina 60 h/3.1.0 | Fundamentos, conteúdos e didáticas das Ciências humanas 60 h/3.1.0 | Infâncias, juventudes e processos educacionais 60 h/3.1.0 | Optativa II 60 h/3.1.0 |
| Introdução a arqueologia indígena 60 h/3.1.0 | História da Educação e da educação escolar indígena no Brasil 75h/3.2.0 | Direitos dos povos indígenas 60 h/2.1.0 | Práticas Educativas indígenas 60 h/3.1.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa 60 h/3.1.0 | Introdução a Museologia e processos de Musealização 60 h/3.1.0 | Estágio Supervisionado Obrigatório II – (1º ao 3º ano) 135 h/0.0.9 | Estágio Supervisionado Obrigatório III – (4º e 5º anos) 135h/0.0.9 |
| Informática Básica 60h/3.1.0 | Leitura e produção de textos acadêmicos 60h/3.1.0 | Estado, plurinacionalidade e políticas educacionais 60 h/3.1.0 | Currículo e conhecimento escolar intercultural 60 h/3.1.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática 45 h/2.1.0 | Estágio Supervisionado Obrigatório I/Educação Infantil 135 h/0.0.9 | TCC I 60 h/2.2 | TCC II 60 h/2.2.0 |
| Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa 60 h/3.1.0 | Antropologia e Educação Intercultural 60h/3.1.0 | Pesquisa em educação, questões, teórico-metodológicos e práticas 75 h/3.2.0 | Ciências e Cosmovisões indígena 60 h/3.1.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza 45h/2.1.0 | | | |
| Introdução ao pensamento indígena 45 h/2.1.0 | | | | | | | |

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.

Considerando que o curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** ofertado no contexto do PARFOR EQUIDADE, 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.

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 a 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.

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 Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE, 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.

No curso de Pedagogia Intercultural Indígena 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 são 200h (Duzentas horas) e constituem um conjunto de estratégias didático-pedagógicas 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 profissional.

De acordo com a Resolução nº 177/2012 CEPEX/UFPI, serão considerados Atividades Complementares as seguintes:

I - Exercício de monitoria: até 60 (sessenta) horas para o conjunto de atividades; II- Participação em PET: até 60 (sessenta) horas para o conjunto de atividades; III - Participação em PIBID: até 60 (sessenta) horas para o conjunto de atividades; IV - Participação em pesquisas e projetos institucionais: até 60 (sessenta) horas para o conjunto de atividades; V - Participação em grupos de estudo ou pesquisa, sob a supervisão de professor ou aluno de cursos de mestrado ou doutorado da UFPI: até 60 (sessenta) horas para o conjunto de atividades; VI - Atividades de apresentação ou organização de eventos gerais: congressos, seminários, conferências, palestras, fóruns, semanas acadêmicas (participação e organização): até 60 (sessenta) horas para o conjunto de atividades; VII - Experiências profissionais ou complementares: realização de estágio não obrigatório cadastrado na Pró-reitoria de Extensão, (PREXC), realização de estágio em empresa júnior ou incubadora de empresa, participação em projeto social governamental e não-governamental e participação em programa de bolsas da UFPI: até 120 (cento e vinte)

horas para o conjunto de atividades; VIII - Trabalhos publicados em revistas indexadas, jornais e anais, bem como apresentação de trabalhos em eventos científicos e aprovação ou premiação em concursos: até 90 (noventa) horas para o conjunto de atividades; IX - Atividades de extensão: cursos à distância, estudos realizados em programas de extensão e participação em projeto de extensão: até 90 (noventa) horas para o conjunto de atividades X - Vivências de gestão: participação em órgãos colegiados da UFPI, participação em comitês ou comissões de trabalho na UFPI, não relacionados a eventos, participação em entidades estudantis da UFPI como membro de diretoria: até 40 (quarenta) horas para o conjunto de atividades; XI - Atividades artístico-culturais e esportivas e produções técnico-científicas: participação em grupos de arte, tais como: teatro, dança, coral, poesia, música, e produção e elaboração de vídeos, softwares, exposições e programas radiofônicos: até 90 (noventa) horas para o conjunto de atividades; e XII - Disciplinas eletivas: até 60 (sessenta) horas para o conjunto de atividades (Art. 94, Resolução nº 177/2012 CEPEX/UFPI).

Para a integralização do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, o aluno deverá apresentar certificados de 200h de Atividades Complementares, desenvolvidas durante o período do Curso, nas diversas modalidades disponibilizadas, até o último semestre, e constando no histórico escolar. Serão consideradas como 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. | 180 h | 180 h | Relatório do professor orientador e declarações dos órgãos/unidade competentes. |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração 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. |
| | Participação como ouvinte participante nas assembleias estaduais, regionais e comunitárias das comunidades | Participação nas assembleias gerais das comunidades | 10h | 20h | Declaração de participação. |
| | Participação como organizador das assembleias, estaduais/regionais ou comunitárias | Participação como organizador das assembleias, estaduais/regionais ou comunitárias | 10 | 30h | Declaração de participação. |
| | 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 elaboração 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 elaboração 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 Pedagogia | 20 h | 20 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |
| | Estágios não obrigatórios de 101 a 200 horas | Estágio realizado na área da Pedagogia | 30 h | 30 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |
| | Estágios não obrigatórios com mais de 200 horas | Estágio realizado na área da Pedagogia | 40 h | 40 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração 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 elaboração 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 elaboração 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 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 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 elaboração 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 |
| | Participação como membro da direção de associações/organizações das comunidades | Participação como membro da direção de associações/organizações das comunidades | 10h | 30h | Declaração do presidente da associação/organização. |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração 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 elaboração 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 superior | 30 h | 60 h | Histórico escolar, no qual conste a disciplina cursada. |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC

3.3.3 Atividade Curricular de Extensão

A Atividade de Extensão compreende um conjunto de ações interdisciplinares educativa, culturais, científicos e de intervenção social envolvendo os discentes na universidade e em diversos setores da sociedade. Está previsto no Programa Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, bem como na Resolução nº 07 do CNE/CES, 2018, o mínimo de 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares dos cursos de graduação em atividades de extensão, por meio de programas; projetos; cursos e oficinas; eventos; e prestação de serviços em áreas sociais pertinentes.

No Curso de Pedagogia Intercultural Indígena as Atividades Curriculares de Extensão (ACE) serão realizadas conforme as normatizações do Conselho Nacional de Educação e da UFPI, que compreende:

Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Art. 3º Resolução 07 - CNE/CES, 2018).

Ainda, segundo a referida Resolução, são consideradas atividades de extensão as

Intervenções que envolvam diretamente as comunidades externas às instituições de ensino superior e que estejam vinculadas à formação do estudante, nos termos da citada Resolução, e conforme normas institucionais próprias (Art. 7, Resolução CNE/CES, 2018).

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 às políticas municipais, estaduais ou federais, destinadas à comunidade externa à UFPI.

Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão¹⁸

- O curso de Pedagogia Intercultural Indígena 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 Pedagogia Intercultural Indígena 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;

¹⁸ Estas são normas internas da Universidade Federal do Piauí.

- 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 a seguir, demonstra os eixos temáticos das ACE semestrais, porem constitui-se apenas como referência para o curso de Pedagogia Intercultural Indígena. 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/Projeto Intercultural de pesquisa e extensão comunitária

| 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 | História, Memória e identidade |
| 2º | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Direitos indígenas e políticas públicas |
| 3º | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Socioecologia do cerrado e da caatinga e Educação Ambiental. |
| 4º | 60 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Agriculturas indígenas e sistemas alimentares alternativos. |

| | | | |
|----|------|--|---|
| 5° | 60 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Soberania e autodeterminação dos povos |
| 6° | 60 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Territorialidades |
| 7° | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Agroextrativismos de frutas nativas e plantas medicinais. |
| 8° | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Saúde e práticas de cura indígenas |

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

3.3.4 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

O Trabalho de Conclusão de Curso - TCC corresponde a uma produção acadêmica que expressa as competências e habilidades intelectuais desenvolvidas pelos alunos, assim como os conhecimentos por eles adquiridos durante o curso de graduação. É uma exigência do Conselho Nacional de Educação e configura-se como um instrumento de iniciação científica.

O TCC é o espaço curricular destinado à realização de pesquisa e/ou publicação científica, representando a culminância da produção intelectual do aluno, sendo, portanto, um 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.

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.

De acordo com o Regulamento Geral da Graduação da UFPI (Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012), o TCC, corresponde a uma produção acadêmica que expressa as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, assim como os conhecimentos por estes adquiridos durante o curso de graduação. Deve ser regulamentado pelos colegiados 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.

Como exposto acima, o intuito do TCC é realizar uma produção acadêmica que evidencie as aprendizagens e habilidades desenvolvidas pelo cursista no seu campo de atuação profissional, bem como os conhecimentos produzidos no decorrer do curso. E considerando a especificidade da clientela do PARFOR EQUIDADE, (professores indígenas em exercício na Educação Básica, bem como jovens indígenas que almejam seguir a carreira do Magistério), a produção do TCC deve ser orientada por um projeto investigativo que busque respostas para questões relacionadas à prática docente, bem como aquelas relacionadas a suas comunidades. Nesse sentido, a pesquisa poderá ser realizada na própria escola e com as turmas que estiverem sob a responsabilidade do professor cursista, na sua área ou disciplina de atuação, ou sobre uma questão relacionada a questão da terra, história, memória, identidade, linguagem, saberes próprios ou outro tema relevante para a comunidade, e que esteja articulado com a educação.

Seguindo a mesma lógica do curso de Pedagogia da UFPI, ofertado por meio do PARFOR regular, no PARFOR EQUIDADE, a produção acadêmica do TCC deverá ser realizada através das seguintes possibilidades: artigo científico, relato de experiência, memorial de formação, projeto didático ou outro instrumento definido pelo Colegiado de curso.

Ainda seguindo a mesma lógica do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, no curso de Pedagogia Intercultural Indígena, o TCC terá caráter obrigatório, totalizando 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 de formação do cursista. Em consonância com o regulamento do PARFOR, cada professor poderá orientar até 10 (dez) professores cursistas por semestre.

Quadro 14 - Síntese da Integralização Curricular do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE

| Componentes Curriculares | Carga horária |
|--|----------------------|
| Disciplinas Obrigatórias | 2.360h |
| 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

3.3 Metodologia

Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Escolar Indígena está regida por arcabouço legal que lhes garante uma especificidade. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96, reafirma o exposto na CF e garante que na educação escolar indígena, tais especificidades, sejam evidenciadas nos conteúdos ministrados, bem como na organização curricular com a inclusão de conhecimentos e conteúdos que incorporem a história e a cultura de cada povo, inclusive a utilização de suas línguas maternas.

Por esta razão, pensar uma escola em uma perspectiva da interculturalidade, requer que os professores que atuem nestes espaços, também tenham uma formação diferenciada, com base em princípios interculturais. Nesse sentido, o Projeto Pedagógico do Curso de **Pedagogia Intercultural Indígena** procura contemplar em seus componentes curriculares, as especificidades da educação escolar indígena, utilizando-se da metodologia da Pedagogia da Alternância, promovendo assim uma formação que integre as comunidades indígenas à Universidade. Considerando que o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena é fruto da reivindicação das lideranças indígenas e foi concebido com a sua colaboração, é preciso sublinhar que levou-se em consideração os anseios e os pressupostos das comunidades, bem como os documentos normativos nacionais sobre a formação de pedagogos e pedagogas, conciliando com os saberes produzidos pelos indígenas em profunda relação com os saberes da sociedade não indígena, para que possamos contribuir com a construção de uma sociedade em que as vivências sejam, de fato, interculturais.

Alternância Pedagógica

A Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena será vivenciada por meio da Pedagogia da alternância. Esta proposta metodológica consiste em uma relação de trocas e interação de saberes e visa, um permanente diálogo entre o conhecimento ocidental sistematizado que se quer universal, e os conhecimentos das comunidades, em que os educandos e suas realidades são o foco central do processo de ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, não há alternância sem integração da família e do meio profissional em que a escola está envolvida (Passos, 2012).

Vista como outra possibilidade organizativa do ensino, a Pedagogia da alternância se constitui de diversos instrumentos pedagógicos que articulam o diálogo entre o conhecimento científico; conhecimento das comunidades; outras epistemologias e sobretudo, as identidades dos estudantes, suas territorialidades e o pluralismo cultural. Com esta forma organizacional do ensino, as experiências formativas ocorrem em tempo e espaços distintos, oportunizando assim, outras formas de atendimento escolar às comunidades que estão localizadas em diferentes espaços geográficos.

De acordo com Teixeira; Bernartt e Trindade (2008), no Brasil, atualmente, há diversas experiências educacionais que utilizam a pedagogia da alternância como método, sendo as mais conhecidas aquelas desenvolvidas pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Famílias

Rurais (CFRs). No entanto, devido à proximidade de propósitos, muitas instituições educacionais vêm se utilizando desta terminologia, ainda que de forma genérica, para se referir às instituições que praticam a alternância educativa no meio rural.

Seguindo nesta mesma perspectiva, Cordeiro, Reis e Haje (2011), ao refletirem sobre os desafios da Pedagogia da Alternância para assegurar uma formação humana aos sujeitos do campo, afirmam que, esta metodologia, tem servido de referência para outras experiências educativas dentro dos sistemas públicos de ensino, inclusive as universidades. É fato que esta proposta educativa surge como possibilidade para alfabetizar os Jovens do campo e proporcionar a estes, o acesso a escolas sem que eles deixassem de trabalhar. Contudo, muitas instituições vêm se utilizando desta terminologia/metodologia para propor processos formativos em nível superior para algumas parcelas da população, como é o caso dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, Pedagogia da Terra e Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia Intercultural Indígena, que se utilizam desta metodologia em seus processos formativos.

Dessa forma, conceito de alternância vem sendo definido como um processo contínuo de aprendizagem e formação na descontinuidade de atividades e na sucessão integrada de espaços e tempos (Begnami, 2004). Esta formação não inclui apenas o espaço escolar, ela o transcende, pois a experiência torna-se um lugar com estatuto de aprendizagem e produção de saberes onde o sujeito assume seu papel de ator protagonista, apropriando-se individual e coletivamente do seu processo de formação. Desta forma, a metodologia da alternância combina períodos integrados de formação na escola e na comunidade, o que possibilita a flexibilização e organização do trabalho pedagógico adequando-se a realidade dos alunos.

De acordo com Parecer CEB n.01/2006 do Conselho Nacional de Educação, há três tipos de alternância, a saber:

Alternância justapositiva: se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles;

Alternância associativa: quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição;

Alternância integrativa real ou copulativa: ocorre com a compenetração efetiva de meios de vida socioprofissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância

supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (Brasil, 2006; p.3-4).

É, portanto, seguindo esse entendimento, que o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, adotará o modelo Alternância integrativa real ou copulativa, por entender que este propicia uma maior integração entre a Universidade e comunidade, bem como proporciona uma formação integral aos indivíduos. Desta forma, o curso de Pedagogia Intercultural Indígena, a ser ofertado pela UFPI, será vivenciado por meio de módulos de formação em Alternância Pedagógica, a serem cumpridas em Regime de Alternância entre Tempo/Universidade e Tempo/Comunidade.

Por **Tempo/Universidade** entende-se os períodos intensivos de formação presencial no Campus Universitário e, **Tempo/Comunidade**, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades indígenas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas.

Tempo Universidade:

O tempo universidade será vivenciado nas dependências da Universidade Federal, no Campus Central e/ou nos campi do interior onde o curso for ofertado. Nestes espaços serão trabalhados os conceitos próprios dos componentes curriculares, assim como os subsídios teórico-metodológico da prática docente. Para o desenvolvimento da pesquisa no tempo comunidade, o intuito é vivenciar e integrar estes conhecimentos com a realidade das comunidades indígenas, de modo a estabelecer uma relação dialógica entre os saberes, relação essa que a cada semestre constrói novos ciclos de saberes. Deste modo, o tempo comunidade é entendido como um espaço de ampliação das reflexões do tempo universidade, tendo como base a realidade onde atuam, desenvolvem pesquisa e compartilham o tempo universidade.

Esta estratégia metodológica, de agregar diferentes tempos formativos, visa integrar e validar os diferentes espaços de formação e vivência de cada um dos alunos, a partir de uma relação dos saberes produzidos nos espaços acadêmicos e aqueles produzidos nas demais realidades. Este é, portanto, o princípio basilar da pedagogia da alternância, a aproximação e diálogo entre os conteúdos da formação, através dos mais diversos instrumentos, visando sempre uma formação humana e integral.

Ainda no que diz respeito ao tempo comunidade, é importante evidenciar que a carga horária destinada a essas atividades, é aquela destinada à parte prática dos componentes curriculares, conforme evidenciado acima, e poderão ser desenvolvidas na comunidade ou em outros espaços, principalmente na escola, realizando assim, uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Ainda nesse processo de articulação entre os diferentes espaços/tempos da formação, os períodos letivos do curso iniciarão com o componente curricular denominado “Projeto Intercultural de Pesquisa e extensão comunitária”, que a cada semestre abordará um tema que será desenvolvido ao longo do semestre. Dentre os temas a serem trabalhados, articulando a pesquisa e extensão temos: *Identities, Histórias, Memórias, Territorialidades, Patrimônio, Linguagens, Sustentabilidade, Socioecologias, Cosmologias, Interculturalidade, diálogo de saberes* etc. Este componente curricular, constitui-se, portanto, como um importante momento de socialização das aprendizagens, de elaboração de material didático, de vivências da interculturalidade e do diálogo de saberes. Ainda é importante ressaltar que a cada semestre, uma comunidade indígena será escolhida pra ser anfitriã que recepcionara os cursistas, para realização e apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre, por meios das **Itinerâncias Acadêmicas**.

Considerando que a Pedagogia da Alternância tem princípios que devem ser seguidos na e para a formação de professores, estes devem nortear o trabalho dos docentes em todos os componentes curriculares, nos diferentes espaços/tempos formativos, a fim de que tais princípios sejam vivenciados em sua plenitude.

Tempo comunidade:

O Tempo Comunidade é realizado nas comunidades de origem dos estudantes. Neste momento serão desenvolvidas atividades dos componentes curriculares com a prática como

componente curricular, por meio da pesquisa, articulado com atividades de extensão. Estas atividades serão realizadas de acordo com as orientações repassadas pelos professores durante o tempo universidade, de modo a integrar o ensino, a pesquisa e a extensão.

Nesse sentido, o Tempo Comunidade é visto como um espaço que possibilita uma prática sistemática de construção de diálogo entre os saberes indígenas e os saberes da universidade. Ou poderíamos dizer que é um espaço de fusão de horizontes, ou seja, de confluência dos conhecimentos oferecidos na e pela universidade com os conhecimentos e saberes dos povos indígenas, o que contribui para uma possível materialização da prática da interculturalidade. Ao considerarmos a alternância pedagógica no processo de formação de professores, devemos percebê-la não como um processo de transposição de conhecimento da universidade para aplicação nas comunidades, mas como uma forma de analisar esse conhecimento e pôr em diálogo com as diferentes formas de conhecimentos produzidos por cada povo indígena, e sistematizá-los em novos saberes, construindo assim novas epistemologias.

Para um bom andamento do Tempo Comunidade, as atividades que comporão os Projetos de Pesquisa Interculturais devem ser pensadas semestralmente e definidos sempre ao final de cada período. Faz-se necessário, ainda, refletir se serão desenvolvidos por povo, por eixos, se serão transversais, como serão realizados os diálogos com as áreas do conhecimento. Todos esses fatores são de fundamental importância para o bom desempenho das atividades e conseqüentemente para o aprendizado dos educandos.

É importante ressaltar a necessidade de antecipar, por meio de pesquisa ou extensão realizadas no tempo comunidade, as atividades que deverão ser tratadas no tempo Universidade. Tal antecipação, garante que os temas a serem discutidos já tenham sido tema de pesquisa no semestre anterior, o que facilitaria o entendimento e a compreensão deles por parte dos educandos. O que de certa forma articulará os tempos/espços formativos.

É importante ressaltar que a culminância do tempo comunidade será realizada por meio da Itinerâncias acadêmicas nas comunidades. O projeto Intercultural de pesquisa e extensão comunitário será o carro chefe desse processo. Sob a orientação de um professor, os estudantes realizarão atividades de pesquisa e extensão, e as mesmas serão apresentadas nas comunidades indígenas, durante a realização do SIMPARFOR, e a cada semestre, será em uma comunidade diferente. Estas Itinerâncias são fundamentais para apresentar às comunidades os resultados do

trabalho desenvolvida na universidade pelos cursistas, mas sobretudo, para inserir a comunidade como um local de aprendizagem e produção de saberes.

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 Programa 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.

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 Intercultural Indígena 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. 114.

§2º Ao aluno reprovado por falta será atribuída a média 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 Intercultural Indígena, como parte integrante do processo educativo,

vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do Curso, 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 Intercultural Indígena, 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 Intercultural 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 Intercultural Indígena 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, 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. 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 Intercultural Indígena | CH: 15h | Créditos 1.0.0 |
|---|---------|----------------|
| <p>EMENTA: Currículo do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Questões da profissão de Pedagogo e do professor indígena. 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 Pedagogia Intercultural Indígena/PARFOR.</p> <p>NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio; FIALHO, Vania. A interculturalidade enquanto prática na educação escolar indígena. Revista ANTHROPOLÓGICAS, Ano 20, 27(1):187-217, 2016.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BRZEZINSKI, Iria. Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento. 7.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.</p> <p>FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.</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 Silvia Bissolli da. Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.</p> <p>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> | | |

| | | |
|---|---------|----------------|
| DISCIPLINA: Iniciação à Antropologia Indígena | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
| <p>EMENTA: Condições históricas para o aparecimento da Antropologia e seu campo de estudo. Trabalho de campo. Etnografia. Intelectuais e lideranças étnicas no campo da Antropologia. Descolonização da Antropologia. Diálogos interdisciplinares e (in) disciplinados.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BANIWA, Gersem. Antropologia colonial no caminho da antropologia indígena. Novos Olhares Sociais, v. 2, n. 1, 2019, p. 22-40.</p> <p>BENITES, Tonico. Os antropólogos indígenas: desafios e perspectivas. Novos debates, v. 2, n. 1, 2015, p. 244-251.</p> <p>RAMOS, Alcida Rita. “Intelectuais indígenas abraçam a Antropologia. Ela Ainda Será a Mesma?”. Anuário Antropológico 48 (1):11-27, 2023.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BANIWA, Gersem. Indígenas antropólogos: Desafios e perspectivas. Novos Debates/ABA 2, nº 1: 2–17, 2015.</p> <p>BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. Tellus 14, nº 26: 11–29, 2014.</p> <p>KRENAK, Ailton. “O eterno retorno do encontro”. In: NOVAES, A (org.). A outra margem do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, pp. 23-31.</p> <p>SANTOS, G. M, dos.; DIAS JR., C. M. Ciência da floresta: Por uma antropologia no plural, simétrica e cruzada. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2009, V. 52 Nº1.</p> <p>TUXÁ, Felipe Sotto Maior Cruz. Indígenas Antropólogos e o Espetáculo da Alteridade. Revista de Estudos e Pesquisa sobre as Américas. Vol. 11, nº 2, 2017, p. 93-108.</p> | | |

| | | |
|--|---------|----------------|
| DISCIPLINA: Fundamentos Sociológicos da Educação Intercultural | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
|--|---------|----------------|

EMENTA: Educação e Sociedade; Educação como processo social; Bases sociológicas da educação no pensamento clássico e contemporâneo; Análise sociológica das escolas indígenas e não indígenas; o campo educativo: sujeitos e diversidades. Identidades, trajetórias escolares e estrutura social.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. **Sociologia e educação: leituras e interpretações.** São Paulo, SP: Avercamp, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GUSMÃO, Neusa Ma. Mendes de (org.) **Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados.** São Paulo; Biruta, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 251p.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia.** São Paulo, SP: Melhoramentos, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

EMENTA: História e paradigmas da arqueologia: do antiquarismo ao pós-processualismo. Conceitos, métodos e periodizações da arqueologia. Arqueologia no Brasil e Piauí. Etnoarqueologia. Arqueologia e Povos Indígenas: principais abordagens.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BICHO/ Nuno Ferreira. Manual da Arqueologia Pré-histórica. Lisboa: Edições 70, 2006.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Arqueologia. São Paulo: Contexto, 2003.

MARTIN, G. Pré-História do Nordeste. 5. ed. Recife: UFPE, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARRETO, Cristiana. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. Revista USP. São Paulo, n.44, p.10-31, dezembro/fevereiro, 1999-2000.

CABRAL, Mariana Petry. “E se todos fossem arqueólogos?”: experiências na Terra Indígena Wajãpi. Anuário Antropológico, v. 39, n. 2, p. 115-132, 2014.

CORRÊA, Ângelo Alves. Longa duração: história indígena e arqueologia. Ciência e Cultura , 65 (2), p. 26-29, 2013. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200011&lng=en&nrm=iso>. acesso em 17 de novembro de 2023. <http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252013000200011>. Disponível em:

PROUS, A. Arqueologia Brasileira. Brasília: UnB, 2019.

SILVA, Fabíola Andréa. Arqueologia e etnoarqueologia na aldeia Lalima e na terra indígena Kayabi: reflexões sobre arqueologia comunitária e gestão do patrimônio arqueológico. Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, n. 19, p. 205-219, 2009.

TRIGGER, Bruce. História do Pensamento Arqueológico. São Paulo: Odysseus Editora, 2004.

EMENTA: Introdução à Informática; Hardware (CPU, periféricos e acessórios); Software (conceitos, tipos e aplicações). Redes de computadores. Conceitos Básicos de Internet. Redes sociais. Apresentação de aplicativos na área de gestão; utilização dos recursos básicos do Sistema Operacional Windows XP: editor de texto Word, planilha eletrônica Excel e Power point.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MANZANO, Maria Izabel N. G. **Estudo Dirigido de Informática Básica**. São Paulo: Érica, 2007.

CAPRON, H.L. **Introdução à Informática**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MEIRELLES, Fernando de Souza. **INFORMÁTICA: novas aplicações com micro computadores**. 2. ed. São Paulo: Pearson Makron Books, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CORNACHIONE Jr., Edgard, B. **Informática para as áreas de contabilidade, administração e economia**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

CAPRON, H. L. e JOHNSON, J. A. **Introdução à informática**. 8. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2004.

GALLO, Michael A. e HANCOCK, William M., **Comunicação entre computadores e tecnologias de rede**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MICROSOFT Press. **Dicionário de Informática** (Inglês-Português e Português-Inglês). Rio de Janeiro: Campus, 2006.

VELLOSO, Fernando de Castro. **Informática: Conceitos Básicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2007.

| DISCIPLINA: Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
|--|---------|----------------|
| <p>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.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | | |
| <p>ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.</p> <p>SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> | | |
| <p>BOAVENTURA, Edivaldo M. Como ordenar as ideias. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2010.</p> <p>LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia do trabalho científico. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013.</p> <p>GATTI, Bernardete Angelina. A Construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.</p> <p>GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.</p> <p>RICHARDSON, Roberto Jarry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.</p> | | |

| DISCIPLINA: Introdução ao pensamento indígena | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
|--|---------|----------------|
| <p>EMENTA: Fontes do pensamento indígena. O pensamento indígena amazônico e andino. O pensamento indígena brasileiro. O pensamento indigenista na América Latina</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BARRETO, João Paulo Lima. et. al. (Orgs.). Omerô: constituição e circulação de conhecimentos Yepamahsã (Tukano). Universidade Federal do Amazonas. Núcleo de Estudos da Amazônia Indígena (NEAI) – Manaus: EDUA, 2018.</p> <p>GONZACA, Álvaro de Azevedo. Decolonialismo Indígena. 2ª Edição: EDITORA MATRIOSKA, São Paulo, 2023. 208p.</p> <p>REINAGA, Fausto. La Revolución India. 2 ed. La Paz: Ediciones Fundación Amautica, 2001</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>ACOSTA, Alberto. O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016. 264 p.</p> <p>GOMES, Ana Maria R. (Orgs.) et. al. Exposição mundos indígenas. Belo Horizonte: Espaço do Conhecimento. UFMG, 2020.</p> <p>LUCIANO, Gersem dos Santos. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.</p> <p>OLIVEIRA, Renata Peixoto de. (orgs.) et. al. América Andina: integração regional, segurança e outros olhares. Campina Grande: EDUEPB, 2012.</p> <p>ROSA, Luís Carlos Dalla. Bem viver e terra sem males: a cosmologia dos povos indígenas como uma epistemologia educativa de decolonialidade. Educação (Porto Alegre), v. 42, n. 2, p. 298-307, maio-ago. 2019</p> | | |

| | | |
|---|---------|----------------|
| 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:</p> <p>CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Temas em psicologia e educação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006.</p> <p>COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 3v.</p> <p>FURTADO, Odair et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BRAGHIROLI, Elaine Maria; BISI, Guy Paulo; RIZZON, Luiz António. Psicologia geral. 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.</p> <p>DAVIDOFF, Linda L. Introdução a psicologia. 3. ed. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2006.</p> <p>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.</p> <p>GONZALEZ REY, Fernando Luís. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2005.</p> <p>VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> | | |

| | | |
|--|---------|----------------|
| DISCIPLINA: Fundamentos Filosóficos da Educação Intercultural | 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:

SILVA, Neuza Vaz e (or). **Temas de Filosofia Intercultural**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

CHAUÍ, 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, Alveri. **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.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Crítica Intercultural da Filosofia Latina Americana Atual**. Trota Editorial: Madrid, 2004.

FORNET-BETANCOURT, Raul. **Questões de método para uma Filosofia Intercultural a partir da Ibero América**. São Leopoldo, Unisinos, 1994.

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.

EMENTA: Encontros coloniais. Formas de colonialismo. Cosmologia do Contado: colonizadores e colonizados. História Nacional. Indígenas: sujeitos históricos. Formação nacional e povos indígenas. Direitos indígenas. A construção do indigenismo. Políticas indigenistas. Descolonização. Movimento indígena no Brasil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Por uma história indígena e do indigenismo. In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios: pacificação, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro, Contra Capa, 2016.

XAKRIABÁ, Célia. Concepção de uma xakriabá sobre a autonomia indígena em meio a processos de tutela. In: **Vukápanavo – Revista Terena**, v. 2, n. 2. 2019.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARAÚJO JUNIOR, Júlio José. 2018. A Constituição de 1988 e os direitos indígenas: uma prática assimilacionista? In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; BARBOSA, Samuel (org.). **Direitos dos povos indígenas em disputa**. São Paulo, Editora Unesp, 2018.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Povos indígenas, pesquisa e descolonização. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 36, n. 105, p. 1-5. 2021.

RAMOS, Alcida Rita. Indigenismo: um orientalismo americano. In: **Anuário Antropológico**, 2012/I, p. 27-48. 2012.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos. “Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil, séculos XX/XXI”. **Mana**, 21(2) 425-457, 2015.

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

DISCIPLINA: História da educação e da educação escolar indígena no Brasil

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: História da Educação: fundamentos teórico-metodológicos e importância na formação do educador. Teorias e práticas educacionais desenvolvidas na história da humanidade. Educação Indígena e as políticas públicas e o Estado Brasileiro. A educação brasileira e piauiense e seus contextos sociais, políticos, econômicos e cultural de cada período. Educação escolar indígena e movimentos sociais, organizações e instituições. Educação Superior Indígena. Política Educacional Indígena. Fundamentos legais e pedagógicos da Educação Escolar Indígena.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da Pedagogia Geral e Brasil.** São Paulo: Moderna, 2020.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí.** Teresina: EDUFPI, 1996.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola.** Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). 2ª edição – São Paulo: global, 2001

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.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal; SILVA, Aracy Lopes da. (Orgs.) **Antropologia, história e educação: a questão indígena na escola.** 2ª edição – São Paulo: global, 2001.

| | | |
|--|----------------|-----------------------|
| DISCIPLINA: Leitura e Produção de Textos acadêmicos | 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: Antropologia e Educação Intercultural

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Diálogo entre Antropologia e Educação a partir das abordagens antropológicas clássicas sobre os processos de ensino e aprendizagem. O encontro intercultural: identidade,

alteridade e diferença. A especificidade do discurso antropológico sobre multiculturalismo, interculturalidade e alternativas políticas de reconhecimento da diversidade (classe, raça/etnia, cultural, religiosa, sexual, geração e gênero) no espaço escolar e não escolar; abordagens metodológicas da pesquisa etnográfica em educação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MEAD, Margaret. A adolescência em Samoa. In: CASTRO, Celso. **Cultura e Personalidade Margaret Mead Ruth Benedict Edward Sapir**. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do. **Antropologia, interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**. Curitiba: Appris, 2017.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Boas, Franz. **Antropologia da Educação**. São Paulo; Contexto, 2022.

CANDAU, Vera Maria. (org) **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

DAUSTER, Tânia (org). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. 1; ed. Rio de Janeiro: 2007.

OLIVEIRA, Amurabi. **Etnografia para educadores**. São Paulo: Editora da Unesp, 2023.

TOSTA, Sandra Pereira; ROCHA, Gilmar; DAUSTER, Tania. **Etnografia e educação: culturas escolares, formação e sociabilidades infantis e juvenis**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2012

3º Período

DISCIPLINA: Epistemologias indígenas

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Diversidade de formas de exercício da razão e do pensamento. Diversos sistemas e regimes de conhecimento. Diversidade de modos de ser, fazer e estar no mundo. Diversidade de cosmovisões, ontologias e epistemologias ameríndias. Epistemicídio. Diálogo intepistêmico. Vigilância Epistemológica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BANIWA, Gersem. Desafios no caminho da descolonização indígena. **Novos Olhares Sociais**, v. 2, n. 1, p. 41-50, 2019.

KOPENAWA, Davi & ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BARRETO, João Paulo Lima. Wai-Mahsã: **Peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARRETO, João Paulo L. **Kumuã na kahtiroti-ukuse: uma “teoria” sobre o corpo e o conhecimento-prático dos especialistas indígenas do Alto Rio Negro**. Tese de doutorado. Manaus: UFAM, 2021.

CARVALHO, José Jorge. O olhar etnográfico e a voz subalterna. **Horizontes Antropológicos**, v. 7, n. 15, p. 107-147, 2001.

KRAHÔ, Creuza Prumkwyj. **Wato ne hômpu ne kâmpa: convivo, vejo e ouço a vida Mehi (Mâkrarè)**. Dissertação (Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Territórios Tradicionais) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.

WATTS-POWLESS, Vanessa (Mohawk e Anishnaabe). Lugar pensamento indígena e agência de humanos e não humanos (a primeira mulher e a mulher céu embarcam numa turnê pelo mundo europeu!). **Espaço Ameríndio**, v. 11, n. 1, p. 250-272, 2017.

EMENTA: Pressupostos epistemológicos da Didática, seu objeto de estudo e trajetória histórica. A Didática e a construção da identidade docente. 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. A sala de aula como objeto de estudo da Didática

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANAU, Vera Maria Ferrão. **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CANAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 24 nov. 2023.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALVES, Nilda; LIBANEO, Jose Carlos. **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

CANAU, Vera Maria Ferrão. (org) **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

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.

EMENTA: A Constituição Federal. Instrumentos internacionais relevantes para os povos indígenas. A convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT). A Declaração da OEA. Pluralismo jurídico e os direitos próprios dos povos originários. Os direitos indígenas perante as leis e constituições nacionais. Direito e política indigenista no Brasil. Reconhecimento e Cidadania.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARAÚJO, Ana Valéria et al. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branco”s: o direito à diferença**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem. “A conquista da cidadania indígena e fantasma da tutela no Brasil contemporâneo”. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 206-227.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Índios na Constituição. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, vol. 37, n. 3, p. 429-443, set-dez, 2018.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, Texto 5 – Violações de direitos humanos dos povos indígenas. IN.: _____. **Relatório – Volume II – Textos Temáticos** – dezembro de 2014, p. 203-262.

DINO, Natália Albuquerque. Entre a Constituição e a Convenção n. 169 da OIT: o direito dos povos indígenas à participação social e à consulta prévia como uma exigência democrática. **Boletim Científico ESMPU**, Brasília, a. 13 – n. 42-43, p. 481-520 – jan./dez. 2014.

DUPRAT, Deborah. O direito sob o marco da pluriétnicidade/ multiculturalidade. In: RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2012, p. 228-236.

NASCIMENTO, Sandra. Os caciques e os juízes: os direitos humanos entre as fronteiras do direito oficial, da diversidade cultural e da territorialidade ancestral indígena. **Especiaria – Cadernos de Ciências Humanas**. V.14, n. 26, jan./jun. 2015, p. 41-70.

TERENA, Eloy & GUAJAJARA, Sonia. **Povos indígenas e a luta pela vida: retrospectiva 2021**. 2021, n-1 edições.

DISCIPLINA: Estado, Plurinacionalidade e políticas educacionais

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Constituição de 1988 e o reconhecimento dos direitos indígena. Políticas governamentais. Cidadania e autonomia indígena. Relações com os Estados Nacionais. Educação escolar indígena.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BAINES, Stephen G. BAINES, Stephen G. “Um estado dentro do estado”: protagonismo indígena e os programas indigenistas da Eletronorte - o programa Waimiri-Atroari. In: Silva, G. J. da; Silva, C. A. da (org.) **Protagonismos indígenas na Amazônia brasileira**. Palmas: Nagô Editora, 2018.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. “Que educação diferenciada é essa?” In: RICARDO, Beto & RICARDO, Fany (orgs.). **Povos Indígenas no Brasil, 2011-2016**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2017.

RAMOS, Alcida. “O pluralismo brasileiro na berlinda”. **Etnográfica**, VIII (2): 165-183. 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, Fabio Vaz Ribeiro de. “O índio sabe, o índio faz: os dilemas da participação indígena nas políticas públicas”. In: Cassio Noronha Inglez de Sousa; Fabio Vaz Ribeiro de Almeida; Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Helena Ortolan Matos (orgs.). **Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento, II**. Brasília: Paralelo 15, GTZ; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional-UFRJ, 2010.

DUPRAT, Deborah. “O direito sob o marco da pluriethnicidade/multiculturalidade”. In: Alcida Rita Ramos (Org.). **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FRANCHETTO, Bruna. “Sobre discursos e práticas na educação escolar indígena”. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Barroso-Hoffmann, (orgs.). **Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2002.

MARÉS, Carlos. “As novas questões jurídicas nas relações dos Estados nacionais com os índios”. In: Antonio Carlos de Souza Lima; Maria Barroso-Hoffmann, (orgs.). **Além da tutela: bases para uma nova política indigenista, III**. Rio de Janeiro: Contra Capa; LACED, 2002.

RAMOS, Alcida Rita. **Constituições nacionais e povos indígenas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DISCIPLINA: Pesquisa em Educação:
questões teórico-metodológicas e prática

CH:
75h

Créditos 3.2.0

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.

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.

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.

| | | |
|---|---------|----------------|
| DISCIPLINA: História dos povos indígenas do Nordeste e do Piauí | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
| <p>EMENTA: O mito do descobrimento. Situação colonial. A conquista do Sertão. Etnogênese e/ou emergência étnica. Nordeste indígena. O problema da distintividade cultural. Conflitos territoriais. A luta por direitos.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>DANTAS, Beatriz G.; SAMPAIO, José Augusto; CARVALHO, Maria do Rosário. Os povos indígenas no Nordeste brasileiro: um esboço histórico. In: CUNHA, Manuela Carneiro da. (Org.). História dos índios no Brasil. São Paulo, Cia. das Letras, 1992.</p> <p>PACHECO DE OLIVEIRA, João. Uma etnologia dos índios misturados? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: A viagem da volta: etnicidade, política, e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.</p> <p>MOTT, Luiz. Piauí colonial: população, economia e sociedade. Teresina: Projeto Petrônio Portela, 1985.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BARRETO FILHO, Henyo Trindade. 1999. Invenção ou renascimento? Gênese de uma sociedade indígena contemporânea no Nordeste. In: PACHECO DE OLIVEIRA, João (org.) A viagem da volta: etnicidade, política, e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.</p> <p>CARVALHO, João Renôr F. de. Resistência indígena no Piauí colonial – 1718-1774. Teresina: EDUFPI, 2008.</p> <p>CARVALHO, Maria Rosário G. de. A identidade dos povos do Nordeste. Anuário Antropológico 82, Rio de Janeiro/ Fortaleza, Tempo Brasileiro/ UFC, p. 169-188, 1984.</p> <p>PORTO ALEGRE, M. S. Cultura e História, sobre o desaparecimento dos povos indígenas. In, Revista de Ciências Sociais, vol. 23/24, n.º 1/2. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1992/1993.</p> <p>LIMA, Carmen Lúcia Silva e NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território. São Luís: EdUEMA, 2022.</p> | | |

| | | |
|--|---------|----------------|
| DISCIPLINA: Legislação e organização da educação básica e educação escolar indígena | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
| <p>EMENTA: Análise contextual da legislação da Educação. Organização política, administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Níveis e modalidades da Educação: composição e disposições gerais e específicas. Educação escola indígena enquanto modalidade específica. Formação e carreira dos profissionais da Educação e da educação escola indígena. Gestão e financiamento da Educação e educação escolar indígena.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BREZENZISKI, I. (org.) LDB Interpretada. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>OLIVERIA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (orgs.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007.</p> <p>BRASIL: Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>BARROSO, Edna Rodrigues: A educação do campo no Brasil: contexto das políticas, Tese de Doutorado, FE/UNICAMP, 2010.</p> <p>BRASIL, MEC, SECAD. Cadernos Cead 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC, 2007</p> <p>OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). Gestão, financiamento e Direito à Educação - análise da LDB e da Constituição Federal. 3. ed. revisada e ampliada. São Paulo: Xamã, 2007.</p> <p>PINTO, J. M. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ADRIÃO, Thereza (orgs.). Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007.</p> <p>SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. (editoras). Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A. 2004.</p> | | |

| | | |
|---|---------|----------------|
| DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil e fundamental | 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 DESPORTO. 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 Appezzato; 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: Práticas educativas indígenas

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Compreensão das diferentes formas de educação como manifestações culturais. A educação pela linguagem não verbal e pela ação: artesanato, cerâmica, cestaria, dança, escultura, jogo, música, pintura, tecelagem. A educação pela linguagem oral e a linguagem escrita: conversas cotidianas, histórias orais, narrativas históricas, narrativas mitológicas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil**. Aberto (2003): 13-18.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. Brasiliense: 1982.

VELTHEM, Lucia Hussak van. **Artes indígenas: notas sobre a lógica dos corpos e dos artefatos**. Textos escolhidos de cultura e arte populares, Rio de Janeiro, v.7, n.1, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FRANCHETTO, Bruna. O Papel da Educação escolar no Processo de Domesticação das línguas indígenas pela Escrita. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** 75.179/180(1994): 181.

SPOTTI, Carmem Véra Nunes, MOURA Ana Aparecida Vieira de, CUNHA Genilza Silva. O lugar onde vivo: das narrativas orais indígenas à prática de leitura e de escrita. **Nau Literária** 9.2 (2013).

SILVA, Giovani José da, org. **Kadiwéu: senhoras da arte, senhores da guerra**. Curitiba: Editora CRV, 2011.

GOMES, Denise Maria Cavalcante. **Cerâmica Arqueológica da Amazônia: vasilhas da Coleção Tapajônica MAE-USP**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2002.

PORTOCARRERA, José Afonso Botura. **Tecnologia Indígena em Mato Grosso: habitação**. Cuiabá: Entrelinhas, 2010.

DISCIPLINA: Currículo e conhecimento escolar intercultural.

CH: 60h

Créditos 3.1.0

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. A aprendizagem familiar e comunitária como formação povo indígena. A escola indígena como espaço de diálogo, valorização da cultura e das tradições. Padrões culturais das comunidades indígenas e seu reflexo no planejamento e organização do processo educacional nessas comunidades.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. 3.ed. Rio de Janeiro DP&A, 2001.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas**. Brasília: INEP, 2003.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

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.

GRUPIONI, Luis Donizete Benzi. **Formação de professores indígenas. Repensando trajetórias**. Brasília: MEC, 2006

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.

EMENTA: Ciência Dominante. Ciência Emergente. Ciência Popular. Ciência Indígena. Os indígenas na Ciência. Cosmovisões e Ancestralidade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu. Palavras de um xamã Yanomami.** Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015, 729 p.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das Letras, 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O Banquete dos deuses: conversa sobre a origem da cultura brasileira.** São Paulo: Global, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARAÚJO, Ana Valéria. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”: o direito à diferença.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da 'invenção do outro'. In.: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **O espírito da floresta.** Tradução: Rosa Freire d'Aguiar. Editora: Companhia das letras. São Paulo, 2023.

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2020. 128 p.

MUNDURUKU, Daniel. **Vozes ancestrais: dez contos indígenas.** Editora FTD.

| | | |
|---|---------|----------------|
| DISCIPLINA: Gestão e organização da educação intercultural | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
| <p>EMENTA: O estado, o direito e a organização da educação. O planejamento intercultural 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 na interculturalidade tendo como mote o projeto pedagógico da escola, o regimento escolar, os planos de trabalho anual, aos colegiados, a comunidade e a família dos estudantes.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | | |
| <p>BRASIL, MEC, SECAD. Cadernos Cead 3. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília: MEC, 2007</p> | | |
| <p>HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva. 14.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.</p> | | |
| <p>LIB NEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> | | |
| <p>CUNHA, Maria Couto. Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas. Salvador, BA: EDUFBA, 2009.</p> | | |
| <p>GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Olhar longe, porque o futuro é longe – Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. (Tese de Doutorado em Antropologia Social) Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.</p> | | |
| <p>PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.</p> | | |
| <p>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.</p> | | |
| <p>FIGUEIREDO, Regina Sueiro de. Planejamento participativo em instituição escolar: pistas e encaminhamentos. Campo Grande, MS: UCDB, 2001.</p> | | |

| | | |
|--|---------|----------------|
| DISCIPLINA: A questão agrária no Brasil e processos de territorialização indígena no nordeste/Piauí | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
|--|---------|----------------|

EMENTA: Terra e modos de produção. Desenvolvimento rural. Campesinato brasileiro e o problema da reforma agrária. A questão na contemporaneidade e novas ruralidades. Expropriação territorial indígena. Conflitos socioambientais e os grandes projetos do agronegócio, mineração e produção de energia. Demarcações e titulações de terras indígenas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FREYRE, Gilberto. “Características gerais da colonização portuguesa do Brasil: formação de uma sociedade agrária, escravocrata e híbrida”. In. **Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro: Ed. Record, 1999.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. “O Campesinato Brasileiro: uma história de resistência”. **RESR**, Vol. 52 (1), 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras de preto, terras de santo, terras de índio: uso comum e conflito. In: Emilia Pietrafesa de Godoi; Marilda Aparecida de Menezes; Rosa Acevedo Marin. (Org.). **Diversidade do campesinato: expressões e categorias: estratégias de reprodução social**. 1ed.São Paulo: Editora UNESP,v. 2, 2009.

ATAÍDE Jr., Wilson Rodrigues. 2006. “O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e sua trajetória de lutas”. In: **Os direitos humanos e a questão agrária no Brasil**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. (pp. 225-243).

BRUMER, Anita; TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. Estudos agrários no Brasil: modernização, violência e lutas sociais (desenvolvimento e limites da Sociologia Rural no final do século XX) **Revista NERA**, ano 9, n.9, 2006.

CARVALHO, Maria Rosário de; REESINK, Edwin. **Uma etnologia no Nordeste brasileiro: balanço parcial sobre territorialidades e identificações**. BIB, São Paulo, n. 87, 3/2018 (publicada em dezembro de 2018), pp. 71-104.

LIMA, Carmen Lúcia Silva e NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território**. São Luís: EdUEMA, 2022.

EMENTA: “Descobrimto” e “invenção” da América. Povos indígenas latino-americanos. Mobilizações sociais étnicas. Organizações indígenas. Diversidade étnica. Direitos indígenas. Autonomia e autodeterminação. Atuação política.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

URQUIDI, V., TEIXEIRA, V., & LANA, E. Questão indígena na América Latina: direito internacional, novo constitucionalismo e organização dos movimentos indígenas. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, 7(12), 199-222, 2008.

BONFIL BATALLA, Guillermo. “El pensamiento político de los índios en América Latina”. **Anuário Antropológico/79**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

DA SILVA, C. T. Movimentos Indígenas na América Latina em Perspectiva Regional e Comparada. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2015

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima de & CASTRO, Paulo Sérgio. “Reconhecimento dos povos latino-americanos entre suas próprias nações: uma questão de identidade ou de interesse?”. In: PAREDES, Beatriz. (coord.), DAMIANI, Gerson & PEREIRA, Wagner P. & NOCETTI, María A. G. (orgs.). **O Mundo Indígena na América Latina: Olhares e Perspectivas**. (São Paulo: Edusp, 2018).

STAVENHAGEN, Rodolfo. "Los nuevos derechos internacionales de los pueblos indígenas". **Anuário Antropológico 2007-2008**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.

FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. “Aos 20 anos da Convenção 169 da OIT: balanço e desafios da implementação dos direitos dos Povos Indígenas na América Latina”. In: VERDUM, Ricardo (org.). **Povos Indígenas: Constituições e Reformas Políticas na América Latina**. Brasília: INESC, 2009.

LISBOA, J. F. K. Etnogênese e Movimento Indígena: Lutas Políticas e Identitárias na Virada do Século XX para o XXI. **Revista de Estudos em Relações Interétnicas | Interethnica**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 68–86, 2017.

FRIGGERI, F. P. (2022). A politização do étnico: as culturas indígenas do Abya Yala como base para a superação do capitalismo. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, 21(42), 266-288.

| DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa | CH: 75h | Créditos 2.3.0 |
|---|---------|----------------|
| <p>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.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo, SP: Parábola, 2004.</p> <p>FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual: introdução. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.</p> <p>GERALDI, Joao Wanderley. O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística. 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2001.</p> <p>CAREGNATO, Lucas et al. Língua portuguesa e didática. 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.</p> <p>CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil: teoria e prática. 11. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.</p> <p>FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Oficina de texto. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.</p> <p>ILARI, Rodolfo. A linguística e o ensino da língua portuguesa. 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.</p> | | |

| 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:** 1^a. a 5^a. 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.

6º Período

DISCIPLINA: Línguas indígenas, identidades e memória

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Introdução às Línguas indígenas brasileiras. Linguagem, cultura e identidade. Multilinguismo e diversidade linguística. Linguagem e memória. Educação intercultural bilíngue. Colonização linguística e homogeneização cultural. Fronteiras linguísticas. Vida e morte de línguas. Revitalização linguística. Políticas linguísticas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FRANCHETTO, Bruna. Línguas Indígenas e Comprometimento Linguístico no Brasil: Situação, Necessidades e Soluções. **Cadernos de Educação Escolar Indígena, Barra do Bugres**. v. 3, n.1, p. 9-26, 2004.

MORAES, Vanessa Coelho. Refletindo sobre as concepções de revitalização linguística e língua morta a partir do contexto kiriri. Policromias - **Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som**; v. 6, n. 2 (2021); 487-515.

RODRIGUES, Ayrton D. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Delta** n.9, v.1, p. 83-103, 1993.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALFARO, Consuelo. As políticas linguísticas e as línguas ameríndias. **Liames**, n. 1, p. 31-41, 2001.

BANIWA, Gersem José dos Santos. Saberes indígenas e resistência linguística. In: MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; SOUSA, Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de (org.). **Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras**. Campinas-SP: Pontes, 2022, p. 323-33.

DESTRI, Luísa. **Pela sobrevivência das línguas indígenas**. Pesquisa Fapesp, São Paulo, Edição 273, nov, 2018.

FRANCHETTO, Bruna. Língua(s): cosmopolíticas, micropolíticas, macropolíticas. **Campos** v. 21, N. 1, 2020.

FRANCHETTO, B. **Línguas indígenas ameaçadas: pesquisa e teorias linguísticas para revitalização**, 2020. Disponível em: <<http://nupeli-gela.weebly.com/revitalizaccedilatildeo.html>>.

DISCIPLINA: Educação, relações étnico-raciais e as políticas de ações afirmativas

CH: 60h

Créditos 3.1.0

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 e as políticas de ações afirmativas no Brasil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola:** reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília, DF: UNESCO, 2006.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronila Beatriz Gonçalves.(orgs) **Experiências Étnico-raciais para a formação de professores.** Belo Horizonte: Autentica editora, 2011

BRASIL Ministério Da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília, DF: SECAD/MEC, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MUNANGA, Kébenjéle. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade versus identidade negra.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.

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.

CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e Anti-racismo na educação: repesando nossa escola.** São Paulo: Selo negro, 2001.

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: Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências Humanas

CH: 75h

Créditos 2.3.0

EMENTA: Concepções de ensino-aprendizagem das ciências humanas. Aspectos teórico-metodológicos no ensino das ciências humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de humanidades nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Experiências e projetos no ensino de ciências humanas,

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FONSECA, Selva Guimaraes. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

BODART, Cristiano das Neves (Org.). **O ensino de Humanidades nas escolas.** 1º ed.–Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia.** 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. **Ensino de história:** revisão urgente. São Paulo, SP: EDUC, 2000.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais.** 2.ed. São Paulo, SP: Annablume, 2006.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de história e geografia:** avaliação e pesquisa. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia, GO: Alternativa, 2005.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta Zamboni. (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas.** Curitiba, PR: CRV, 2020.

DISCIPLINA: Introdução a Museologia e processos de Musealização

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA: Introdução à Museologia. História dos museus e da museologia no Brasil. Museologia tradicional e Sociomuseologia. Definições de museus. Parâmetros e marcos legais (Cartas patrimoniais, Legislação e Estatuto dos museus). Práticas colaborativas e participativas em museologia. Inventários e gestão participativa em museus.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAVIGNAC, Julie; ABREU, Regina & VASSALO, Simone (Orgs). **Patrimônios e museus: inventando futuro**. Brasília, DF: ABA Publicações; Natal, RN: EDUFRN, 2022.

FERREIRA, Elaine Cristina Ventura. **Folclore e Museu: A cultura negra no imaginário de um projeto de nacional mestiço brasileiro (1947-1982)**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em História. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

PRIMO, Judite & MOUTINHO, Mário. **Teoria e prática da Sociomuseologia**. Centro de Estudos Interdisciplinares em Educação e Desenvolvimento (CeIED), Departamento de Museologia-Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Catedra UNESCO “Educação Cidadania e Diversidade Cultural”. 2021.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRUNO, Maria Cristina Oliveira. (Org) Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: **textos e contextos de uma trajetória profissional**. Pinacoteca do Estado; Secretaria de Estado da Cultura; Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus-ICOM: São Paulo, 2010.

DESVALLÉES, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de Museologia**. São Paulo: ICOM / Armand Colin, 2013.

LOPES, Maria Margaret. **O Brasil descobre a pesquisa científica: os museus e as ciências naturais no século XIX**. São Paulo: Hucitec, 1997.

MENSCH, Peter Van. **O objeto de estudo da museologia**. Rio de Janeiro: UNI-RIO/UGF, 1994.

MORAES-WICHES, CAMILA DE. Coleções indígenas no Sertão imaginado: experimentações etnográficas e museais para a descolonização dos museus. In: Bruno Brulon Soares. (Org.). **Descolonizando a Museologia** - 1. Museus, Ação Comunitária e Descolonização. 1ed.Paris: ICOFOM/ICOM, 2020, v. 1, p. 404-419.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil

CH: 135h

Créditos 0.0.7

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.

7º Período

| | | |
|--|---------|----------------|
| DISCIPLINA: Cosmovivências e Rituais indígenas do Piauí | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
| EMENTA: Cosmovivências e território. Cosmovivências e práticas culturais. Rituais de trabalho com terra. Rituais de relação com a natureza. Ritos de passagem e ancestralidade no Piauí. Cosmovivências como ritual de resistência étnica no Piauí. | | |

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARANTES, Maria do Socorro da Silva. (Orgs.). **Povo Gamela e o direito à terra no sudoeste do Piauí: apagamento histórico, descolonização e emergência étnica.** Teresina: EDUFPI, 2023

BAPTISTA DA SILVA, S. **Cosmologias e Ontologias Ameríndias do Sul do Brasil: algumas reflexões sobre o papel das ciências sociais face ao Estado.** Rev. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 182-192, jan./jun. 2011.

GRUNEWALD, Rodrigo de Azeredo (org). **Toré: regime encantado do índio do nordeste.** Recife: Fundaj, Editora Massagana, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARRETO, João Paulo Lima. **Waimahsã: peixes e humanos** / João Paulo Lima Barreto. – Manaus: EDUA, 2018. 128 p.: il.; 21 cm. – (Coleção Reflexividades Indígenas).

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993

KAYAPÓ, Edson. **O silêncio que faz ecoar as vozes indígenas.** Disponível <https://editoraetral.com.br/epub/9786587422176/9786587422176-03.pdf> Acesso: 29.nov.2023.

NASCIMENTO, Rita Gomes. **Rituais de resistência Experiências pedagógicas Tapeba. 2019.** (Tese de Doutorado). Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

RUSO, Kelly, PALADINO, Mariana. **Ciências, tecnologias, artes e povos indígenas no Brasil: subsídios e debates a partir da Lei 11.645/2008.** 1.ed. - Rio de Janeiro: Garamond, 2016.

DISCIPLINA: Libras

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

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.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue 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.

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: Infâncias, juventudes e processos educacionais | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
|---|----------------|-----------------------|

EMENTA: Infância como objeto de estudo transdisciplinar. A construção social do conceito de infância. História da infância no Brasil. A diversidade de infâncias indígenas. A infância na contemporaneidade: produtos culturais, mídia, trabalho e violência e os processos educacionais. Infâncias e a juventudes como produtoras de relações e ações simbólicas na

sociedade e na cultura. Percepção e a participação das crianças e dos jovens nos seus diversos contextos sociais e culturais, as categorias etárias; as transições; as culturas juvenis, processos grupais enquanto espaço de constituição identitária dos jovens.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação).

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. **Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro**. Ed. Vozes, 2ª Edição, Petrópolis: 2000, p. 207-238.

NUNES, Ângela. **A sociedade das crianças A'we-Xavante. Por uma Antropologia da criança**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARIÉS, Philip. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2006.

ABRAMO, Helena W. Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano. São Paulo: Scritta, 1994.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes rurais: mapas de estudos recentes**. Brasília: MDA / NEAD, 2005.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, maio-ago. 2013

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Obrigatório II – Ensino Fundamental (1º a 3º anos)

CH: 135h

Créditos 0.0.7

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: TCC I | CH: 60h | Créditos 2.2.0 |
|-------------------|---------|----------------|

EMENTA: Atividade orientada de elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

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: Papyrus, 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.

8º Período

| | | |
|---|----------------|-----------------------|
| DISCIPLINA: Literatura e arte indígena | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
| EMENTA: Artes indígenas. Arte contemporânea. Performance. Política. Saber sensível, conhecimento inteligível e a experiência estética. Agência e Alteridade. Concepções estéticas indígenas. Cosmologia e cultura material. Processos de ressignificação e usos dos recursos naturais indígenas. Literatura de autoria indígena. | | |

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte, Mazza, 2013.

LAGROU, Els. **Arte Indígena No Brasil: Agência, Alteridade e Relação**. Belo Horizonte: C/ Arte. 2009.

BANIWA, Denilson; GRADELLA, Pedro. Teko Porã e ReAntropofagia. **Arêas**, n. 38, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/26128>>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BANIWA, Denilson. ReAntropofagia. The Brooklyn Rail: critical perspective on arts, politics, and culture. **Revista Online**. 2019. Disponível em: <https://brooklynrail.org/2021/02/criticspage/ReAntropofagia>

CESARINO, Pedro. **Os ameríndios e a incerteza na arte contemporânea**. Arte!Brasileiros, São Paulo, 27/9/2016. Disponível em: <http://brasileiros.com.br/hxZy1>.

GOLDSTEIN, I. S. Da “representação das sobras” à “reantropofagia”: Povos indígenas e arte contemporânea no Brasil. **MODOS: Revista de História da Arte**, Campinas, SP, v. 3, n. 3, p. 68–96, 2019.

GOLDEMBERG, Deborah; CUNHA, Rubelise da. Literatura indígena contemporânea: o encontro das formas e dos conteúdos na poesia e prosa do I Sarau das Poéticas Indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, 2010, p. 117-148.

JAENISCH, D. B. Poéticas e Políticas da Relação: Apontamentos a partir da ação de Ailton Krenak na Assembleia Constituinte e seu deslocamento para espaços de arte contemporânea. **Illuminuras**, v. 18, n. 43, 2017.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Obrigatório III –
Ensino Fundamental (4º e 5º anos)

CH: 135h

Créditos
0.0.7

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: TCC II

CH: 60h

Créditos 2.2.0

EMENTA: Atividade orientada de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Produção textual e apresentação pública do TCC.

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.

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.

6.2 Disciplinas optativas

DISCIPLINA: História dos Povos Indígenas no Brasil e Piauí

CH: 60h

Créditos 3.1.0

EMENTA:Problematizando a invasão e as invisibilizações históricas. Do escambo à escravidão: adaptações e resistências. Povos indígenas no Brasil e Piauí como agentes históricos. Trajetórias históricas indígenas até a atualidade

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BANIWA, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, SECAD, UNESCO; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf.

HEMMING, John. **Ouro vermelho: a conquista dos índios brasileiros.** São Paulo: Edusp, 2007.

JECUPÉ, Kaka Werá. **A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio.** Editora Peirópolis, 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ABREU, J. Capistrano de. **Capítulos de história colonial, 1500-1800.** 7. ed. rev. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil.** 2 ed. São Paulo; Companhia das Letras; 2009.

DIAS, Claudete M. ; SOUZA, Patrícia de (org.). **História dos índios do Piauí.** Teresina: EDUFPI, 2010.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Caminhos e fronteiras.** 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena.** 2.ed. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

PACHECO DE OLIVEIRA, João; QUINTERO, Pablo (org.). **Horizontes Antropológicos,** V. 26, N. 58, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/i/2020.v26n58/>

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 |
| 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. | | |
| 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.

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.

| | | |
|--|----------------|-----------------------|
| 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. **Emilio 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 |
|---|---------|----------------|
| <p>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).</p> | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | | |
| <p>BOAS, Franz. Antropologia cultural. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2012.</p> | | |

GELLNER, E. **Antropologia e Política: revoluções no bosque sagrado**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KEESING, Roger M. **Antropologia cultural: uma perspectiva contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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, Cecilia. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo, SP: Summus, 1979.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo, SP: Contexto, 1988.

| | | |
|---|----------------|-----------------------|
| DISCIPLINA: Patrimônio e Arqueologia | CH: 60h | Créditos 3.1.0 |
| EMENTA: Evolução e conceito de patrimônio. Patrimônio cultural no Brasil e Piauí. Legislação sobre patrimônio cultural e arqueológico. Processos de patrimonialização entre povos indígenas. | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | |
| BASTOS, Rossano Lopes; DE SOUZA, Marise Campos. INSTITUTO DO PATRIMÔNIO | | |

HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. 3. Ed. São Paulo: IPHAN, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

CHOAY, F. A Alegoria do patrimônio. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARRETO, Cristiana. A construção de um passado pré-colonial: uma breve história da arqueologia no Brasil. **Revista USP**. São Paulo, n.44, p.10-31, dezembro/fevereiro, 1999-2000.

CABRAL, Mariana Petry. “E se todos fossem arqueólogos?”: experiências na Terra Indígena Wajãpi. **Anuário Antropológico**, v. 39, n. 2, p. 115-132, 2014.

FERREIRA, L. M. Sob fogo cruzado: arqueologia comunitária e patrimônio cultural. **Revista Arqueologia Pública**, Campinas, SP, v. 3, n. 1[3], p. 81–92, 2015. DOI: 10.20396/rap.v3i1.8635804. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rap/article/view/8635804>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MACHADO, Juliana Salles. História(s) indígena(s) e a prática arqueológica colaborativa. **Revista de Arqueologia**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 72–85, 2013. Disponível em: <https://revista.sabnet.org/ojs/index.php/sab/article/view/369>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SILVA, Fabíola Andréa. Arqueologia e etnoarqueologia na aldeia Lalima e na terra indígena Kayabi: reflexões sobre arqueologia comunitária e gestão do patrimônio arqueológico. **Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia**, n. 19, p. 205-219, 2009.

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. É portanto, com esta estrutura física que o curso de Pedagogia Intercultural Indígena vai contar.

Ainda é importante frisar que no *Campus* sede, o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, também vai usufruir dos laboratórios existentes e que são destinados ao curso de Pedagogia desta Instituição. Nestes espaços podem ser 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 os domínios das novas tecnologias aplicadas ao processo educacional.

Seguindo nesta mesma perspectiva os cursistas de Pedagogia Intercultural Indígena, também utilizarão os laboratórios de informática do curso de Pedagogia Regular da UFPI, 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 Intercultural Indígena 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 Pedagogia Intercultural Indígena são atendidas pela Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco (BCCB), a qual em seu acervo, apresenta obras constantes nas bibliografias obrigatórias e complementares utilizadas nas disciplinas do curso em quantidade suficiente de exemplares para atender aos alunos do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena. Além disso, ainda podemos contar com as bibliotecas especializadas dos Grupos de Pesquisa e laboratórios que trabalham com a temática indígena. 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 Intercultural Indígena do PARFOR EQUIDADE/UFPI, haja vista que, essa é a primeira proposta a ser apresentada na instituição.

8.2 Cláusula de vigência

Este PPC entrará em vigor a partir da implantação da primeira turma aprovada pelo Edital Capes nº 23/2023, no segundo semestre do ano de 2024.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Rafael da Silva e MEDEIROS, Euclides Antunes de. História de muitas vidas: memória dos índios do Piauí. **Escritas** Vol. 9 n. 1 (2017) ISSN 2238-7188 p. 61-78.

ASSIS, Rafael da Silva. Os índios do território serra da capivara: história, memória e ensino. In: **XXVII Simpósio Nacional de História: lugares dos historiadores, velhos e novos desafios**. Florianópolis, 2015.

BARROSO, Ilana Magalhães. **Emergência étnica indígena, territorialização, memória e identidade do grupo indígena Tabajara e Tapuio da Aldeia Nazaré**. Dissertação de Mestrado. PPGAnt, Universidade Federal do Piauí, 2018.

BEGNAMI, João Batista. Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil: Brasília: Cidade, 2004. (Unefab Documento Pedagógico)

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. **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 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. 2023.

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. 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. 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 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. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. CNE/CBE, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadernos SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Brasília: MEC/SEF, abril, 2007.

BRASIL. **Parecer do Conselho Nacional de Educação**, n. 14 de 10/11/1999. Brasília: CNE/CEB, 1999.

BRASIL. **RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 1/2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio** e dá outras providências. MEC. 2015.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC; SEF, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. **“Quero progresso sendo índio”**. **O princípio da interculturalidade na educação escolar indígena**. Dissertação de Mestrado em antropologia social. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ. 2001

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.

COSTA, João Paulo Peixoto; SILVA, Ianaely Ingrid Alves e; LACERDA, Allana Adnne Oliveira de; SANTOS, Kamila Silva dos; COELHO, Marília Gomes. *Memórias de sangue: história oral e*

identidades indígenas no povoado sangue (Uruçuí-piauí). **Revista Ouricuri**, Juazeiro, Bahia, v.9, n.1. p.056-066. jan./jun., 2019.

DIAS, Claudete Maria Miranda. **História dos Índios do Piauí**. Teresina, EDUFPI/GRAFICA DO POVO: 2011.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). 2ª edição – São Paulo: global, 2001.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens a conquista da escrita: um estudo sobre os povos indígenas e educação escolar no Brasil**. Dissertação de Mestrado em antropologia social. São Paulo, USP, 1992.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Formação interdisciplinar de professores da educação básica: o projeto formativo do PARFOR/UFPI em foco. In: MOURA, João Benvido 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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KÓS, Cinthya Valéria Nunes Motta. **Etnias, fluxos e fronteiras: processo de emergência étnica dos Kariri no Piauí**. Dissertação de Mestrado. PPGAnt, Universidade Federal do Piauí, 2015.

LIMA, Carmen Lúcia Silva; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. (orgs). **Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território**. São Luís: EdUEMA, 2022.

LOPES SILVA, Aracy. A educação indígena entre diálogos interculturais e multidisciplinares: introdução. In: **Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs). 2ª edição – São Paulo: global, 2001.

MONTEIRO, J. M. **Tupis, Tapuias e historiadores**. 2001. Tese – Unicamp, Campinas, 2001.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do. **Antropologia, interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**. Curitiba: Appris, 2017.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima: da normatização à prática cotidiana**. Recife, 2014 (Tese de doutorado em Antropologia Social)

NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do. Os indígenas Gamela no sudoeste piauiense: lutas e resistência pela terra. In: LIMA, Carmen Lúcia Silva; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. (orgs). **Gamela, Akroá-Gamella: etnicidade, conflito, resistência e defesa do território**. São Luís: EdUEMA, 2022.

NUNES, Odilon. **Pesquisa para a história do Piauí: Pré-história. Primeiros contatos com a terra. Primórdios da colonização e ausência de governo**. Primeiros. Teresina: FUNDAPI; Fund. Mons. Chaves, 2007.

PALADINO, Mariana. **Educação escolar indígena no Brasil Contemporâneo: entre a revitalização cultural e a desintegração do modo de ser tradicional**. Dissertação de Mestrado em antropologia social. Rio de Janeiro: PPGAS/MN/UFRJ. 2001

PASSOS, Maria das Graças; MELO André de Oliveira. Casa Familiar Rural da França a Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. São Paulo: Corte, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

POLLACK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**, v. 2, n.3 (1989), p. 3-15.

REPETTO, Maxim. **Roteiro de uma etnografia colaborativa: as organizações indígenas e a construção de uma educação diferenciado em Roraima, Brasil**. Tese de doutorado UnB, 2002.

SCHOROEDER, Ivo. O significado da escola em sociedades indígenas. In: **Educação Indígena – Revista de Educação Pública** – Publicação do programa Integrado de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, v.7, jul/dez, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Tradução: Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. In: Educ. **Pesqui.** 34 (2), Ago 2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000200002>.

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.

APÊNDICES

Apêndice A – Registros de reunião com lideranças das comunidades indígenas piauienses



ANEXOS

Anexo A – Carta dos povos indígenas do Piauí (abril de 2016)



Carta dos Povos Indígenas Kariri e Tabajara do Piauí

Nós, lideranças dos Povos Indígenas Kariri e Tabajara do Piauí, reunidos na XIV Semana dos Povos Indígenas – A construção da Política Indigenista no Piauí, realizada de 17 a 19 de abril de 2016, em Teresina (PI), viemos, por meio desta, tornar pública a situação de abandono em que se encontram nossas comunidades e o descumprimento dos direitos indígenas estabelecidos na Constituição brasileira e legislação internacional. Além do preconceito e discriminação que nos aflige diariamente, somos afetados pela negação do direito territorial e do direito à saúde e à educação.

Diante da gravidade do quadro, pedimos o empenho e a parceria do Governo do Estado do Piauí, da Secretaria de Estado de Cultura do Piauí por meio do Museu do Piauí- Casa de Odilon Nunes, do Ministério Público Federal, da Fundação Nacional do Índio, da Secretaria de Saúde Indígena, da Secretaria de Estado da Saúde do Piauí, da Universidade Federal do Piauí e da Universidade Estadual do Piauí, na resolução dos nossos problemas e no atendimento das seguintes reivindicações:

- Qualificação das demandas territoriais dos povos indígenas do Piauí;
- Início dos estudos de identificação e delimitação das terras indígenas;
- Resolução do conflito fundiário com parque eólico e proibição das invasões existentes no município de Queimada Nova, que está se acirrando devido ao não andamento do processo de demarcação da Terra Indígena Kariri;
- Que a empresa Casa dos Ventos e o IBAMA sejam notificados pela FUNAI e Ministério Público Federal da existência da demanda territorial indígena da Aldeia Serra Grande, localizada no município de Queimada Nova;
- Presença da FUNAI em Queimada Nova para orientar a comunidade Kariri sobre o processo de Cadastramento Ambiental Rural - CAR, que está sendo preenchido indevidamente por pessoas não indígenas dentro da terra indígena;
- Fortalecimento da FUNAI no Piauí, através da reestruturação da Coordenação Técnica Local, que inclui ampliação do quadro de funcionários, estruturação do escritório e viaturas,

para que de fato tenha condições de se deslocar e atender as demandas dos povos indígenas piauienses;

- Agilizar a criação do Distrito Especial de Saúde Indígena do Piauí (DSEI – PI) e a inclusão imediata de representantes da Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) na Comissão Técnica para Elaboração do Projeto e Implementação do DSEI PI – Portaria 249/2016;
- Criação imediata de Posto de Saúde da Família (PSF) com transporte, que atendam exclusivamente os indígenas até que seja criado o DSEI-PI. Que o Governo do Estado do Piauí, através da Secretaria de Saúde do Estado do Piauí, negocie com as Secretarias Municipais de Saúde de Queimada Nova, Lagoa de São Francisco e Piripiri a criação destes PSFs. Isto não deverá ser entendido como a municipalização da saúde indígena, mas sim como uma resposta imediata e necessária diante da urgência dos casos de doenças que afligem as comunidades indígenas;
- Implementação das escolas indígenas, no âmbito da Secretária de Educação do Estado do Piauí, nos municípios de Lagoa de São Francisco, Queimada Nova e Piripiri;
- Estruturação da Escola Indígena do Canto da Várzea, em Piripiri, com mobília, equipamentos e o transporte escolar necessários ao seu funcionamento;
- Cumprimento do pacto celebrado entre os governos do Piauí e do Ceará, através da Secretaria Estadual de Educação, no ano de 2014, que estabelece a Pactuação do Território Etnoeducacional Potyrô;
- Criação do Magistério Indígena no Piauí pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí, em parceria com a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI);
- Favorecer a inclusão dos indígenas na UFPI e UESPI, através de políticas e ações afirmativas tais como cotas, bolsas, pesquisas e ações de extensão.

Finalizamos, afirmando que estamos dispostos a lutar por nossos direitos e que desejamos contar com a parceria do Governo do Estado do Piauí, da Secretaria de Estado da Cultura do Piauí por meio do Museu do Piauí- Casa de Odilon Nunes, do Ministério Público Federal, da Fundação Nacional do Índio, da Secretaria de Saúde Indígena, da Universidade Estadual do Piauí e Universidade Federal do Piauí nesta difícil empreitada.

Teresina (PI), 19 de abril de 2016.

**Anexo B - Manifestação de interesse das lideranças de comunidades indígenas pela oferta do curso de Pedagogia Intercultural
Indígena através da UFPI**

ATA DE REUNIÃO DA COMISSÃO DE ELABORAÇÃO
DA LICENCIATURA E PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - NO ÂMBITO DO PARFOR
EQUIDADE, NA CIDADE DE PIAUI, DIA 08 DE OUTUBRO DE 2023.

Por vinte e oito dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três (28/10/2023), reuniram-se na sala do Cacique Zé Guilherme, no bairro Flor das Lúmpas, Cidade de Píripiri-PI, a comissão de elaboração da proposta de pedagogia intercultural indígena pelo unicampidade Federal do Piauí no âmbito do PARFOR EQUIDADE, e o povo Tabajara de Píripiri, núcleo urbano, representado pelas aldeias: Itaguakana, Tucum, Colher de Pau, São João. A reunião teve como objetivo discutir as propostas do povo de Píripiri, no processo de construção da proposta de licenciatura em Pedagogia, tendo como base a consulta prévia, livre e informada como previsto no convencão 169 da OIT. A reunião foi iniciada pelo Cacique Zé Guilherme que recebeu os presentes e apresentou os trabalhos liberados de sua povo. Em seguida o Cacique fez uma fala sobre a solicitação feita a Administração Superior da UFPI, para elaborar uma proposta pelo PARFOR EQUIDADE, logo após, o Diretor da UFPI, Scribi Tukaro, fez uma memória das lutas pela Educação Indígena. Posteriormente os professores Normato, Gilmar Arro e William apresentaram a proposta inicial da UFPI e abriram espaço para a reunião de indígenas. Análise das falas sobre a importância do curso e ensino regular, sobretudo no formato de professores e que sobejam da UFPI que se constrói para a construção da Educação Escolar Indígena no Piauí, e que cada aldeia irá se reunir com seu povo para levantar a demanda desta, disse o número exato de integrantes, pois há uma estimativa de 25 pessoas. Não houve, durante a reunião, nenhuma alteração na proposta de licenciatura Intercultural Indígena, não houve nada a tratar a reunião foi encerrada e reuni-amos por todos presentes.

ATA DA REUNIÃO DA COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DE LICENCIATURA E PEDAGOGIA INTERCULTURAL INDÍGENA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ NO ÂMBITO DO PARFOR EQUIDADE COM O POVO TABAJARA ALONGA, PIRIPIRI-PI

Aos vinte e oito dias do mês de outubro do ano de dois mil e vinte e três (28/10/2023), reuniram-se na sala do Povo Tabajara Alonga da Distância, Piripiri-PI, às 14h00min, a Comissão de elaboração da proposta de Licenciatura e Pedagogia Intercultural Indígena da UFPI no âmbito do PARFOR EQUIDADE, e o Povo Tabajara Alonga da Aldeia Distância. A reunião teve como objetivo acolher as propostas do Povo Tabajara Alonga da Distância, no processo de construção da proposta, ressaltando e tendo como base a consulta prévia, livre e informada como prevista na convenção 169 da OIT. A reunião teve início com a fala do representante do Povo Tabajara que pediu licença a encantar e agradeceu a Povo Tabajara Alonga juntamente com a UFPI, a UFPI, para elaboração de uma proposta pelo PARFOR EQUIDADE, a UFPI, para elaboração de uma proposta pelo PARFOR EQUIDADE direcionada aos Povos e comunidades da Educação básica e superior indígena. Posteriormente a proposta inicial da UFPI e abrindo espaço para a entrada da indígena. As lideranças e demais indígenas falaram a importância de atuar no ensino superior para que sejam os professores para a comunidade, na construção da educação escolar indígena no Piauí. O Povo Tabajara Alonga reafirmaram que desejam a Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Piauí. Não havendo mais nada a tratar a reunião foi encerrada e nomei univada por todos os presentes.

- Rogue dos Santos Luis Nelo

- Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

PRIMUNGO AUREA VILAS

Mariane da Glória Monte Jesus

EVA VILMA DA SILVA OLIVEIRA

Rafael de Oliveira Rufino

Lucinete Almeida do Nascimento

Luana Alves de Oliveira

Ernando Silva Santos
Vida Maria Borges da Silva Moreira - Secretária
Municipal de Educação

Francisco Williguis de Assis Soares Gonçalves - PARFOR Equidade/UFPI

Rosmundo Monte Ferreira de Vasconcelos - UFPI

Manoel da Glória Duarte Jesus

Francisco Raimundo Ugueto

Maria Emília da Silva

Corzinha da Silva Santos Pereira

Francisco dos Anjos da Silva

Manoel do Socorro da Silva

Rodolfo de Figueiredo Drummond

José Gomes Filho

Teresina-PI, 06 de novembro de 2023

Da Associação dos Pequenos Produtores da Baixa Funda

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena**; no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Nossa solicitação se justifica pela necessidade de formar professores para atuar em nossas comunidades, haja vista que, naquelas onde há escolas, ainda não dispomos de uma educação que atenda aos princípios da Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a Constituição Federal.

Tal situação é ocasionada pela ausência de professores com uma formação específica. Nesse sentido, a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, visa atender com formação específica os professores em exercício da função, bem como aqueles que, mesmo não estando em sala de aula, tem interesse na carreira do magistério. Acreditamos que esse processo formação, poderá contribuir com nossa luta, pela implementação da Política de Educação Escolar Indígena no Piauí, bem como com a implantação de escolas nas comunidades onde ainda não há.

Atenciosamente as Lideranças do Povo Akroá-Gamella

Salvador - Rodrigues Pereira
Santana de Souza
maria da conceição dos santos
do se maria dos santos
sidinei gomes do o

Teresina-PI, 06 de novembro de 2023

Da Associação dos Pequenos Produtores da Baixa Funda

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena**; no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Nossa solicitação se justifica pela necessidade de formar professores para atuar em nossas comunidades, haja vista que, naquelas onde há escolas, ainda não dispomos de uma educação que atenda aos princípios da Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a Constituição Federal.

Tal situação é ocasionada pela ausência de professores com uma formação específica. Nesse sentido, a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, visa atender com formação específica os professores em exercício da função, bem como aqueles que, mesmo não estando em sala de aula, tem interesse na carreira do magistério. Acreditamos que esse processo formação, poderá contribuir com nossa luta, pela implementação da Política de Educação Escolar Indígena no Piauí, bem como com a implantação de escolas nas comunidades onde ainda não há.

Atenciosamente as Lideranças do Povo Kariri

Gilmar Antonio de Sousa
José Francisco de Sousa

Teresina-PI, 06 de novembro de 2023

Da Associação dos Pequenos Produtores da Baixa Funda

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena**; no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Nossa solicitação se justifica pela necessidade de formar professores para atuar em nossas comunidades, haja vista que, naquelas onde há escolas, ainda não dispomos de uma educação que atenda aos princípios da Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a Constituição Federal.

Tal situação é ocasionada pela ausência de professores com uma formação específica. Nesse sentido, a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, visa atender com formação específica os professores em exercício da função, bem como aqueles que, mesmo não estando em sala de aula, tem interesse na carreira do magistério. Acreditamos que esse processo formação, poderá contribuir com nossa luta, pela implementação da Política de Educação Escolar Indígena no Piauí, bem como com a implantação de escolas nas comunidades onde ainda não há.

Atenciosamente as Lideranças do Povo Kariri

Gilmar Antonio de Sousa
José Francisco de Sousa

Teresina-PI, 06 de novembro de 2023

Da Associação dos Pequenos Produtores da Baixa Funda

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena**; no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Nossa solicitação se justifica pela necessidade de formar professores para atuar em nossas comunidades, haja vista que, naquelas onde há escolas, ainda não dispomos de uma educação que atenda aos princípios da Educação Escolar Indígena, conforme preconiza a Constituição Federal.

Tal situação é ocasionada pela ausência de professores com uma formação específica. Nesse sentido, a oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural, visa atender com formação específica os professores em exercício da função, bem como aqueles que, mesmo não estando em sala de aula, tem interesse na carreira do magistério. Acreditamos que esse processo formação, poderá contribuir com nossa luta, pela implementação da Política de Educação Escolar Indígena no Piauí, bem como com a implantação de escolas nas comunidades onde ainda não há.

Atenciosamente as Lideranças do Povo Akroá-Gamella

Salvador - Rodrigues Pereira
Santana de Souza
maria da conceição da silva
do se maria dos santos
sidinei gomes do o



Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Pedro
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Ofício nº 0110/2023

Pedro II - PI, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: **Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.**

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município Pedro II é de **37.894 (trinta e sete mil oitocentos e noventa e quatro)** habitantes e **6.331 (seis mil trezentos e trinta e um)** na região vizinha de Lagoa de São Francisco sendo deste total **450 (quatrocentos e cinquenta)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **6.040 (seis mil e quarenta)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino de Pedro II e **156 (cento e cinquenta e seis)** estudantes na região vizinha de Lagoa de São Francisco, se autodeclaram indígenas. Ainda no município de Pedro II **175 (cento e setenta e cinco)** estudantes são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um



Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Pedro
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Helany Max de Sousa Silva
Secretária de Educação do Município
de Pedro II - PI

Maria Gardênia dos Santos Nascimento

Liderança Indígena Povos tabajara e tapuio de Nazaré-Lagoa de São Francisco-PI
Liderança da comunidade Indígenas das regiões dos Municípios de Pedro II
e Lagoa de São Francisco-PI

Ofício nº 0134/2023

Currais, 13 de novembro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Currais é de **4.844 (quatro mil oitocentos e quarenta e quatro)** habitantes e deste total **324 (trezentos e vinte e quatro)** são pessoas auto declaradas indígenas. Ou seja, uma proporção de 6,69% de pessoas indígenas no total da população residente.


De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **1.600 (um mil e seiscentos)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Sendo todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizadas sem nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

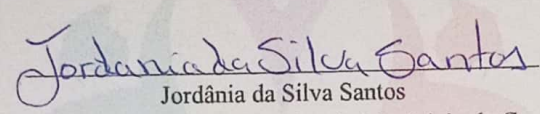
Rua Padre Manoel Paredes, S/N – Centro
CEP: 64.905-000 – Currais-PI
CNPJ Nº 01.612.752/0001-76

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Analicia Alves de Sousa
Secretária Municipal de Educação
Portaria 002/2023
Currais-PI



Jordânia da Silva Santos
Jordânia da Silva Santos
Liderança dos povos Acroá Gamelas do Município de Currais - PI

SEMEC
CURRAIS - PIAUÍ

Rua Padre Manoel Paredes, S/N – Centro
CEP: 64.905-000 – Currais-PI
CNPJ Nº 01.612.752/0001-76

Ofício nº 326/2023

Piripiri, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Piripiri é de **65.450 (sessenta e cinco mil e quatrocentos e cinquenta)** habitantes e deste total **1.370 (mil trezentos e setenta)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há **10.532 (dez mil quinhentos e trinta e dois)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **191 (cento e noventa e um)** se autodeclararam indígenas

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores, que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica, oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade e reconhecendo o compromisso da Universidade Federal do Piauí (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Tânia Marilda de Oliveira Monteiro Lima

Tânia Marilda de Oliveira Monteiro Lima
Secretária de Educação do Município
de Piripiri - PI

Ofício nº 161/2023

Uruçuí, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Uruçuí é de **25.203 (vinte e cinco mil e duzentos e três)** habitantes e deste total **262 (duzentos e sessenta e duas)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **4.021 (quatro mil e vinte e um)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **63 (sessenta e três)** se autodeclararam indígenas e **114 (cento e quatorze)** são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



PREFEITURA MUNICIPAL DE URUCUI
CNPJ: 06.985.832/0001-90
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Reisimar Gomes de Sousa
Secretária de Educação do Município
de Uruçuí - PI

Manoel Pereira Borges
Vereador e Presidente da Câmara Municipal de Uruçuí e Membro da comunidade do
Município de Uruçuí - PI

Delzenir Pereira Borges dos Santos
Cacica Indígena Guegês da Comunidade Sangue e Coordenadora dos Povos Originários na
Superintendência de Igualdade Racial e Povos Originários SASC.



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Gabinete do Reitor

RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI Nº 605, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2023

Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, a ser implementado no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI e PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPEX, no uso de suas atribuições legais e regimentais, tendo em vista decisão do mesmo Conselho em reunião de 18/12/2023 e, considerando:

- o processo eletrônico nº 23111.059599/2023-14;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, **Campus** Ministro Petrônio Portella, a ser implementado no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE, programado para funcionar inicialmente nos municípios de Teresina, Floriano, Pedro II e Picos, conforme Projeto Pedagógico de Curso anexo e processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação, conforme disposto no Parágrafo único, do art. 4º, do Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019, da Presidência da República, justificando a urgência devido ao prazo exíguo para submissão das propostas de Projeto Pedagógico de Curso – PPC ao certame da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Edital Nº 23/2023).

Teresina, 18 de dezembro de 2023


GILDASIO GUEDES FERNANDES

Reitor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Projeto Pedagógico de Curso

GILDASIO
GUEDES
FERNANDES:
07757956315

Digitally signed by GILDASIO
GUEDES
FERNANDES:07757956315
DN: cn=GILDASIO GUEDES
FERNANDES:07757956315,
c=BR, o=ICP-Brasil,
ou=PRESENCIAL,
email=guedes@ufpi.edu.br
Date: 2023.12.20 11:33:56 -03'00'



TERESINA-PI
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
BILÍNGUE DE SURDOS**

TERESINA - 2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS



PROGRAMA NACIONAL DE FOMENTO À EQUIDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR EQUIDADE

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO
BILÍNGUE DE SURDOS**

TERESINA – 2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS



PROGRAMA NACIONAL DE FOMENTO À EQUIDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR EQUIDADE

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos (1ª Licenciatura) da Universidade Federal do Piauí do Piauí (UFPI), Campus Ministro Petrônio Portella, no município de Teresina – Piauí, a ser implementado junto ao Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE, no segundo semestre de 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

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)

Dra. Evangelina da Silva Sousa

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E INOVAÇÃO (PROPEQI)

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)

Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes

Pró-Reitora de Ensino de Graduação – PREG

Prof. Dr. Eliesé Idalino Rodrigues
Coordenador Geral de Graduação – CGRAD

Profa. Ma. Maria Rosália Ribeiro Brandim
Coordenador Geral de Estágio – CGE

Prof. Me. Francisco Newton Freitas
Coordenador de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular – CDAC

Prof. Dr. **Leomá Albuquerque Matos**
Diretor de Administração Acadêmica - DAA

Profa. Dra. Rosa Lina Gomes do Nascimento Pereira da Silva
Coordenador de Administração Acadêmica Complementar – CAAC

Prof. Dr. Willian Mikio Kurita Matsumura
Coordenador de Seleção e Programas Especiais – CSPE

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro
Coordenação Institucional do PARFOR

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti
Coordenação Adjunto do PARFOR

Prof. Me. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves
Coordenação Adjunto do PARFOR EQUIDADE

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - CCHL
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA**

DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS

Profa. Dra. Edna Maria Goulart Joazeiro

**COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE
SURDOS - PARFOR EQUIDADE**

Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Universidade Federal do Piauí-UFPI

Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre

Presidente

Profa. Dra. Shisleny Machado Lopes

Prof. Me. Jonathan Sousa de Oliveira

Membros

Colaboradoras e Colaboradores

Associação de Surdos de Teresina (ASTE)

Prof. Hércules Nascimento

Yasmin Carla de Sousa

**Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez
(CAS/PI)**

Prof. Françoan Rodrigues da Silva Monteiro

Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

Profa Kelly Samara Pereira Lemos

Curso de Letras-Libras (UFPI)

Prof. Luiz Claudio Nobrega Ayres

Prof. Carlos Douglas Carvalho de Macêdo

Rhávella Cristina Souza Silva (graduanda)

Coordenação Geral

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

Prof. Me. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Revisão

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

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 Educação Bilíngue de Surdos.

CÓDIGO DO CURSO (INEP):

CRIAÇÃO DO CURSO:

TÍTULO ACADÊMICO MASCULINO: Licenciado em Educação Bilíngue de Surdos

TÍTULO ACADÊMICO FEMININO: Licenciada em Educação Bilíngue de Surdos

MODALIDADE: Ensino Presencial

ÁREA DE FORMAÇÃO: Docência – Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio

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/dezembro).

TURNOS DE OFERTA: Integral

VAGAS AUTORIZADAS e-MEC: 40 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 |
|------------------------|-------------------------------|--------------|
| 2º SEMESTRE | Integral | 50 |

ESTRUTURA CURRICULAR:

| Ano/período de implantação: | Carga horária por período letivo | | |
|--|---|--------------|---------------|
| | Mínima | Média | Máxima |
| 2024/2º semestre | 180h/ 12c | 315h/21c | 435h/ 29c |

| COMPONENTES CURRICULARES | CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA | CRÉDITO S |
|--------------------------------------|--------------------------------------|----------------------|
| Disciplinas Obrigatórias | 2.535h | 169 |
| Disciplinas Optativas | 120h | 08 |
| Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) | 120h | 08 |
| Estágio Supervisionado Obrigatório | 405h | 27 |
| Atividades Curriculares de Extensão | 390h | 26 |
| Atividades Complementares | 200h | -- |
| Carga Horária Total | 3.770h | |

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 |
| 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 |
| PARFOR EQUIDADE | – | Programa Nacional de Fomento à Equidade na 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 | 15 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.1 | Justificativa | 19 |
| 1.1.1 | Os princípios e fundamentos da educação bilíngue de surdos | 19 |
| 1.1.2 | O diagnóstico a partir dos dados estatísticos do Censo Escolar 2022 sobre a educação de surdos no estado do Piauí | 22 |
| 1.1.3 | Diagnóstico realizado junto à comunidade surda piauiense | 24 |
| 1.1.4 | Diagnóstico sobre a formação de professores em atuação no ensino básico no Piauí | 27 |
| 1.1.5 | Legislação e marcos legais pertinentes | 30 |
| 1.2 | Contexto regional e local | 34 |
| 1.3 | Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos | 39 |
| 1.3.1 | Breve histórico e estrutura organizacional da UFPI | 39 |
| 1.3.2 | Breve histórico do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos | 55 |
| 1.3.2.1 | <i>Marcos legais e históricos da educação de surdos no Brasil</i> | 55 |
| 1.3.2.2 | <i>Marcos legais e históricos da educação de surdos no Piauí</i> | 56 |
| 1.3.2.3 | <i>Experiência da UFPI na realização de atividades acadêmicas e de formação de professores visando o público surdo</i> | 60 |
| 1.3.2.4 | <i>Políticas de acessibilidade, capacidade técnico-operacional e contrapartidas da UFPI para o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos</i> | 66 |
| 2 | CONCEPÇÃO DO CURSO | 69 |
| 2.1 | Princípios curriculares e especificidades do Curso | 69 |
| 2.2 | Objetivos do curso | 83 |
| 2.3 | Perfil do Egresso | 84 |
| 2.4 | Competências e Habilidades | 86 |
| 2.5 | Perfil do corpo docente | 95 |
| 2.6 | Metas a serem atingidas e indicadores que permitem aferir o cumprimento das metas | 101 |
| 3 | PROPOSTA CURRICULAR | 103 |
| 3.1 | Estrutura e organização curricular | 104 |
| 3.1.1 | Prática como componente curricular | 115 |
| 3.2 | Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos – PARFOR EOUIDADE / UFPI | 122 |
| 3.3 | Estágio supervisionado e atividades complementares | 123 |
| 3.3.1 | Estágio Supervisionado Obrigatório | 123 |
| 3.3.2 | Atividades Complementares | 127 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 3.3.3 | Atividade Curricular de Extensão | 133 |
| 3.3.3.1 | <i>Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão</i> | 134 |
| 3.3.4 | Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | 136 |
| 3.4 | Metodologia | 140 |
| 3.4.1 | Abordagem Bilíngue e Bicultural | 141 |
| 3.4.2 | Libras como língua de instrução | 142 |
| 3.4.3 | Participação Ativa da Comunidade Surda | 143 |
| 3.4.4 | Metodologias Ativas e Colaborativas | 144 |
| 3.4.5 | Avaliação Formativa e Contextualizada | 145 |
| 3.4.6 | Alternância entre espaços de saberes e espaços de vivências | 146 |
| 4 | POLÍTICAS INSTITUCIONAIS | 151 |
| 4.1 | Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão | 151 |
| 4.2 | Apoio ao discente | 153 |
| 5 | SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO | 154 |
| 5.1 | Da aprendizagem | 154 |
| 5.2 | Do Projeto Pedagógico do Curso | 157 |
| 6 | EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA) | 159 |
| 6.1 | Disciplinas Obrigatórias | 159 |
| 6.2 | Disciplinas optativas | 193 |
| 7 | INFRAESTRUTURA FÍSICA INFRAESTRUTURA ACADÊMICA | 199 |
| 7.2 | Biblioteca | 200 |
| 8 | DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS | 201 |
| 8.1 | Equivalência entre projetos pedagógicos | 201 |
| 8.2 | Cláusula de vigência | 201 |
| | REFERÊNCIAS | 202 |
| | APÊNDICES | 212 |
| | Apêndice A - Registros de reunião com representantes da comunidade surda niauiense | 213 |
| | ANEXOS | 214 |
| | Anexo A - Manifestação de interesse com diagnóstico acerca das necessidades formativas locais | 215 |

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, notadamente as que se relacionam à necessidade de garantir efetiva acessibilidade às pessoas surdas na sociedade, a Universidade Federal do Piauí (UFPI) propõe, por meio deste Projeto Pedagógico de Curso (PPC), a criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, a ser implementado a partir do segundo semestre de 2024, no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE, conforme normativas constantes no EDITAL Nº 23/2023 e em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, e as Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações, acrescida da inserção do Artigo 60-A, que constitui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino.

O presente PPC de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do Parfor-Equidade foi elaborado para implantação das primeiras turmas no município de Floriano, Pedro II, Picos, Teresina. O seu processo de elaboração ocorreu a partir do diálogo aberto e participativo entre a equipe da coordenação institucional do Programa, a equipe de elaboração do PPC e representantes, lideranças e entidades vinculadas à comunidade surda, de maneira que, indo além da simples coleta de informações, fosse permitida uma compreensão mais profunda das necessidades, expectativas e anseios dessa comunidade específica. Todo esse processo foi conduzido pelas orientações emanadas da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), por meio da Coordenação de Currículo, e da Coordenadoria de Avaliação e Estatística (CAE) da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento (PROPLAN).

O processo de criação do currículo do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE, em diálogo com a PREG, a Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC) e as demandas da comunidade surda 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 formulação 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 e a comunidade como espaços privilegiados de formação e de pesquisa, em virtude da especificidade do público-alvo do PARFOR EQUIDADE, 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 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 presente PPC 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, e ainda com a Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que versa sobre a necessidade de formação inicial e continuada de professores de Libras, Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que altera a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dispendo sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos.

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 formulação do PPC, considerando a necessidade social e institucional de criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, as necessidades advindas do avanço do conhecimento e da tecnologia, das demandas da sociedade e de mercado. 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 locorregionais.

Na segunda seção, apresentamos os princípios curriculares que nortearão o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, descritos em conformidade com o PDI/UFPI 2020-2024, e os objetivos gerais do curso, 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.

É possível afirmar que, de modo geral, o PPC de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR é resultante do diálogo participativo que reflete o compromisso da UFPI em construir uma educação bilíngue de surdos que respeita as particularidades locais e promove uma parceria sustentável entre a instituição e a comunidade surda.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Justificativa

Atendendo à chamada do edital nº 23/2023, no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE), e contando com a experiência de quase 10 anos na oferta do curso de Licenciatura em Letras Libras, a UFPI propõe a criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Considera, para tanto, o que estabelece a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, Art. 60-A, que define a modalidade de educação bilíngue de surdos como.

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

A referida lei determina que a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida e determina também que os sistemas de ensino deverão garantir aos estudantes público-alvo materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Considerando que os cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue atendem à demanda por formação de professores bilíngues para atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, a oferta de cursos de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos visa atender as demandas por professores que possam atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio.

A seguir, apresentamos, em várias frentes, a justificativa que fundamenta a criação do curso de Educação Bilíngue de Surdos na UFPI, no âmbito do PARFOR EQUIDADE.

1.1.1 Os princípios e fundamentos da educação bilíngue de surdos

A proposta de criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos na UFPI, no âmbito do PARFOR EQUIDADE, emerge da necessidade premente de transformar o paradigma

educacional voltado para a comunidade surda no Brasil. Reconhecemos, respaldados nos estudos e reflexões que se voltam para a temática, a exemplo de Nascimento e Costa (2014), Fernandes (2008), Perlin e Miranda (2011), Quadros (2005), a importância de fundamentar a educação bilíngue sobre o paradigma da diferença, rompendo com a estrutura tradicionalmente baseada no paradigma da deficiência.

O contexto educacional, historicamente centrado na perspectiva médica e patologizante, precisa ser revisto e redesenhado para atender às demandas específicas da comunidade surda. As escolas bilíngues de surdos não devem ser meras repaginações das instituições anteriores; ao contrário, devem ser reconstruídas a partir de uma filosofia que valorize a língua de sinais, reconhecendo os surdos como membros de uma comunidade linguística minoritária. O olhar sobre os surdos deve ser desvinculado de uma abordagem patológica focada nos ouvidos (NASCIMENTO; COSTA, 2014). A intervenção medicalizante, que busca recuperar resíduos de audição, deve ser substituída por uma abordagem socioantropológica e multicultural. É imperativo reconhecer os surdos como membros de uma comunidade linguística rica, dotada de uma língua visualmente expressiva, que molda a assimilação do mundo e do conhecimento de maneira visual.

O curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos proposto pela UFPI abraça esses princípios, almejando formar profissionais capacitados para atuar na desconstrução do paradigma da deficiência, promovendo práticas pedagógicas inovadoras ancoradas no respeito à diferença e na valorização da língua de sinais como um elemento central da identidade surda. A proposta visa contribuir ativamente para a construção de uma educação bilíngue que respeite e celebre a diversidade linguística e cultural da comunidade surda, alinhando-se aos anseios de uma sociedade mais inclusiva e justa.

A proposta de curso apresentada neste PPC está alicerçada em uma concepção de educação bilíngue para surdos que reconhece a Libras como uma língua legítima, com estrutura gramatical própria, e propõe seu uso como língua de instrução, garantindo que os surdos tenham acesso pleno ao conhecimento, à comunicação e à participação na sociedade. A Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, por sua vez, é ensinada de maneira complementar, considerando-a como uma segunda língua. Essa abordagem é respaldada pelos estudos, a exemplos dos já citados, que destacam os benefícios do bilinguismo na educação de surdos, evidenciando que a exposição a

ambas as línguas desde cedo contribui para um desenvolvimento linguístico e cognitivo mais sólido.

Além disso, a promoção do bilinguismo respeita a diversidade identitária, linguística e cultural, proporcionando aos surdos uma educação mais alinhada com suas demandas específicas. O Piauí, como estado plural em sua cultura e línguas, apresenta uma comunidade surda diversificada, necessitando de uma resposta educacional que respeite e valorize sua identidade linguística. A proposta do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos emerge como uma solução contextualizada, reconhecendo a relevância da Libras na comunicação e instrução.

A ênfase na Libras como língua de instrução não se limita ao aspecto instrucional; ela é intrínseca ao fortalecimento da identidade cultural surda. É uma resposta direta, sensível e alinhada às orientações e normativas que preconizam a promoção da inclusão e a valorização da diversidade linguística e às demandas manifestadas pelos representantes da comunidade surda piauiense consultados durante o processo de elaboração deste PPC. Ao reconhecer a Libras como língua de instrução, o curso contribui para a promoção de uma educação que respeita e valoriza a cultura surda, proporcionando um ambiente em que os estudantes surdos se sintam representados e compreendidos.

A inclusão de disciplinas práticas, voltadas para o trabalho com a Libras como língua de instrução dentro das áreas de conhecimento específicas, demonstra uma abordagem integrada que combina teoria e prática. Essa integração é crucial para preparar os futuros educadores para aplicarem efetivamente os conhecimentos adquiridos no ensino real. Além disso, a presença de disciplinas dedicadas ao desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em diferentes níveis (Prática de Libras I, II, III) destaca o comprometimento com a proficiência linguística necessária para uma comunicação eficaz com os estudantes surdos, assumindo que os alunos ingressantes podem ter diversos níveis de proficiência em Libras e que o curso precisa atuar a partir dessa realidade.

A experiência acumulada pela universidade é um alicerce sólido para a execução de um curso que requer sensibilidade e responsabilidade para as demandas específicas dos estudantes surdos, alinhado às exigências do PARFOR EQUIDADE. Nesse sentido, destaca-se a experiência da instituição com o curso de Licenciatura em Letras Libras, que funciona desde 2014, e que também foi ofertado por diversas vezes no âmbito do PARFOR. A experiência com o Letras-

Libras, juntamente com a infraestrutura e recursos humanos disponibilizados pela instituição para propiciar acessibilidade, demonstra que a UFPI está bem posicionada para implementar esta proposta. A instituição dispõe de um Núcleo de Acessibilidade Universitária (NAU-UFPI), uma equipe qualificada de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, docentes surdos e docentes fluentes em Libras, bem como produção científica e extensionista na área de educação de surdos. Essa atuação demonstra o comprometimento da UFPI com a educação de surdos no Piauí e com a viabilização da Educação Bilíngue de Surdos no estado, o que é contemplado já na matriz curricular do curso de Licenciatura em Letras Libras e nos trabalhos de conclusão de curso de graduação, mestrado e doutorado. Com a criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, toda a expertise da UFPI será mobilizada em prol dessa demanda.

Os egressos deste curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos preencherão as insuficiências de profissionais devidamente habilitados 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, atendendo às demandas específicas da Educação Bilíngue de Surdos. Estarão aptos, portanto, para o ensino multidisciplinar em Libras e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e formulações curriculares que atendam às particularidades linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes surdos. Além disso, espera-se do profissional formado consciência crítica sobre as questões relacionadas à valorização das identidades surdas e atuação na defesa dos direitos linguísticos e culturais dos surdos.

1.1.2 O diagnóstico a partir dos dados estatísticos do Censo Escolar 2022 sobre a educação de surdos no estado do Piauí

A criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, no contexto do PARFOR EQUIDADE, emerge como uma resposta crucial à realidade educacional desafiadora enfrentada pelos surdos no estado do Piauí. No Brasil, conforme o Censo 2010, existem 9.717.318 pessoas com deficiência auditiva e 2.143.173 surdos, o que corresponde a cerca de 5% da população do país. No Piauí, são 228.177 habitantes surdos ou com deficiência auditiva, o que representa cerca de 7% da população do estado, indicador superior à média do país. Em

contrapartida, no contexto escolar da capital do Piauí, apesar da grande população de surdos, conforme o Censo Escolar 2022, há apenas 390 surdos, 715 deficientes auditivos e 13 surdocegos (totalizando 1.118 alunos) matriculados na educação básica no estado. Quando cruzamos dados populacionais e dados de matrícula, vemos uma realidade desoladora acerca da presença de alunos surdos e deficientes auditivos nos contextos escolares: menos de 0,5% desta população está matriculada no ensino básico no Piauí, em contraste com quase 30% da população ouvinte que está devidamente matriculada.

Outro dado importante a ser destacado do contexto educacional piauiense se refere às matrículas de surdos realizadas em 2018 e 2019 no nível fundamental em Teresina (capital do Piauí, onde residem mais de 20% dos surdos do estado), as quais superam as que foram realizadas no nível médio (Ferreira, 2019). Esse dado sugere que ainda há muitas barreiras enfrentadas pelos surdos em relação ao acesso à escola regular e, principalmente, sobre a permanência desses alunos. Infere-se que entre essas barreiras destacam-se o acesso e uso da Libras como primeira língua (L1) deles, a qualificação de profissionais para utilizá-la adequadamente dentro do ambiente escolar e o uso de estratégias metodológicas e materiais didáticos adequados.

A implementação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, sob a égide do PARFOR EQUIDADE, assume, nesse ponto, uma importância estratégica ao direcionar a formação de professores para atuação nos níveis finais do ensino fundamental e no ensino médio. Esta decisão estratégica fundamenta-se na necessidade premente de endereçar os desafios enfrentados pelos estudantes surdos, visando assegurar sua permanência e sucesso no ensino básico. Isso implica proporcionar aos futuros professores ferramentas e estratégias pedagógicas que possam não apenas facilitar o aprendizado, mas também criar ambientes educacionais acessíveis e culturalmente sensíveis.

Nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, espera-se que os estudantes surdos atinjam um estágio avançado de complexidade linguística. Nesse contexto, é imperativo que os profissionais que irão atuar com esses estudantes possuam habilidades especializadas em Educação Bilíngue. A maturidade linguística desses alunos, desenvolvida ao longo dos anos, requer abordagens pedagógicas igualmente avançadas. Além disso, é nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio que os estudantes surdos enfrentam desafios acadêmicos mais aprofundados. A complexidade dos conteúdos e das demandas educacionais exige que os

profissionais estejam capacitados a oferecer suporte adequado, facilitando o acesso a informações mais avançadas e preparando esses alunos para os desafios educacionais que os aguardam.

A formação especializada nesses anos permitirá que os profissionais desenvolvam competências específicas, tais como estratégias de produção de textos avançadas em Libras e Português, assim como habilidades para lidar com disciplinas mais especializadas. Isso contribuirá para uma abordagem pedagógica alinhada com as necessidades específicas dos estudantes surdos nessa fase crucial de suas trajetórias educacionais. Ao concentrar a formação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, o curso busca preparar profissionais aptos a lidar com a transição para a vida adulta dos estudantes surdos, incluindo a continuidade dos estudos em nível superior ou a entrada no mercado de trabalho.

Diante desse cenário da educação de surdos no estado do Piauí, com efeito, o Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos assume um papel fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e para a acessibilidade da sociedade brasileira, em especial, da sociedade piauiense. Acredita-se que a formação de licenciados(as) em Educação Bilíngue de Surdos colaborará para suprir a carência de mão-de-obra qualificada para realizar o processo formativo de surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, assim como em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) bilíngue. Isso posto, torna-se irretorquível o caráter estratégico do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos e a necessidade premente da formação de profissionais qualificados nessa área no estado.

1.1.3 Diagnóstico realizado junto à comunidade surda piauiense

A proposta de criação da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, no âmbito do PARFOR EQUIDADE, destaca-se por sua abordagem participativa em diálogo¹ com representantes da comunidade surda, entre professores de ensino básico, egressos do curso de Letras Libras, professores do Ensino Superior e líderes da Associação de Surdos de Teresina. Essa

¹ As imagens do APÊNDICE A ilustram alguns desses momentos dialógicos com representantes da comunidade surda, professores de ensino básico, egressos do curso de Letras Libras, professores do Ensino Superior e líderes da Associação de Surdos de Teresina.

ação estratégica não apenas atende aos requisitos formais do edital, mas também se alinha aos princípios participativos e democráticos propostos pelo Programa, especialmente no que diz respeito ao diagnóstico participativo junto às redes e às comunidades, conforme o público-alvo da proposta.

O compromisso explícito com o diálogo aberto e participativo vai além da simples coleta de informações, permitindo uma compreensão mais profunda das necessidades, expectativas e anseios da comunidade surda. Estabelecendo esse diálogo contínuo, a proposta busca construir uma Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos verdadeiramente sensível às demandas específicas da comunidade surda no contexto piauiense. A interação com a comunidade surda contribui significativamente para a adequação da proposta às demandas locais, proporcionando uma compreensão mais precisa dos desafios e necessidades específicas do contexto piauiense. Isso permite moldar o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos de maneira a atender efetivamente às peculiaridades locais, garantindo sua pertinência e relevância no âmbito educacional do Piauí. O diálogo com a comunidade surda não se limita à coleta de informações; valoriza e reconhece a expertise existente dentro dessa comunidade. Ao incorporar a perspectiva e os saberes locais, a proposta reforça o respeito pela diversidade e a promoção de uma educação que considere as singularidades culturais e linguísticas dos surdos no Piauí.

Outro aspecto significativo desse diálogo contínuo é a construção de parcerias sustentáveis, estabelecendo bases sólidas para colaborações duradouras ao longo da implementação do curso. Essa relação colaborativa não apenas fortalece os laços entre a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a comunidade, mas também promove um ambiente de aprendizagem enriquecedor para os futuros educadores bilíngues.

Do diálogo com a comunidade surda, foram sintetizadas demandas cruciais que justificam a proposta da UFPI para o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, no âmbito do PARFOR EQUIDADE:

- **Centralidade da Libras como língua de instrução.** A ênfase na Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução atende diretamente à busca do PARFOR EQUIDADE pela valorização da diversidade e da identidade linguística e cultural. O curso não apenas reconhece a riqueza da cultura surda, mas também promove a equidade linguística ao incorporar a Libras como elemento central da formação.

- **Adaptação da abordagem educacional para atender às necessidades específicas dos alunos surdos provenientes de famílias ouvintes.** O curso deve ter como foco preparar profissionais para lidar com a diversidade linguística e cultural, promovendo métodos inclusivos e sensíveis à realidade desses alunos.
- **Compromisso com a desconstrução do discurso que marginaliza a língua de sinais.** Em atendimento a essa demanda, a proposta do curso valoriza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de comunicação e de instrução legítima, contribuindo para a desconstrução de práticas discriminatórias.
- **Engajamento ativo das práticas do curso com familiares dos alunos surdos, promovendo uma compreensão mais ampla e envolvida da comunidade surda.** A proposta da UFPI para a Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos é construída na compreensão de que, para garantir a permanência do aluno surdo na escola, é necessário que a família se engaje. Por isso, a proposta apresentada visa atender essa demanda principalmente pelo trabalho no tempo-comunidade, considerando os princípios da Pedagogia da Alternância (descrita no item 3.4.6) e por meio das atividades extensionistas (descritas no item 3.3.3).
- **Preparação adequada dos estudantes surdos para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).** Ao preparar docentes para a atuação no Ensino Médio, a proposta de curso aqui descrita inclui estratégias para preparar os alunos surdos para o Enem, garantindo sua participação ativa e equitativa.
- **Atuação prioritária de professores surdos no curso.** Considerando essa demanda e atendendo aos objetivos do PARFOR EQUIDADE, a seleção de professores formadores para o curso levará em consideração a prioridade de atuação de professores surdos e, em seguida, de ouvintes fluentes em Libras, de maneira que a Libras seja vivenciada como língua de instrução durante as atividades do curso.
- **Presença prioritária de autores e pesquisadores surdos nas referências bibliográficas das disciplinas do curso.** As ementas das disciplinas do curso foram formuladas para atender a essa demanda, considerando a necessidade de que uma proposta que, de fato, considere e valorize os conhecimentos e identidades surdas precisa ser alicerçada na produção científica produzida a partir dessa perspectiva.

- **Criação de ambientes educacionais que favoreçam a abordagem bilíngue.** Na proposta do curso, práticas e metodologias são sugeridas para promover um ambiente bilíngue, considerando as particularidades linguísticas e culturais dos surdos, visando sensibilizar e envolver toda a comunidade escolar na adoção da perspectiva bilíngue.
- **Revisão da atuação dos profissionais intérpretes nas atividades do curso.** Considerando a proposta de ofertar um curso cujas disciplinas sejam ministradas em Libras, por professores bilíngues, os representantes surdos consultados indicam que, nesse caso, a atuação dos tradutores/intérpretes aconteça na tradução de materiais didáticos e em eventos e práticas externas, de maneira a viabilizar a comunicação de alunos e professores surdos fora das práticas bilíngues do curso.
- **Oferta de materiais instrucionais bilíngues.** Considerando essa demanda, o curso desenvolverá práticas extensionistas para desenvolver materiais educacionais bilíngues, que possam ser utilizados pelos alunos cursistas em suas práticas.

Esses pontos sintetizam a relevância e a abrangência da proposta aqui apresentada, que se destaca por sua sintonia com as demandas e expectativas da comunidade surda, alinhando-se aos princípios de uma educação bilíngue participativa.

1.1.4 Diagnóstico sobre a formação de professores em atuação no ensino básico no Piauí

Os dados do Censo Escolar 2022 evidenciam uma realidade desafiadora em relação à formação docente no estado do Piauí, especialmente nos anos finais do ensino fundamental e na educação especial. Diante desse panorama, a criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, no âmbito do PARFOR EQUIDADE, se apresenta como uma resposta estratégica para suprir lacunas significativas na formação de professores. Nos anos finais do ensino fundamental, observa-se que apenas 69,4% dos docentes possuem formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica na mesma área da disciplina que lecionam). Esse dado revela a necessidade premente de qualificação profissional, uma vez que 30,6% dos docentes têm formações diversas, incluindo bacharelado sem complementação pedagógica e licenciatura em áreas diferentes das disciplinas que ministram.

No ensino médio, embora o percentual de docentes com formação superior de licenciatura seja mais elevado (80,3%), ainda persistem desafios, principalmente relacionados aos 19,7% que possuem formação em bacharelado sem complementação pedagógica, licenciatura em áreas distintas e outras formações superiores. Essa diversidade de formações pode impactar negativamente a qualidade do ensino oferecido.

É crucial destacar que, ao considerar os dados específicos da educação especial no Piauí, aproximadamente 13% dos docentes nessa área não possuem formação em nível superior. Esse cenário reforça a urgência de iniciativas que visem à formação qualificada de professores para atuar com esse público, o que inclui os estudantes surdos, público-alvo de nossa proposta.

O PARFOR EQUIDADE, ao direcionar seus esforços para a formação de professores em exercício e atender à demanda social, alinha-se perfeitamente com a necessidade crítica de aprimoramento da formação docente no estado. A criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos na UFPI não apenas responde a essa demanda, mas também contribui para a promoção da equidade no acesso à educação e para a melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas do Piauí.

Ao formar professores aptos a trabalhar com a diversidade linguística e cultural presente na comunidade surda, o curso não apenas preenche as lacunas identificadas nos dados do Censo Escolar 2022, mas também fortalece o compromisso com uma educação inclusiva e de qualidade. Dessa forma, a proposta do curso não é apenas uma resposta a uma demanda específica, mas uma ação estratégica para aprimorar o cenário educacional, cumprindo os objetivos do PARFOR EQUIDADE e promovendo o desenvolvimento sustentável da educação no estado do Piauí.

O curso é destinado prioritariamente 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/>)², e vislumbra integrar um esforço nacional, a favor da melhoria da qualidade do ensino da Educação Básica e da valorização do magistério.

Este Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, da Universidade Federal do Piauí (UFPI) busca apresentar-se como uma base para a construção de

² 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.

conhecimento profissional e o desenvolvimento da prática e engajamento profissional de professores em exercício, prioritariamente surdos, bem como do público de demanda social, conforme as diretrizes estabelecidas pelo edital do PARFOR EQUIDADE. Espera-se poder trabalhar questões educacionais de acordo com a realidade do estado do Piauí, a fim de oferecer meios para qualificar tanto os professores que se encontram em exercício, mas carecem de formação acadêmica e conhecimento de novas discussões teórico-metodológicas, como o público de demanda social que, ainda não atuando na docência, poderá usufruir de uma formação acadêmica sólida para apoiar seu trabalho.

O Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE 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.

A implantação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos no tocante à importância da formação de professores como uma ferramenta que possibilite aos alunos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, assim como em salas de atendimento educacional especializado bilíngue, aumentarem sua autopercepção como seres humanos e como cidadãos em processo de formação.

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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE visa a, em primeiro lugar, contribuir para o cumprimento do papel constitucional de prover ensino público de qualidade para a população surda, com vistas a atender, de forma eficiente, às demandas de qualificação profissional de um mercado de trabalho progressivamente exigente. Por conseguinte, corrobora os preceitos educacionais de melhora da qualidade de ensino geral, ao qualificar prioritariamente professores em exercício, que já atuam com alunos surdos, 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. Para o público de demanda social que não está na condição de professor em exercício, o curso oferece uma oportunidade significativa de acesso ao ensino superior, promovendo a formação de profissionais qualificados para atuar em diversos contextos, contribuindo assim para o desenvolvimento educacional e social da comunidade. Essa abordagem visa atender às diferentes demandas e promover uma educação de qualidade, considerando a diversidade de perfis presentes no público-alvo do PARFOR EQUIDADE.

1.1.5 Legislação e marcos legais pertinentes

A proposta do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFPI, no âmbito do PARFOR EQUIDADE, em seus princípios, fundamentos, procedimentos e dinâmica formativa, está em consonância com os principais documentos oficiais que regulamentam e normatizam os programas e cursos de formação de professores da Educação Básica e a educação de surdos no Brasil, como elencado a seguir:

Arcabouço normativo e regulador referente à educação de surdos:

- Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece a garantia de acessibilidade à pessoa com deficiência;

- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como língua a Comunidade Surda;
- Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida;
- Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei de Libras e versa sobre a criação os cursos de Licenciatura em Letras Libras;
- Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência
- Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que altera a Lei n. 9394/96 e institui a modalidade de educação bilíngue para surdos

Arcabouço normativo e regulador referente à formação de professores para a educação básica:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Resolução nº 1 - CNE/CP, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura AfroBrasileira e Africana.
- 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 (BNCFFormação) para a formação inicial e continuada em nível superior;
- 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.

Legislação interna da 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;
- 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;
- 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;
- 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;

- 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;
- Resolução CEPEX/UFPI n. 148, de 18 de outubro de 2019, que altera a Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012
- Resolução CONSUN/UFPI n. 20, de 29 de junho de 2020, que aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024).

A presente proposta curricular visa garantir a construção de conhecimento profissional e o desenvolvimento da prática e engajamento profissional de professores para atuação nos Anos Finais do 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.

Este PPC apresenta um 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 e a comunidade como espaços privilegiados de formação e de pesquisa, considerando-se o público-alvo do PARFOR EQUIDADE para o curso em questão: professores que atuam na educação de surdos nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância e demanda social.

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 do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Especial, 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 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações, acrescida da inserção do Artigo 60-A, que constitui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino.

1.2 Contexto regional e local³

O Piauí⁴ 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 (2019), 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.

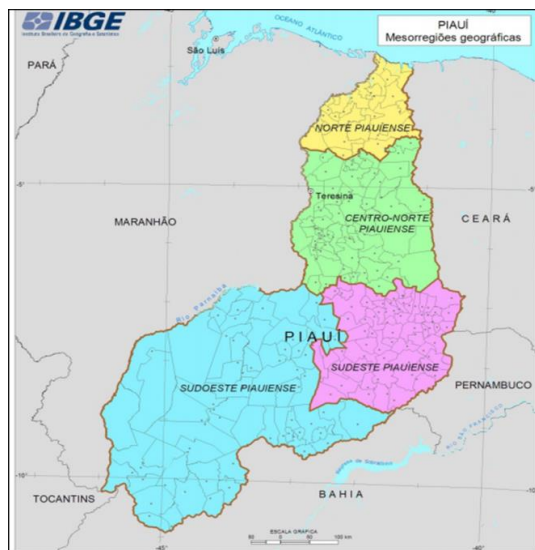
De acordo com último censo demográfico (2022), a população do Piauí totaliza mais de três milhões de habitantes (3.269.200). Para fins de planejamento governamental, o estado do Piauí está dividido em 4 Mesorregiões (Norte Piauiense; Centro-Norte Piauiense; Sudoeste Piauiense; e Sudeste Piauiense), subdivididas 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

³ Parte deste documento foi adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, aprovado pela Resolução CEPEX/UFPI nº 365, de 30 de setembro de 2022, elaborado pelas professoras Maria da Glória Duarte Ferro e Maraisa Lopes, com a expressa autorização das autoras.

⁴ 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 pias, rio dos peixes pintados (SEPLAN-PI).

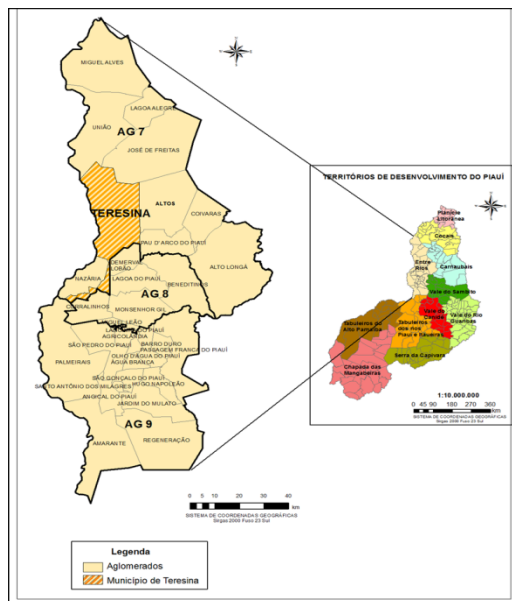
os mais populosos: Teresina, Parnaíba, Picos, Piripiri, Floriano, Campo Maior, Barras, União, Altos, Esperantina, Pedro II, José de Freitas, Oeiras, São Raimundo Nonato. As Mesorregiões, os Territórios e as Microrregiões geográficas do Piauí estão ilustrados nas Figuras 1, 2 e 3, respectivamente, a seguir.

Figura 1 – Mesorregiões geográficas piauienses



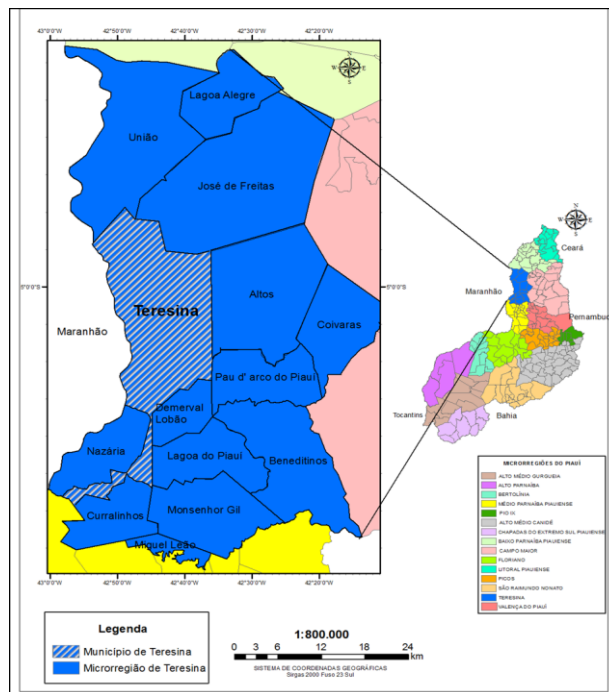
Fonte: IBGE (2010).

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.

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 Jenipapo⁵. 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) médio (0.69), ocupando a 23ª colocação, à frente apenas de Amapá, Alagoas e Maranhão.

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 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

⁵ 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.

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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos⁶

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.

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.

⁶ Texto adaptado do PDI da UFPI (2020 – 2024).

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).

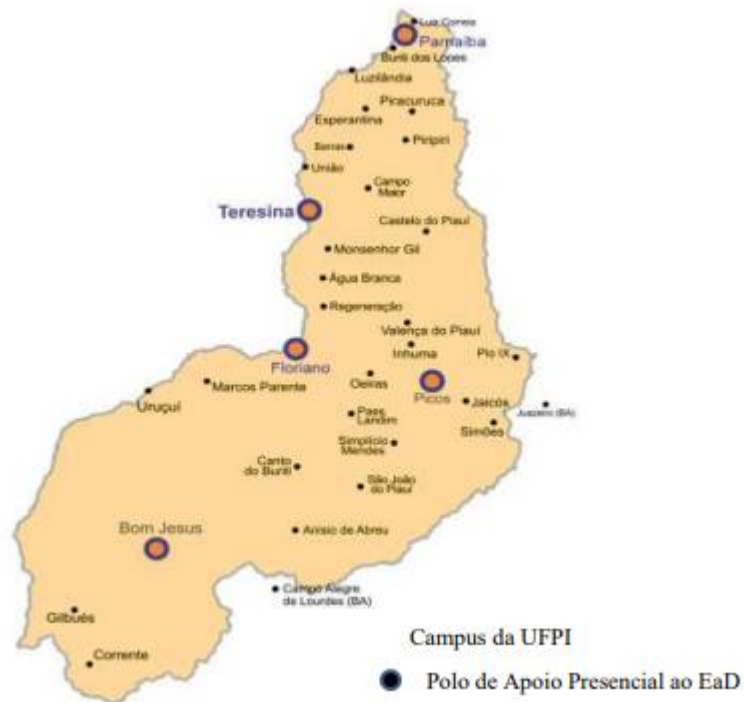
A administração da UFPI em nível central é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e por sete Pró-Reitorias (de Ensino de Graduação - PREG; de ensino de Pós-Graduação - PRPG; de Pesquisa e Inovação - PROPESQI; de Extensão e Cultura - PREXC; de Administração - PRAD; de Planejamento e Orçamento - PROPLAN; 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 (UFDPAr).

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)⁷, 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

⁷ 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).

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*.

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.

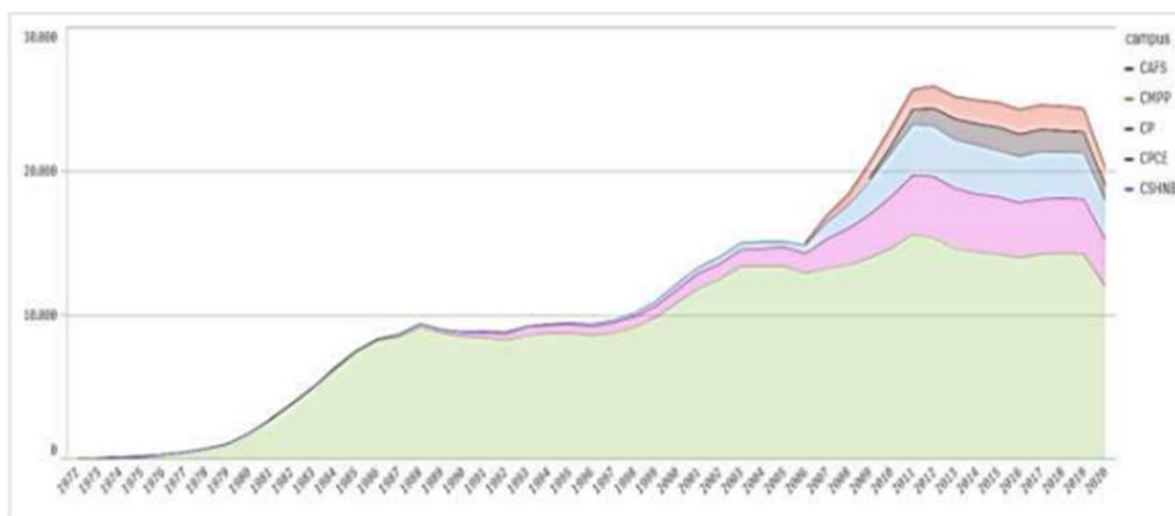
| Ano | Ingressantes | Matriculados | Egresso |
|------|--------------|--------------|---------|
| 2015 | 5.237 | 23.579 | 3.004 |
| 2016 | 5.807 | 23.447 | 2.714 |
| 2017 | 5.549 | 23.955 | 2.848 |
| 2018 | 5.467 | 23.987 | 2.889 |
| 2019 | 5.556 | 24.171 | 2.799 |

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.

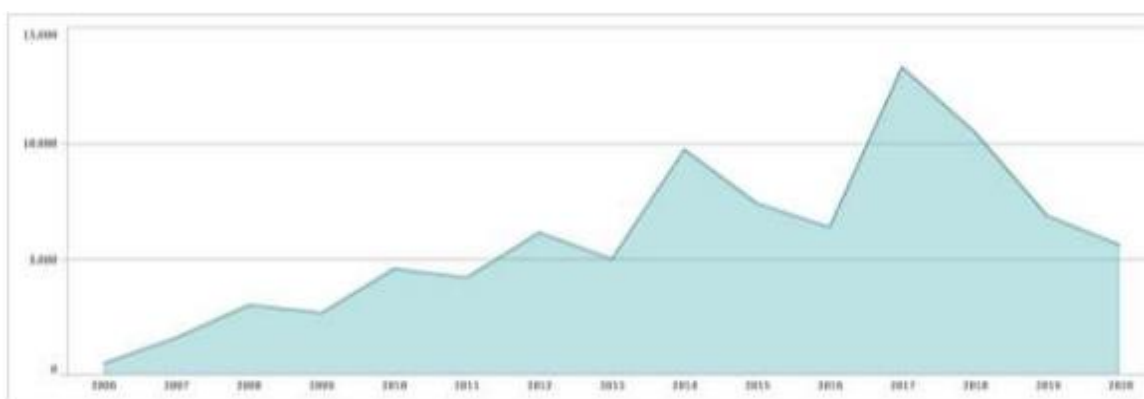
Até 2019 a UFPI contabilizou 24.171 alunos de graduação matriculados no ensino presencial e cerca de 11.054 na modalidade EaD. As figuras 5 e 6 ilustram, respectivamente, a evolução do número de alunos matriculados na graduação na modalidade presencial por ano e *Campus* e na modalidade a distância,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

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.

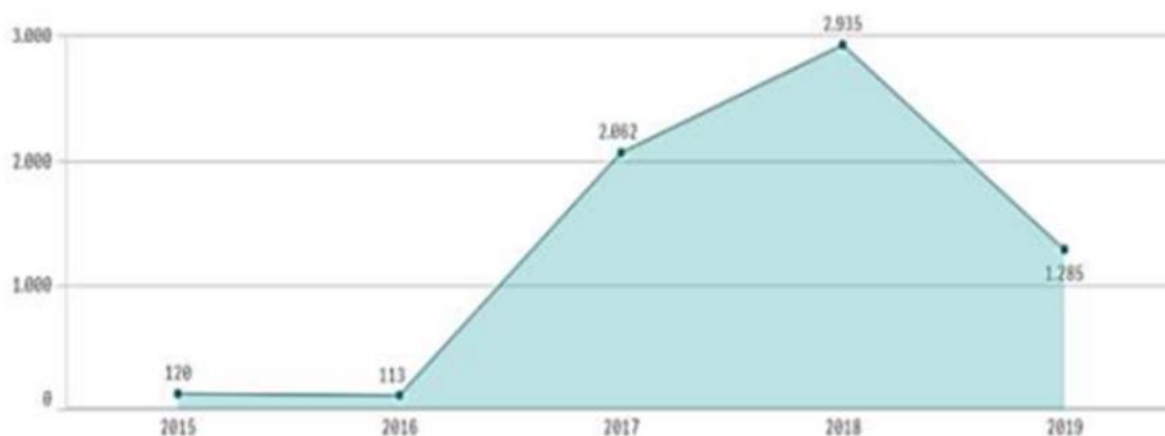
Para ingresso nos cursos de pós-graduação ao longo de 2009, foram oferecidas aproximadamente 2.000 vagas, distribuídas entre os cursos de especialização, programas de residência médica e médico-veterinária, mestrado e doutorado. Para ingresso nos cursos de Educação Básica (Ensino Médio), foram oferecidas 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 metas⁸. Os 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. |

⁸ 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>.

| | | |
|--------------------------|---|---|
| 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 o 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 2023, a UFPI completou 55 anos de instalação e encontra-se num patamar muito satisfatório de desenvolvimento tendo alcançado bons resultados nas avaliações de qualidade a que tem sido submetida, melhorando cada vez mais os seus indicadores. Neste ano, pela primeira vez, a UFPI obteve nota máxima (5) no credenciamento institucional no Ministério da Educação (MEC), desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)⁹, que passou a vigorar em 2004. Também foi destaque internacional, com o avanço em 100 posições no Ranking QS das Melhores Universidades da América Latina e Caribe 2024, conforme [Ranking Universitário Folha \(RUF\)](#). Em comparação ao último RUF, realizado em 2019, a UFPI subiu 18 posições e alcançou a nota geral de 75,44, sendo considerada a 34ª melhor universidade do país dentre as 203 universidades brasileiras públicas e privadas avaliadas pela Folha de São Paulo no RUF. E quando consideradas somente as universidades públicas, a UFPI é a 30ª colocada.

⁹ Realizada a cada ciclo de dez anos, a avaliação é necessária para renovar o ato de credenciamento das IES.

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.

1.3.2 Breve histórico do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos

1.3.2.1 *Marcos legais e históricos da educação de surdos no Brasil*

A criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos na UFPI, no âmbito do PARFOR EQUIDADE, é fundamentada em uma série de leis e marcos históricos que refletem o reconhecimento da importância da educação bilíngue para surdos no Brasil:

- Fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES): Criado em 1857, é a primeira instituição pública para educação de surdos no Brasil.
- Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras): Promulgada em 2002, reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como uma língua oficial no Brasil. Esse reconhecimento foi um marco importante para a comunidade surda e para a educação bilíngue, pois afirmou a igualdade Libras em relação ao Português.
- Decreto nº 5.626/2005: Regulamentou a Lei de Libras e estabeleceu diretrizes para a educação de surdos no Brasil, ao enfatizar a importância da educação bilíngue, com a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua para surdos. Também incentivou a formação de professores bilíngues.
- Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014: O PNE incluiu metas específicas relacionadas à educação bilíngue para surdos, enfatizando a oferta de educação bilíngue em Libras e Português para estudantes surdos de 0 a 17 anos, tanto em escolas bilíngues quanto em escolas inclusivas.

- Lei Brasileira da Inclusão (Lei nº 13.146/2015): Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabeleceu a obrigação do poder público de oferecer educação bilíngue para surdos em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas inclusivas.
- Expansão de Cursos de Formação em Letras-Libras: A partir de 2006, houve a criação e implementação de cursos de licenciatura e bacharelado em Letras Libras e a inclusão do ensino de Libras como componente obrigatório em cursos de Pedagogia, licenciaturas, Fonoaudiologia e Educação Especial em várias instituições de ensino superior em todo o país.
- Criação de cursos de Pedagogia Bilíngue: Libras/Português: Com base na crescente demanda por professores capacitados para atuar com estudantes surdos na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas regulares, também a partir de 2006, foram criados cursos de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, a exemplo dos que estão em funcionamento no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
- Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, Art. 60-A, que define a modalidade de educação bilíngue de surdos e determina que a oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida e também que os sistemas de ensino deverão garantir aos estudantes público-alvo materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Esses marcos legais e históricos refletem o compromisso do Brasil em proporcionar uma educação de qualidade para a comunidade surda, com ênfase na abordagem bilíngue, onde a Libras desempenha um papel central. A criação de cursos de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos é uma resposta a essa demanda e ao reconhecimento da importância da inclusão e igualdade de oportunidades na educação.

1.3.2.2 Marcos legais e históricos da educação de surdos no Piauí

No Piauí, há associações consolidadas e atuantes voltadas para o apoio à comunidade surda e à educação de surdos, a exemplo da Associação de Surdos de Teresina (ASTE), fundada em 2000

e que trabalha pela inclusão do surdo, seus direitos e disseminação da Libras e da cultura surda piauiense, e da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Teresina (APADA), organização não governamental filiada à Federação Nacional de Surdos (FENEIS) e à Federação Nacional das Associações Pestalozzi (FENASP), fundada em 1991.

Quando consideradas as instituições educacionais, a história da educação de surdos no Piauí é marcada pela fundação da primeira instituição pública voltada para o atendimento de alunos surdos no Piauí, a Escola Consuelo Pinheiro da APAE, fundada em 1970. Já em 2006, foi fundado o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS). Esse centro é ligado à Secretaria de Estado da Educação (Seduc) e trabalha na capacitação de profissionais, na elaboração de metodologias de ensino e materiais didáticos voltados para a educação de surdos. Além disso, acompanha a atuação dos intérpretes nas funções escolares. Outra instituição voltada para a educação de surdos no Piauí é o Centro de Estimulação Sensorial para Crianças com Deficiência Visual e Auditiva “Mauro César Evaristo” (CES), fundado em 2012, que atende crianças de zero a dois anos e seis meses com estimulação precoce e de dois anos e seis meses a seis anos e onze meses com o atendimento educacional especializado.

Desde a regulamentação do Decreto nº 5.626/2005, que determina instruções para promoção de garantias e direitos às pessoas com deficiência terem acesso a espaços que, antes, não eram comuns para eles, como as Escolas e as Universidades, algumas mudanças significativas já ocorreram no Piauí com a finalidade de tornar realidade a educação bilíngue no estado. Considerando esse contexto, na UFPI, o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Libras foi aprovado em 11 de dezembro de 2012, através da Resolução 212/12 CEPEX-UFPI, e o curso foi efetivamente implantado em 2014, no campus Ministro Petrônio Portella, em Teresina. No âmbito do PARFOR, o curso de Letras Libras na UFPI foi criado e implantado no ano de 2016 com cinco turmas ofertadas nos municípios de: Esperantina, Floriano, Parnaíba, Picos, Teresina 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.

Em 2015, a Secretaria Municipal de Educação – SEMEC de Teresina, criou o Plano Municipal de Educação a ser instaurado entre os anos de 2015 a 2025, onde consta um anexo único

com metas e estratégias para o desenvolvimento da educação municipal da capital do Piauí. Entre elas destacam-se três:

I) identificar a demanda manifesta e garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22, do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30, Plano Municipal de Educação - 2015 84 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

II) colaborar com o fomento de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

III) colaborar com o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;

Todavia, apesar de restar apenas dois anos para chegar 2025, último ano de implementação das metas e estratégias do plano municipal de educação da SEMEC de Teresina, muito pouco já saiu do papel e tornou-se realidade. Já em Parnaíba (município que concentra 4,5% da população surda piauiense), em 2022, foi inaugurada a Escola Municipal Bilíngue Libras/Português de Parnaíba, primeira escola desse tipo no Piauí.

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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 de discentes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, qualificando-os 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 criação do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos ofertado no âmbito da UFPI por meio do PARFOR EQUIDADE. A proposta visa assegurar uma sólida formação interdisciplinar para os professores atuantes na 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 proposta do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 currículo do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 construção desta proposta.

1.3.2.3 Experiência da UFPI na realização de atividades acadêmicas e de formação de professores visando o público surdo

A proposta de criação da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, submetida ao Edital PARFOR EQUIDADE, é enriquecida pela sólida experiência da Universidade Federal do Piauí (UFPI) na implementação do curso de Licenciatura em Letras Libras ao longo dos últimos 10 anos. Desde então, já foram formadas 5 turmas, resultando na formação de mais de 80 profissionais aptos a ensinar a Língua Brasileira de Sinais para o público surdo e ouvinte nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo 27 profissionais surdos. Esta trajetória exitosa na formação de profissionais capacitados em Libras constitui uma base robusta para a expansão dessa expertise em um curso dedicado à formação de professores bilíngues para a educação de surdos.

No âmbito do curso de Letras Libras, são realizadas ações de pesquisa, extensão e eventos acadêmicos, elencados a seguir:

Ações de Extensão:

- **Projeto “Acessibilidade em Libras na UFPI”:** Coordenado pela Profa. Ma. Ádila Silva Araújo Marques, contém ações de acessibilidade linguística no Museu de Arqueologia e Paleontologia da UFPI, do Campus Petrônio Portela - Ininga, por meio da tradução para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) de peças, infográfico e do material audiovisual de apoio do museu, precedida pela aplicação de curso de elaboração e organização terminológica do conteúdo arqueológico e paleontológico presente do museu, finalizando com a realização de evento de exposição e divulgação do material produzido neste projeto (cartilha, glossário e a tradução em QR-Code de conteúdos selecionados).
- **Curso “Prática de Libras para o cotidiano”:** Coordenado pelo Prof. Dr. Clevisvaldo Pinheiro Lima, intenciona propiciar a comunicação básica entre o ouvinte e o indivíduo surdo por meio da prática de vocabulários básicos da Libras – Língua Brasileira de Sinais, tais como: alfabeto, apresentação de termos cotidianos de forma contextualizada, etc. Além do estudo básico da Libras, discute a atuação do sujeito surdo na sociedade com o intuito

de provocar a reflexão sobre a importância do ato comunicativo para desenvolver uma relação com a comunidade surda, o entendimento da surdez, bem como o respeito e compreensão do sujeito surdo como um indivíduo atuante socialmente.

- **Projeto “CorpoVerso: literatura e identidade em Libras”:** Coordenado pela Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre, visa realizar ações de produção, divulgação e difusão de produções literárias em Libras, construídas na relação entre corpo, cultura, identidade e linguagens, por pessoas surdas e não surdas, por meio da criação e consolidação do Grupo CorpoVerso. Para tanto, são propostas oficinas de produção literária, apresentações das produções realizadas pelo Grupo CorpoVerso (como em espetáculos teatrais e performances poéticas), em diversos espaços sociais, e divulgação em vídeo das produções realizadas.
- **Projeto “Ensino de Libras na Escola Regular”:** Coordenado pela Profa. Dra. Shisleny Machado Lopes e vinculado ao PIBID, visa promover uma integração entre a universidade e as escolas ao construir uma oportunidade prática para os discentes do curso de Letras Libras desenvolverem suas habilidades acadêmicas no ensino da Libras diante dos desafios reais do ambiente escolar. Partindo dessa compreensão, o projeto visa realizar ações para colaborar no desenvolvimento do aprendizado da Libras, através do contato sistemático com este idioma, em escolas da rede pública de Teresina. Para tanto, são realizadas oficinas de prática de Libras.

Eventos Acadêmicos:

- **Setembro Azul UFPI:** Principal evento do curso de Letras Libras, acontece anualmente, com atividades alusivas ao mês de valorização da Comunidade Surda. Conta com apresentações de pesquisas desenvolvidas por alunos, egressos e docentes do curso bem como convidados externos (prioritariamente pesquisadores surdos) que desenvolvem pesquisas relativas à Libras e à educação de surdos. Além disso, durante o evento ocorrem oficinas, minicursos e apresentações culturais.
- **Ciclo de Palestras sobre Língua Brasileira de Sinais:** Evento para a discussão de temas voltados especificamente para a área de estudos linguísticos de Libras, a fim de introduzir

ou aperfeiçoar os alunos do curso de Letras-Libras e áreas afins a aspectos teóricos, categorias de análises, metodologias empregadas na realização de pesquisas, campo de trabalho, como a prática educacional e de interpretação. O evento aconteceu em forma de palestras que foram realizadas em formato de lives online, durante a pandemia de Covid-19, com a participação de professores e alunos. Foram 12 lives/palestras, tratando de diferentes temas voltados para o estudo sistemático e o trabalho realizado em torno de Língua Brasileira de Sinais.

Projetos de Iniciação Científica:

Vinculados ao Letras-Libras da UFPI, diversos projetos de iniciação científica foram realizados no âmbito do curso:

Quadro 3 - Projetos de iniciação científica Letras-Libras UFPI: 2014-2023

| TÍTULO | VIGÊNCIA |
|---|-----------|
| Folha: da produção de sentidos acerca da inclusão de alunos surdos nas escolas regulares Folha: da produção de sentidos acerca da questão da diversidade na escola Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes | 2014-2015 |
| Sobre a constituição da imagem do sujeito surdo na relação com a noção de gênero: uma análise discursiva de “A Singularidade dos sentidos de Sol e Lua” Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes | 2015-2016 |
| Sobre a constituição da imagem do sujeito surdo na relação com a noção de gênero: pensando a discursividade da rede Sobre a constituição da imagem do sujeito surdo em produções literárias destinadas ao público infanto-juvenil: Patinho Surdo, Cinderela Surda e Rapunzel Surda Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes | |
| Sobre a constituição da imagem do sujeito surdo na literatura surda: compreensões sobre O Voo da Gaiivota Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes | |
| Sobre a constituição da imagem do sujeito surdo na Literatura surda: Possibilidades de escuta/compreensões sobre a autobiografia Le cri de la Mouette de Emmanuelle Laborit. Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes | 2016-2017 |
| A construção de sentidos de textos em Libras a partir da retextualização de textos em português feita por estudantes surdos Estratégias de retextualização utilizadas por surdos na leitura de textos em português Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes | |
| A Mulher e a Surdez: uma análise discursiva sobre a constituição da imagem do sujeito surdo na relação com a noção de gênero Le cri de la Mouette: possibilidades de escuta/compreensão para a Literatura Surda a partir da Análise de Discurso Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes | 2017-2018 |

| | |
|--|-----------|
| <p>Análise discursiva da Literatura Surda: um olhar sobre o mundo surdo A mulher e a surdez: da produção de sentidos sobre essa relação em materiais de divulgação científica Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes</p> | 2018-2019 |
| <p>Leituras de obras literárias multimodais por sujeitos surdos: análise de caminhos percorridos e proposição de possibilidades de percurso Coordenação: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre</p> | 2019-2020 |
| <p>Estratégias de retextualização utilizadas por intérpretes na sinalização para Libras de textos falados em português por professores do curso de Letras-Libras da UFPI Estratégias de retextualização utilizadas por intérpretes na interpretação da sinalização em Libras de alunos surdos do curso de Letras-Libras da UFPI Coordenação: Profa. Dra. Maria Lourdilene Vieira Barbosa</p> | |
| <p>Surdo, Libras e Ensino: uma análise de textos jurídicos e oficiais. Compreensões acerca dos textos produzidos pela mídia sobre a questão do surdo/surdez, seu processo de ensino-aprendizagem e o ensino de Libras no Brasil Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes</p> | |
| <p>A cultura disciplinar do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí: da Justificativa de implantação aos princípios norteadores do currículo de curso A cultura disciplinar do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí: proposta curricular e seus componentes Coordenação: Prof. Dr. Emanuel Barbosa de Sousa</p> | 2020-2021 |
| <p>Camadas de significação acessadas por sujeitos surdos universitários na leitura de obras literárias imagéticas Coordenação: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre</p> | |
| <p>As atividades acadêmicas como elemento de construção da cultura disciplinar do curso de Letras Libras da Universidade Federal do Piauí por estudantes surdos. As atividades acadêmicas como elemento de construção da cultura disciplinar do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí por estudantes ouvintes Coordenação: Prof. Dr. Emanuel Barbosa de Sousa</p> | |
| <p>Pessoas com deficiência e seu processo de ensino-aprendizagem: da produção de sentidos em textos de orientação curricular e textos oficiais. Pessoas com deficiência e eleições municipais 2020: da produção de sentidos em jornais teresinenses acerca do sujeito diverso e seu processo de ensino-aprendizagem Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes</p> | 2021-2022 |
| <p>Estratégias de retextualização utilizadas por discentes do curso de Letras-Libras da UFPI na retextualização na seção de referencial teórico do TCC escrito em português para Libras Estratégias de retextualização utilizadas por discentes do curso de Letras-Libras da UFPI na retextualização na seção de introdução do TCC escrito em português para Libras Coordenação: Profa. Dra. Maria Lourdilene Vieira Barbosa</p> | |
| <p>Identidades emergentes de alunos surdos e ouvintes em práticas de letramento acadêmico Coordenação: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre</p> | |
| <p>Compreensões sobre a pessoa com deficiência: da produção de sentidos em lives do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Compreensões sobre a pessoa com deficiência: da produção de sentidos na Cartilha do Participante do Enem 2020 Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes</p> | 2021-2022 |
| <p>Um estudo de estratégias de retextualização, em TCCs do curso de Letras-Libras da UFPI, na seção de Considerações Finais/Resultados Uma análise das estratégias de retextualização, na seção de Análise de Dados, em TCCs do curso de Letras-Libras da UFPI Coordenação: Profa. Dra. Maria Lourdilene Vieira Barbosa</p> | |
| <p>A cultura profissional dos docentes do Curso de Letras-Libras da UFPI na construção de uma cultura disciplinar por parte dos discentes.</p> | |

| | |
|--|-----------|
| A cultura profissional dos técnicos do Curso de Letras Libras da UFPI na construção de uma cultura disciplinar pelos discentes desse curso Coordenação: Prof. Dr. Emanuel Barbosa de Sousa | |
| Identities emergentes em práticas de letramento acadêmico de diferentes cursos de Letras-Libras Coordenação: Profa. Dra. Leila Rachel Barbosa Alexandre | 2022-2023 |
| Eleições 2022: da produção de sentidos sobre a pessoa com deficiência nas notícias publicadas pelos jornais piauienses Eleições 2022: da produção de sentidos sobre a pessoa com deficiência nas notícias publicadas pela Folha de S. Paulo Coordenação: Profa. Dra. Maraisa Lopes | |
| A construção mútua de cultura profissional e cultura disciplinar na iniciação científica no curso de Letras-Libras da UFPI Coordenação: Prof. Dr. Emanuel Barbosa de Sousa | |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC (2023)

Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado:

Vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI, foram desenvolvidos os seguintes trabalhos sobre Libras e educação de surdos:

- **Novos letramentos na etapa de desenvolvimento do protótipo portsurdo para ensino e aprendizagem de língua portuguesa como L2 para surdos**
Autora: Maria da Luz Oliveira Dias
Orientador: Prof. Dr. Naziozenio Antonio Lacerda
- **Multiletramentos e ensino do português como segunda língua em ambiente bilíngue para surdos/as**
Autor: Edigar Gonçalves de Farias Junior
Orientador: Prof. Dr. Jose Ribamar Lopes Batista Júnior
- **Da inclusão educacional do sujeito surdo na sociedade piauiense: compreensões acerca do discurso do Jornal Meio Norte**
Autora: Valdeny Costa de Aragão
Orientadora: Profa. Dra. Maraisa Lopes
- **Discurso e Literatura em Libras: os sentidos produzidos na/pela materialidade significativa da poesia surda**
Autor: Heron Ferreira da Silva

Orientadora: Profa. Dra. Maraisa Lopes

- **Notícias pós-pronunciamento de Michelle Bolsonaro: da produção de sentidos sobre deficiência, inclusão, Libras e surdez**

Autora: Geisymeire Pereira do Nascimento

Orientadora: Profa. Dra. Maraisa Lopes

- **Sintagmas nominais: marcas de referencialidade e determinação na Libras.**

Autor: Anderson Almeida da Silva

Orientador: Prof. Dr. Ronald Taveira Da Cruz

- **Práticas de letramento acadêmico de estudantes surdas na esfera universitária**

Autora: Conceição de Maria Ferreira de Macêdo

Orientador: Prof. Dr. Jose Ribamar Lopes Batista Junior

- **Tv Globo e a surdez: compreensões acerca do discurso sobre o implante coclear**

Autor: Clevisvaldo Pinheiro Lima

Orientadora: Profa. Dra. Maraisa Lopes

- **Multimodalidade em produções audiovisuais de pessoas surdas nas redes sociais: análise de poesias à luz da Semiótica Social**

Autora: Francilane Lima de Sousa

Orientador: Prof. Dr. Jose Ribamar Lopes Batista Junior

- **Análise de literatura infantil e literatura surda com base na teoria estética da recepção: a criança surda como sujeito leitor**

Autora: Crislane Moraes da Silva Sousa

Orientador: Prof. Dr. Herasmo Braga de Oliveira Brito

Vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, foram desenvolvidos os seguintes trabalhos sobre Libras e educação de surdos:

- **A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa**

Autora: Ana Cristina De Assunção Xavier Ferreira

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

- **Processo de escolarização dos surdos no Piauí: história e memória da Escola de Educação Especial Prof.^a Consuelo Pinheiro (1970 -1996)**

Autora: Fátima Letícia Da Silva Gomes

Orientadora: Profa. Dra. Jane Bezerra de Sousa

- **Corpos que falam, mãos que criam: o aprender entre jovens surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da UFPI**

Autora: Natália De Almeida Simeão

Orientadora: Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad

- **O sentido subjetivo atribuído pelo aluno surdo ao processo de escolarização no ensino regular**

Autora: Rafaella Coelho

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

- **Os sentidos subjetivos atribuídos ao bullying por discentes com deficiência auditiva ou surdez**

- Autora: Telma Cristina Ribeiro Franco Freire

- Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

- **As práticas de professores de língua portuguesa com alunos surdos no ensino básico: uma pesquisa ação**

Autora: Francisca Neuza de Almeida Farias

Orientadora: Profa. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Essas iniciativas e dados evidenciam a expertise da UFPI na área de educação de surdos, sustentando sua capacidade para oferecer o curso proposto. O envolvimento em práticas de pesquisa e extensão, a produção acadêmica consistente e a participação ativa em projetos de relevância demonstram o comprometimento da instituição em promover uma educação de qualidade para a comunidade surda.

1.3.2.4 Políticas de acessibilidade, capacidade técnico-operacional e contrapartidas da UFPI para o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos

A UFPI, ao longo dos anos, investiu na melhoria contínua de sua infraestrutura acadêmica e tecnológica. O curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos se beneficiará diretamente dessa capacidade técnica consolidada, assegurando um ambiente propício para a efetivação do curso. Destaca-se, nesse sentido, a presença do prédio específico para o curso de Letras Libras, que conta com espaços e equipamentos que podem ser usados para o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos.

Em relação às políticas de acessibilidade na UFPI, o PDI/UFPI (2020-2024) informa abranger diversas áreas, incluindo comunicação e informação, arquitetura e edificações, transportes e formação acadêmica e profissional. Essa abordagem visa garantir condições de ingresso, permanência de qualidade e participação social, bem como o desenvolvimento profissional dos estudantes e servidores. A universidade não se limita a atender seu público interno, estendendo essas condições à comunidade local.

No que se refere à acessibilidade nas comunicações e informações, a UFPI considera diversas formas de interação, incluindo Libras e Braille, sistemas táteis, dispositivos multimídia e tecnologias de informação. A acessibilidade pedagógica é alcançada por meio de serviços de apoio especializados que buscam eliminar barreiras na aprendizagem e no trabalho, a exemplo da Bolsa de Inclusão Social para estudante Surdo (Bincs – ES), que consiste em auxílio financeiro mensal destinado ao estudante que presta auxílio acadêmico a um outro estudante com surdez. Além disso, a equipe multiprofissional da universidade auxilia estudantes e servidores a alcançarem seus objetivos de forma eficiente, notadamente por meio do Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU), que está focado em atender estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação, proporcionando apoio individualizado.

Além disso, o Laboratório de Acessibilidade e Inclusão (LACI), inaugurado em 2018, oferece um espaço equipado com computadores, dispositivos em Braille, scanner e recursos para alunos surdos e com baixa visão. A Biblioteca Central, onde o LACI está localizado, é acessível não apenas aos alunos da UFPI, mas também à comunidade local, oferecendo suporte às pessoas com deficiência da cidade.

A instituição conta com um corpo docente qualificado e engajado, com experiência comprovada na área de formação de professores bilíngues. A presença de docentes comprometidos com a temática reforça a capacidade técnico-operacional da UFPI em oferecer um curso de

qualidade, atendendo às especificidades da proposta. Destaca-se, nesse âmbito, a presença de professores surdos no corpo docente. Além disso, a instituição conta com uma equipe de Tradutores e Intérpretes de Libras bastante experiente e que pode ser demandada para as atividades institucionais do curso.

A UFPI mantém uma sólida articulação com as redes de ensino, as associações de surdos e centros de atendimento às pessoas surdas, o que fortalece a capacidade técnico-operacional da instituição. A proposta da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos destaca a colaboração estreita com essas parcerias, garantindo uma formação alinhada às necessidades e demandas reais das instituições de ensino.

Fica evidenciado que as contrapartidas oferecidas pela UFPI são claramente definidas e alinhadas aos objetivos do Edital PARFOR EQUIDADE e vão além do suporte interno à instituição; elas incluem contribuições tangíveis para a comunidade surda. Seja por meio de eventos, parcerias ou outras iniciativas, a UFPI se compromete a ampliar o impacto positivo na comunidade, fortalecendo ainda mais a relevância e a viabilidade do curso proposto.

A instituição se compromete, de maneira transparente, a disponibilizar recursos, suporte técnico e demais elementos necessários para a efetiva implementação e continuidade do curso proposto. Além disso, há um compromisso do curso em estabelecer um sistema eficaz de monitoramento contínuo das contrapartidas oferecidas pela UFPI. Essa abordagem garante a avaliação constante do cumprimento das contrapartidas, proporcionando transparência e responsabilidade na gestão dos recursos e apoios oferecidos pela instituição.

É nesse contexto que a UFPI aderiu ao PARFOR e agora adere ao PARFOR EQUIDADE, 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.

2 CONCEPÇÃO DO CURSO

2.1 Princípios curriculares e especificidades do Curso

O currículo do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE se identifica com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações, acrescida da inserção do Artigo 60-A, que constitui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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.

Assim, a proposta curricular do curso se insere em um contexto mais amplo de normativas e diretrizes, buscando oferecer uma formação robusta, alinhada com as necessidades contemporâneas da educação bilíngue de surdos. O compromisso da UFPI com a excelência acadêmica, aliado aos princípios legais e institucionais, proporciona um ambiente educacional que promove a integralidade do desenvolvimento humano e a construção de uma prática pedagógica comprometida com a diversidade e inclusão.

I) Articulação entre teoria e prática

A ideia central que permeia o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 os espaços de vivências da comunidade surda mostra-se benéfica, tanto para os cursos de formação quanto para a comunidade. Com efeito, ao se aproximar da comunidade, 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 resignificação mútua, construindo, assim, o verdadeiro sentido da práxis como ação humana transformadora.

A relação orgânica entre os lugares formativos e a comunidade 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 e da comunidade, 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, a Educação Básica e a comunidade surda 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 e da comunidade.

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 a comunidade, 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, a escola básica e a comunidade 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, inextricavelmente 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 prevalecentes.

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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE 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)¹⁰.

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.

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.

¹⁰ 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).

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 cônescios 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 EQUIDADE é uma ação especial realizada no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) gerido pela 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFPI ofertado pelo PARFOR EQUIDADE tem como objetivo geral **promover a formação específica de nível superior de professores (as) que atuam na educação de surdos nas redes públicas de educação básica, comprometidos 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:

- Formar docentes para o exercício da docência na educação de surdos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio na perspectiva bilíngue;
- Contribuir para definição e implementação de uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores de surdos no Ensino Fundamental e no Médio;
- 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 na educação de surdos em contexto bilíngue, dos anos finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, 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 surdos 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 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações, acrescida da inserção do Artigo 60-A, que constitui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, e das 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos esteja apto a:

I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - Conhecer e dominar as habilidades linguísticas de compreensão e expressão em Libras e em Português em situações de comunicação diversas;

III - Utilizar, de maneira segura e profunda, a Libras como língua de instrução;

IV - Estar apto a desenvolver estratégias de ensino e aprendizagem para contextos educacionais bilíngues, que considerem a Libras como L1 e o Português escrito como L2, levando em conta a diversidade da demanda interessada;

V - Trabalhar, em contextos educacionais bilíngues, na promoção da aprendizagem de sujeitos surdos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

VI - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades linguísticas, físicas, cognitivas, emocionais, afetivas, artísticas e culturais dos educandos nas suas relações individuais e coletivas, comprometendo-se com o sucesso dos alunos;

VII - Atuar, de forma multidisciplinar e interdisciplinar, de maneira adequada às diferentes áreas do conhecimento e fases do desenvolvimento humano;

VIII - 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;

IX - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade, notadamente a comunidade surda, comprometendo-se com o funcionamento democrático da escola em que atua;

X - 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;

XI - 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;

XII - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;

XIII - 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;

XIV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

XV - Valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional;

XVI - Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea;

XVII - 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFPI ofertado por meio do PARFOR EQUIDADE 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações, acrescida da inserção do Artigo 60-A, que constitui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. 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 |
| <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.</p> <p>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.</p> <p>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 7 – 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 8 – Competências específicas e habilidades da dimensão engajamento profissional

| 3. Engajamento Profissional | |
|---|--|
| Competências Específicas | Habilidades |
| 3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional. | <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> |
| 3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender. | <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.</p> <p>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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE/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 EQUIDADE/UFPI serão 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.

Ademais, no contexto específico do Edital nº 23/2023, no âmbito do PARFOR EQUIDADE, está prevista a atuação de professores formadores convidados, os quais, para o Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, deverão ser professores surdos com experiência na formação de professores correlacionada com a área.

Os professores do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos responsáveis pelas disciplinas de formação específica serão selecionados, prioritariamente, entre os efetivos vinculados à Coordenação do Curso de Letras Libras (CCLL) pertencente ao Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL). No Quadro 8, consta a relação nominal com titulação, regime de trabalho e CPF dos docentes efetivos que atuam na Coordenação.

Quadro 8 - Professores efetivos do CCLL/CC

| Professores Efetivos – CCLL/CCHL | | | |
|----------------------------------|--------------|--------------------|----------------|
| Nome | Titulação | Regime de Trabalho | CPF |
| Ádila Silva Araújo Marques | Mestra | DE | 669.766.343-04 |
| Clevisvaldo Pinheiro Lima | Doutor | DE | 015.765.163-00 |
| Emanoel Barbosa de Sousa | Doutor | DE | 021.088.043-07 |
| Geisymeire Pereira do Nascimento | Mestra | DE | 830.661.363-53 |
| Jonathan Sousa de Oliveira | Mestre | DE | 004.852.463-84 |
| Leila Rachel Barbosa Alexandre | Doutora | DE | 018.917.273-89 |
| Luiz Claudio Nobrega Ayres | Especialista | DE | 028.175.474-89 |
| Maraisa Lopes | Doutora | DE | 325.809.178-10 |
| Maria Lourdilene Vieira Barbosa | Doutora | DE | 010.379.633-93 |
| Natália de Almeida Simeão | Mestra | DE | 004.885.433-63 |
| Rhuan Lucas Braz Silva | Mestre | DE | 044.435.553-74 |
| Shisleny Machado Lopes | Doutora | DE | 034.332.103-30 |
| Valdeny Costa de Aragão Campelo | Mestra | DE | 016.658.823-79 |

Os professores do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos responsáveis pelas disciplinas de formação pedagógica serão 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 | 394.023.553-91 394.023.553-91 |
| Bárbara Maria Macedo Mendes | Doutor | DE | 097.393.003-91 |
| Claudia Cristina da Silva Fontineles | Doutora | DE | 578.456.973-20 578.456.973-20 |
| 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 | 047.266.423-91 047.266.423-91 |
| 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 | 151.021.063-68 151.021.063-68 |
| Teresinha de Jesus Araújo Magalhães Nogueira | Doutora | DE | 839.125.333-34 839.125.333-34 |
| 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 na CCLL, no DEFE e no DMTE, integrarão o corpo docente do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE/UFPI professores lotados em outros departamentos e *Campi*, professores aposentados pela UFPI, docentes do quadro provisório, servidores técnico-administrativos efetivos da UFPI e professores surdos convidados 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. Está também prevista a atuação de professores formadores convidados, os quais, para o Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, deverão ser professores surdos com experiência na formação de professores correlacionada com a área.

2.6 Metas a serem atingidas e indicadores que permitem aferir o cumprimento das metas

As metas e indicadores para a aferição do cumprimento das metas do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos podem ser estabelecidos de maneira específica, considerando os objetivos e particularidades da proposta:

Quadro 11 - Metas e indicadores do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos

| METAS | INDICADORES |
|--|--|
| Formação Qualificada de Professores: Garantir a formação acadêmica e prática de professores capazes de atuar de forma efetiva no contexto da educação bilíngue de surdos. | Taxa de Conclusão: Acompanhar a taxa de conclusão do curso, verificando o percentual de alunos que concluem a licenciatura. |
| Inclusão e Acessibilidade: Promover a inclusão e acessibilidade, capacitando profissionais para lidar com as demandas específicas da educação de surdos. | Avaliação Docente e Discente: Realizar avaliações periódicas pelos docentes e discentes para mensurar a qualidade do curso e identificar áreas de melhoria. |
| Desenvolvimento de Material Didático: Estimular a produção de material didático específico para a educação bilíngue de surdos, considerando as particularidades linguísticas e culturais desse público. | Produção de Material Didático: Mensurar a quantidade e qualidade do material didático produzido pelos docentes e discentes ao longo do curso. |
| Atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Focar na formação de profissionais aptos a atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, atendendo às demandas identificadas no Piauí. | Índice de Inserção Profissional: Acompanhar o índice de inserção dos egressos no mercado de trabalho, especialmente na área de educação bilíngue de surdos. |
| Integração com Comunidades Surdas: Estabelecer parcerias e ações que promovam a integração do curso com as comunidades surdas, visando à construção de uma prática pedagógica alinhada às necessidades e expectativas dessas comunidades. | Participação em Eventos e Projetos: Avaliar a participação do curso em eventos acadêmicos e projetos relacionados à educação bilíngue de surdos, demonstrando a integração com as comunidades e a relevância acadêmica. |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC (2023)

Cada meta proposta no PPC da Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos está alinhada aos objetivos estratégicos do curso. Isso assegura que cada passo delineado na proposta contribua diretamente para a realização das metas gerais, proporcionando uma clareza na articulação entre os elementos do curso. As metas propostas não apenas refletem aspirações acadêmicas, mas também estão diretamente relacionadas ao impacto na comunidade surda do Piauí. Considerando a dinamicidade dessas aspirações, essas metas serão revistas periodicamente, bem como os indicadores, permitindo a adequação do curso às mudanças nas demandas da comunidade surda e às evoluções no cenário educacional. Essa abordagem proativa assegura a relevância contínua das metas estabelecidas ao longo do tempo.

3 PROPOSTA CURRICULAR

O PARFOR destina-se prioritariamente aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e lotados nas salas AEE 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE/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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE/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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFPI ofertado por meio do PARFOR EQUIDADE formará o profissional que atua na educação de surdos, no magistério nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em contextos bilíngues. 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 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e suas modificações, acrescida da inserção do Artigo 60-A, que constitui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos delineado nesta proposta visa garantir formação inicial de professores multidisciplinares que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, 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.

A 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 dos anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

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 Educação Bilíngue de Surdos da UFPI ofertado por meio do PARFOR EQUIDADE 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 dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, no que concerne aos aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos do trabalho pedagógico, por meio de reflexão e ações crítica.

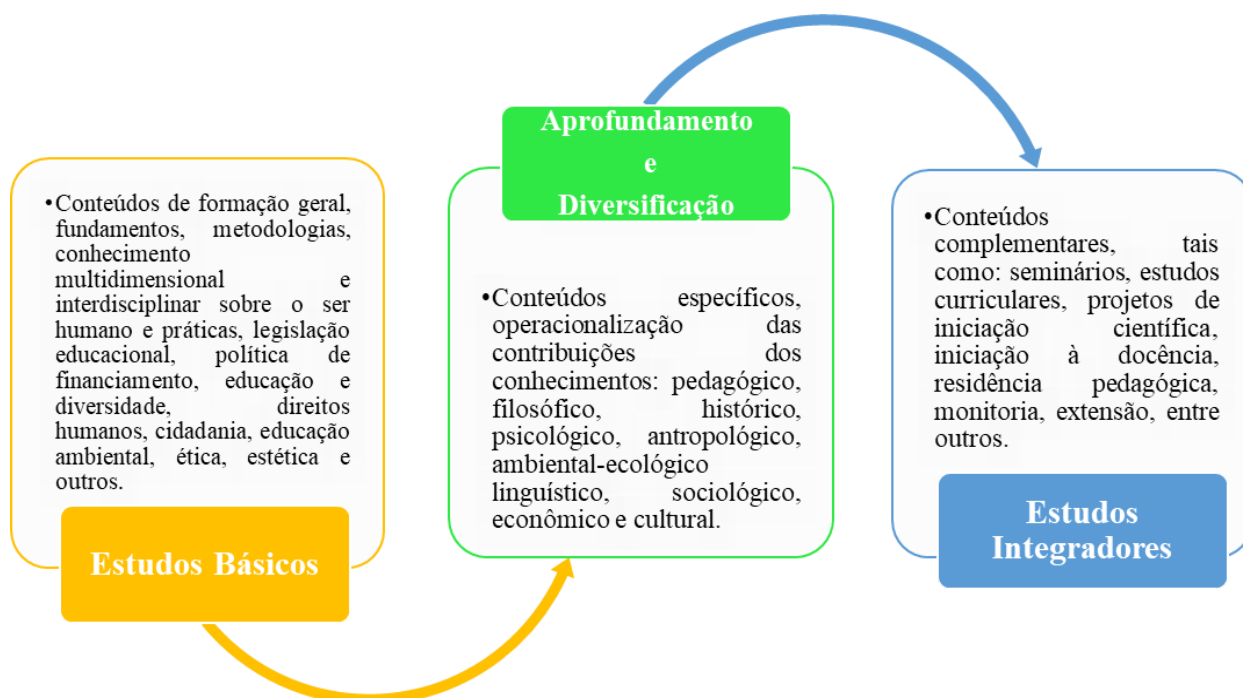
O **núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos** reúne conhecimentos voltados para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades, a aprendizagem dos conteúdos específicos 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 de Pedagogia do PARFOR/UFPI (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.

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 3.770 (três mil setecentas e setenta) horas, assim distribuídas: 2535 (duas mil quinhentas e trinta e cinco) horas de disciplinas obrigatórias, 120 (cento e vinte) horas de disciplinas optativas, 120 (cento e vinte) horas de TCC, 405 (quatrocentas e cinco) horas de Estágio Curricular Obrigatório, 390 (trezentas e noventa) horas de Atividades Curriculares de Extensão além de 200h de Atividades Complementares.

O currículo do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFPI por meio do PARFOR EQUIDADE 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, o *locus* de atuação docente (a escola básica) e os espaços de vivência da comunidade surda 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 nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE/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 Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR EQUIDADE/UFPI

| 1º PERÍODO | | |
|--|---------|---------------|
| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
| Seminário de Introdução ao Curso | 1.0.0.0 | 15h |
| Fundamentos Históricos da Educação e da Educação de Surdos | 3.1.0.0 | 60h |
| Fundamentos Filosóficos da Educação e da Educação de Surdos | 3.1.0.0 | 60h |
| Fundamentos Sociológicos da Educação e da Educação de Surdos | 3.1.0.0 | 60h |

| | | |
|---|----------------|----------------------|
| Prática de Libras I | 1.3.0.0 | 60h |
| Prática de leitura e produção de textos acadêmicos | 2.2.0.0 | 60h |
| Língua, Cultura e Identidades Surdas | 3.1.0.0 | 60h |
| Atividades Curriculares de Extensão I | 0.0.0.4 | 60h |
| TOTAL | 29 | 435h |
| 2º PERÍODO | | |
| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
| Iniciação à Pesquisa Científica | 2.2.0.0 | 60h |
| Psicologia da Educação | 3.1.0.0 | 60h |
| Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Bilíngue de Surdos | 3.1.0.0 | 60h |
| Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas | 3.1.0.0 | 60h |
| Prática de Libras II | 1.3.0.0 | 60h |
| Metodologias Ativas de Aprendizagem | 2.2.0.0 | 60h |
| Atividades Curriculares de Extensão II | 0.0.0.4 | 60h |
| TOTAL | 28 | 420h |
| 3º PERÍODO | | |
| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
| Legislação e Organização da Educação Básica | 3.1.0.0 | 60h |
| Avaliação da aprendizagem de surdos em contextos bilíngues | 2.2.0.0 | 60h |
| Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação de Surdos | 2.1.0.0 | 45h |
| Didática Geral | 2.2.0.0 | 60h |
| Prática de Libras III | 1.3.0.0 | 60h |
| Letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues | 2.1.0.0 | 45h |
| Produção de material didático para contextos bilíngues | 2.2.0.0 | 60h |
| Atividades Curriculares de Extensão III | 0.0.0.3 | 45h |
| TOTAL | 29 | 435h |
| 4º PERÍODO | | |

| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
|--|-----------|---------------|
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Libras como L1 | 2.2.0.0 | 60h |
| Práticas de leitura e produção de textos sinalizados em Libras | 1.2.0.0 | 45h |
| Práticas de leitura e produção de textos escritos em Libras | 1.2.0.0 | 45h |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 | 2.2.0.0 | 60h |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Língua Estrangeira | 2.2.0.0 | 60h |
| Prática de Libras como língua de instrução na área de Linguagens: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira | 1.3.0.0 | 60h |
| Literatura e Formação do leitor surdo | 3.1.0.0 | 60h |
| Atividades Curriculares de Extensão IV | 0.0.0.3 | 45h |
| TOTAL | 29 | 435h |
| 5º PERÍODO | | |
| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências Humanas e Sociais: Geografia e História | 3.2.0.0 | 75h |
| Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências Humanas e Sociais: Geografia e História | 1.3.0.0 | 60h |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências Humanas e Sociais: Filosofia e Sociologia | 3.2.0.0 | 75h |
| Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências Humanas e Sociais: Filosofia e Sociologia | 1.3.0.0 | 60h |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Matemática | 2.2.0.0 | 60h |
| Prática de Libras como língua de instrução na área de Matemática | 1.3.0.0 | 60h |
| Atividades Curriculares de Extensão V | 0.0.0.3 | 45h |
| TOTAL | 29 | 435h |
| 6º PERÍODO | | |
| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
| Práticas da Pesquisa em Educação | 2.2.0.0 | 60h |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências da Natureza: Física | 2.2.0.0 | 60h |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências da Natureza: Química e Biologia | 3.2.0.0 | 75h |
| Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências da Natureza | 1.3.0.0 | 60h |
| Estágio Supervisionado Obrigatório I | 0.0.9.0 | 135h |

| | | |
|---|----------------|----------------------|
| Atividades Curriculares de Extensão VI | 0.0.0.3 | 45h |
| TOTAL | 29 | 435h |
| 7º PERÍODO | | |
| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
| Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Linguagens: Artes e Educação Física | 3.2.0.0 | 75h |
| Prática de Libras como língua de instrução na área de Linguagens: Artes e Educação Física | 1.3.0.0 | 60h |
| Aspectos teóricos e práticos da educação bilíngue de surdocegos | 3.1.0.0 | 60h |
| Estágio Supervisionado Obrigatório II | 0.0.9.0 | 135h |
| Trabalho de Conclusão de Curso I | 0.4.0.0 | 60h |
| Atividades Curriculares de Extensão VII | 0.0.0.3 | 45h |
| TOTAL | 29 | 435h |
| 8º PERÍODO | | |
| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
| Optativa I | 3.1.0.0 | 60h |
| Optativa II | 3.1.0.0 | 60h |
| Tradução e Interpretação de Libras | 2.2.0.0 | 60h |
| Estágio Supervisionado Obrigatório III | 0.0.9.0 | 135h |
| Trabalho de Conclusão de Curso II | 0.4.0.0 | 60h |
| Atividades Curriculares de Extensão VIII | 0.0.0.3 | 45h |
| TOTAL | 28 | 420h |

Fonte: Elaborado pela comissão de formulação do PPC (2023)

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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR da UFPI.

Quadro 13 - Disciplinas optativas do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR da UFPI

| DISCIPLINAS | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA |
|---|---------|---------------|
| Libras: Transcrição e escrita | 3.1.0.0 | 60h |
| Gêneros Textuais e Ensino de Língua | 3.1.0.0 | 60h |
| Movimentos sociais surdos e educação | 3.1.0.0 | 60h |
| Literatura Surda: poesia e performance | 3.1.0.0 | 60h |
| Noções de Língua de Sinais Internacional | 3.1.0.0 | 60h |
| Relações Sócio-Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira | 3.1.0.0 | 60h |
| Educação, gênero e diversidades | 3.1.0.0 | 60h |
| Educação Ambiental | 3.1.0.0 | 60h |

Fonte: Elaborado pela comissão de formulação do PPC (2023)

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 e da comunidade, 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 e da comunidade, 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. 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 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, quando for o caso, e nos espaços da comunidade surda, 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), a escola básica e a comunidade, 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos da UFPI ofertado por meio do PARFOR a Prática como Componente Curricular está presente em todas as disciplinas 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos do PARFOR:

Quadro 14 - Prática como Componente Curricular (PCC)

| Período Letivo | Disciplinas | Carga Horária | Créditos | PCC |
|----------------|---|---------------|----------|-------------|
| 1º | Atividades Curriculares de Extensão I | 60h | 0.0.0.4 | 4 |
| | Total do Semestre | | | 60 h |
| 2º | Atividades Curriculares de Extensão II | 60h | 0.0.0.4 | 4 |
| | Total do Semestre | | | 60 h |
| 3º | Atividades Curriculares de Extensão III | 45h | 0.0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 4º | Atividades Curriculares de Extensão IV | 45h | 0.0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 5º | Atividades Curriculares de Extensão V | 45h | 0.0.0.3 | 3 |

| | | | | |
|--------------------|--|--------------|-----------|-------------|
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 6° | Atividades Curriculares de Extensão VI | 45h | 0.0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 7° | Atividades Curriculares de Extensão VII | 45h | 0.0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 8° | Atividades Curriculares de Extensão VIII | 45h | 0.0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| Total Geral | | 390 h | 26 | 390h |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC (2023)

3.2 Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos – PARFOR EQUIDADE / UFPI

| 1º Semestre | 2º Semestre | 3º Semestre | 4º Semestre | 5º Semestre | 6º Semestre | 7º Semestre | 8º Semestre |
|--|--|--|--|--|--|---|--|
| Seminário de Introdução ao Curso 15 h/1.0.0.0 | 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 45 h/0.0.0.3 | Atividades Curriculares de Extensão V 45 h/0.0.0.3 | Atividades Curriculares de Extensão VI 45 h/0.0.0.3 | Atividades Curriculares de Extensão VII 45 h/0.0.0.3 | Atividades Curriculares de Extensão VIII 45 h/0.0.0.3 |
| Atividades Curriculares de Extensão I 45 h/0.0.0.3 | Iniciação à Pesquisa Científica 60h/2.2.0.0 | Legislação e Organização da Educação Básica 60h/3.1.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Libras como L1 60 h/2.2.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências Humanas e Sociais: Geografia e História 75 h/3.2.0.0 | Práticas da Pesquisa em Educação 60h/2.2.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Linguagens: Artes e Educação Física 75 h/3.2.0.0 | Tradução e Interpretação de Libras 60 h/2.2.0.0 |
| Fundamentos Históricos da Educação e da Educação de Surdos 60 h/3.1.0.0 | Psicologia da Educação 60h/3.1.0.0 | Avaliação da aprendizagem de surdos em contextos bilíngues 60 h/2.2.0.0 | Práticas de leitura e produção de textos sinalizados em Libras 45 h/1.2.0.0 | Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências Humanas e Sociais: Geografia e História 60 h/1.3.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências da Natureza: Física 60 h/2.2.0.0 | Prática de Libras como língua de instrução na área de Linguagens: Artes e Educação Física 60 h/1.3.0.0 | Optativa I 60 h/3.1.0 |
| Fundamentos Filosóficos da Educação e da Educação de Surdos 60 h/3.1.0.0 | Fundamentos teóricos e metodológicos da Educação Bilíngue de Surdos 60h/3.1.0.0 | Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação de Surdos 45 h/2.1.0.0 | Práticas de leitura e produção de textos escritos em Libras 45 h/1.2.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências Humanas e Sociais: Filosofia e Sociologia 75 h/3.2.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências da Natureza: Química e Biologia 60 h/2.2.0.0 | Aspectos teóricos e práticos da educação bilíngue de surdocegos 60 h/3.1.0.0 | Optativa II 60 h/3.1.0 |
| Fundamentos Sociológicos da Educação e da Educação de Surdos 60 h/3.1.0.0 | Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas 60h/3.1.0.0 | Didática Geral 60 h/2.2.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 60 h/2.2.0.0 | Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências Humanas e Sociais: Filosofia e Sociologia 60 h/1.3.0.0 | Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências da Natureza 60 h/1.3.0.0 | Estágio Supervisionado Obrigatório II 135 h/0.0.9 | Estágio Supervisionado Obrigatório III 135h/0.0.9 |
| Prática de Libras I 60h/1.3.0.0 | Prática de Libras II 60 h/1.3.0.0 | Prática de Libras III 60 h/1.3.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Língua Estrangeira 60 h/2.2.0.0 | Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Matemática 60 h/2.2.0.0 | Estágio Supervisionado Obrigatório I 135 h/0.0.9.0 | Trabalho de Conclusão de Curso I 60 h/0.4.0.0 | Trabalho de Conclusão de Curso II 60 h/0.4.0.0 |
| Prática de leitura e produção de textos acadêmicos 60 h/2.2.0.0 | Metodologias Ativas de Aprendizagem 60 h/2.2.0.0 | Letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues 45 h/2.1.0.0 | Prática de Libras como língua de instrução na área de Linguagens: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira 60 h/1.3.0.0 | Prática de Libras como língua de instrução na área de Matemática 60 h/1.3.0.0 | | | |
| Língua, Cultura e Identidades Surdas 60 h/3.1.0.0 | | Produção de material didático para contextos bilíngues 60 h/2.2.0.0 | Literatura e Formação do leitor surdo 60 h/3.1.0.0 | | | | |

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*¹¹ 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 os fundamentos do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos a o estágio deverá ser realizado em ambientes bilíngues, adotando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução. Essa imersão permitirá que eles vivenciem práticas pedagógicas voltadas para a realidade linguística e cultural da comunidade surda, compreendendo a dinâmica do ambiente e a interação entre surdos e ouvintes. Os estágios incluirão atividades que promovam a integração e participação ativa dos estudantes na comunidade surda. Isso pode envolver a realização de eventos, oficinas, ou outras iniciativas que contribuam para fortalecer os laços comunitários e compreender as necessidades específicas dos surdos em diferentes contextos.

Os estudantes serão acompanhados por supervisores com experiência na área de Educação Bilíngue de Surdos, proporcionando orientação e feedback específicos. Esse acompanhamento visa não apenas garantir o desenvolvimento adequado das competências práticas, mas também fomentar a reflexão crítica sobre as práticas educacionais bilíngues. Durante os estágios, os estudantes serão incentivados a desenvolver projetos pedagógicos que contemplem as características linguísticas e culturais da comunidade surda, como a criação de material didático adaptado, estratégias de ensino inovadoras ou iniciativas que promovam a inclusão e a valorização da língua de sinais.

¹¹Pesquisa denominada de *colaborativa*, realizada na relação entre pesquisadores-professores da universidade e professores-pesquisadores nas escolas, utilizando como metodologia a pesquisa-ação (PIMENTA, 2002).

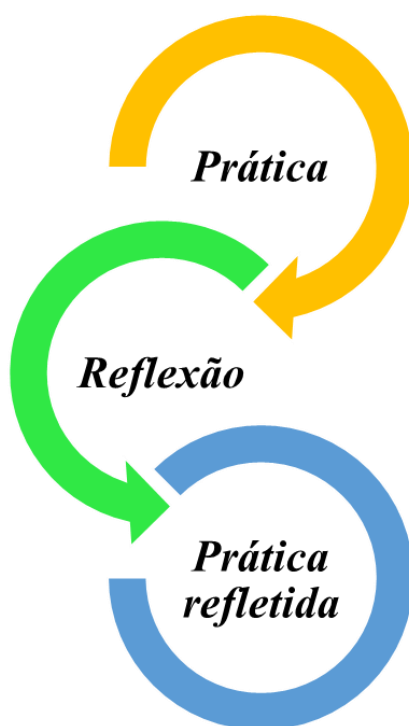
A expectativa é que os estágios supervisionados proporcionem aos estudantes uma vivência prática e enriquecedora, consolidando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Além disso, espera-se que essa experiência contribua para o desenvolvimento de habilidades interpessoais, éticas e profissionais, preparando-os para atuar de maneira comprometida e efetiva na promoção da Educação Bilíngue de Surdos. O objetivo é formar profissionais capacitados e sensíveis às necessidades específicas da comunidade surda, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

Considerando o público-alvo principal do PARFOR, professores já em atuação, 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.

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 formulação do PPC (2022) 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 os anos iniciais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio) são alguns exemplos de práticas coletivas que favorecem a emergência de experiências formativas inovadoras.

No curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 - 135h; Estágio Supervisionado Obrigatório II-

135h; e Estágio Supervisionado Obrigatório III - 135h, em atendimento ao disposto na Resolução CNE/CP n. 2/2019.

Caso o cursista já exerça a docência, a prática pedagógica permeará 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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, com experiência na educação de surdos, 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 Educação Bilíngue de Surdos, 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, 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. | 180 h | 180 h | Relatório do professor orientador e declarações dos órgãos/unidade competentes. |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC (2023)

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 Educação de Surdos 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 formulação do PPC (2023)

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 coautor. | 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 Educação de Surdos 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 formulação do PPC (2023)

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 Educação de Surdos | 20 h | 20 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |
| | Estágios não obrigatórios de 101 a 200 horas | Estágio realizado na área da Educação de Surdos | 30 h | 30 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |
| | Estágios não obrigatórios com mais de 200 horas | Estágio realizado na área da Educação de Surdos | 40 h | 40 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC (2023)**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 Educação de Surdos, 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 formulação do PPC (2023)

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 Educação de Surdos | Elaboração de texto teórico e/ou experimental sobre/para a atuação pedagógica (área de Educação de Surdos) nos anos finais do Fundamental e Ensino Médio. | 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 formulação do PPC (2023)

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 | 10 h | 30 h | Atestados ou certificados de participação |

| | | | | | |
|--|---|--|------|------|---|
| | | deve ser orientador por professor da UFPI ou outra IES. | | | |
| | 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 Educação de Surdos 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 Educação de Surdos. | 10 h | 10 h | Atestados ou certificados de participação |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC (2023)

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 formulação do PPC (2023)

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 formulação do PPC (2023)**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 formulação do PPC (2023)

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.

3.3.3.1 Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão

- O curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Educação Bilíngue de Surdos deverão, obrigatoriamente, atuar na organização ou execução de uma ACE semestralmente (quando regularmente matriculado) até integralizar o total de 390h 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. 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 | 60 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e outras ações de extensão voltadas para o fomento da comunicação em Libras nas famílias que possuem integrante surdo e realização de atividades práticas para promover o uso da língua de sinais em casa. | Libras na vida familiar |
| 2º | 60 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão voltados especificamente para a comunidade surda, como saraus, festivais, exposições de arte e teatro. | Arte e cultura surda |
| 3º | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos e ações de extensão para criação de recursos didáticos bilíngues, como material impresso, vídeos educativos em Libras, jogos pedagógicos, para enriquecer o ambiente de aprendizagem nas escolas e/ou nos centros de atendimento à pessoa surda | Produção de Recursos Didáticos Bilíngues |
| 4º | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos e ações de extensão voltados para a prática de Libras em diversos contextos sociais, de maneira a preparar | Libras instrumental em diversos contextos |

| | | | |
|----|------|--|--|
| | | profissionais para o atendimento a pessoas surdas. | |
| 5° | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão nas associações de surdos e/ou nos centros de atendimento à pessoa surda. | Relações étnico-raciais na educação de surdos |
| 6° | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão nas associações de surdos e/ou nos centros de atendimento à pessoa surda. | Cidadania, 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 |
| 7° | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão nas associações de surdos e/ou nos centros de atendimento à pessoa surda. | Multiculturalismo, Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras |
| 8° | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de ações de extensão que visem tornar espaços públicos mais acessíveis para a comunidade surda. | Acessibilidade em Espaços Públicos |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC (2023)

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 EQUIDADE, 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.

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 os anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio.

À vista disso, no curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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. Considerando as especificidades do curso, o texto deverá ser entregue em Libras (por meio de vídeo-registro) e em Português.

No curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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, em Libras, 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos PARFOR

| Componentes Curriculares | Carga horária |
|-------------------------------------|---------------|
| Disciplinas Obrigatórias | 2.535h |
| Atividades Curriculares de Extensão | 390h |
| Estágio Supervisionado Obrigatório | 405h |
| Trabalho de Conclusão de Curso | 120h |
| Disciplinas Optativas | 120h |

| | |
|----------------------------|----------------|
| Atividades Complementares | 200h |
| Carga Horária Total | 3. 770h |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC (2023)

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.

A metodologia basilar do curso de Educação Bilíngue de Surdos deve ser construída com base em princípios que respeitem a diversidade linguística e cultural da comunidade surda. Para isso, são definidas as seguintes diretrizes que serão observadas ao longo do curso.

3.4.1 Abordagem Bilíngue e Bicultural

A abordagem bilíngue e bicultural é um dos pilares fundamentais da proposta metodológica do curso de Educação Bilíngue de Surdos na UFPI. Esse modelo pedagógico é enraizado em princípios que reconhecem a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural da comunidade surda, promovendo uma educação que respeita e celebra a identidade surda, bem como a cultura surda.

A abordagem bilíngue destaca a necessidade de proporcionar um ambiente educacional no qual tanto a Libras quanto o Português sejam reconhecidos como línguas legítimas e complementares. A Libras é a primeira língua dos surdos no Brasil, sendo reconhecida oficialmente pela legislação brasileira como meio legal de comunicação e expressão. Portanto, a proposta do curso é promover o desenvolvimento da Libras como língua de instrução, garantindo que os surdos tenham acesso pleno a conhecimentos linguísticos, culturais e acadêmicos por meio de sua língua natural.

A abordagem bicultural está intrinsecamente ligada à compreensão da comunidade surda como uma cultura própria, com valores, tradições e formas distintas de expressão. A proposta é transcender a visão patologizante que historicamente permeou a educação de surdos, reconhecendo a comunidade surda como uma minoria linguística com sua própria identidade cultural. Isso implica na valorização e integração dos aspectos culturais surdos no ambiente educacional, proporcionando aos surdos um ambiente que reflita e respeite sua identidade.

Na prática, a abordagem bilíngue e bicultural é implementada por meio da integração da Libras como língua de instrução durante todo o curso. Além disso, atividades culturais, eventos e interações sociais que promovam a cultura surda devem ser incorporados ao ambiente educacional. A presença de docentes surdos e a promoção de um corpo discente diversificado contribuem para a construção de uma comunidade educacional genuinamente bicultural. Espera-se que essa abordagem proporcione uma formação mais completa e significativa para os futuros educadores bilíngues de surdos, capacitando-os não apenas a ensinar as disciplinas acadêmicas, mas também a compreender e respeitar a singularidade cultural da comunidade surda. Além disso, espera-se que os surdos formados nesse contexto se sintam fortalecidos em sua identidade e prontos para contribuir de maneira significativa para a sociedade.

3.4.2 Libras como língua de instrução

Um dos pilares do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos aqui proposto é a utilização da Libras como língua de instrução, o que reflete o compromisso com uma abordagem pedagógica que reconhece a centralidade da Libras na formação acadêmica e na promoção da identidade surda. Essa metodologia proporciona uma base sólida para o desenvolvimento

linguístico e acadêmico dos estudantes surdos, respeitando suas identidades e alinhando-se aos princípios da Educação Bilíngue.

Considerando esse pilar metodológico, a expectativa é que todas as aulas do curso sejam ministradas em Libras, garantindo que os conteúdos sejam apresentados na primeira língua dos estudantes surdos. Acreditamos que isso promove um ambiente linguístico autêntico, permitindo a plena compreensão e participação dos estudantes. Nesse sentido, o material didático, incluindo livros, textos e recursos multimídia, também deverá ser disponibilizado em Libras, de maneira a assegurar que os estudantes tenham acesso a materiais que os ajude a superar barreiras linguísticas.

Atividades práticas e interativas serão incorporadas em diversas disciplinas do curso, proporcionando oportunidades para a prática constante da Libras. Particularmente nos estudos voltados para as diversas áreas do conhecimento, haverá disciplinas de caráter teórico-prático, que buscam apresentar os fundamentos de cada área, alinhadas a disciplinas de prática de Libras como língua de instrução, para que os alunos possam efetivamente praticar a língua nos contextos específicos de ensino.

3.4.3 Participação Ativa da Comunidade Surda

A participação ativa da comunidade surda é um princípio central na metodologia proposta para o curso de Educação Bilíngue de Surdos na UFPI. Essa abordagem busca criar um ambiente educacional que não apenas inclua os surdos, mas que os envolva ativamente no processo de construção do conhecimento, na definição das políticas educacionais e na promoção da cultura surda.

Um dos aspectos fundamentais é garantir que a comunidade surda participe ativamente na tomada de decisões relacionadas ao curso. Isso inclui a presença de representantes surdos em comitês de avaliação e planejamento curricular, assegurando que as políticas educacionais estejam alinhadas às necessidades reais da comunidade surda. Além disso, a metodologia do curso propõe a integração de projetos colaborativos entre os estudantes, professores e membros da comunidade surda, que podem envolver a criação de materiais educacionais em Libras, a realização de eventos culturais surdos e a implementação de iniciativas que promovam a inclusão e a acessibilidade para os surdos na sociedade em geral.

A pesquisa participativa é outro elemento crucial na metodologia aqui proposta, incentivando a comunidade surda a se envolver ativamente em pesquisas que abordem questões relevantes para sua realidade, como em estudos sobre a aquisição da língua de sinais em diferentes faixas etárias, a influência da cultura surda na identidade individual, questões educacionais envolvendo a Libras e a educação de surdos, entre outros temas relevantes para a comunidade. A participação ativa da comunidade surda também é fomentada por meio de atividades de extensão que conectam o ambiente acadêmico com a sociedade, como prática de Libras para a comunidade em geral, eventos culturais abertos ao público e parcerias com instituições e empresas para promover a inclusão de surdos em diferentes contextos.

A expectativa é que essa abordagem promova uma maior autonomia e empoderamento da comunidade surda, gerando profissionais mais conscientes e comprometidos com a promoção da inclusão e da igualdade. Além disso, a participação ativa da comunidade surda contribuirá para a construção de um ambiente educacional mais enriquecedor, sensível às demandas e especificidades dessa comunidade.

3.4.4 Metodologias Ativas e Colaborativas

A adoção de Metodologias Ativas e Colaborativas é um pilar essencial na proposta metodológica do curso de Educação Bilíngue de Surdos na UFPI, ao transformar o estudante em protagonista de seu próprio processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente dinâmico, participativo e alinhado com as características linguísticas e culturais da comunidade surda.

A Aprendizagem Baseada em Problemas é proposta como um componente central, permitindo que os estudantes abordem desafios educacionais reais enfrentados pela comunidade surda, o que pode incluir a criação de materiais pedagógicos acessíveis, estratégias para aprimorar a comunicação em Libras ou iniciativas de conscientização sobre a cultura surda. Entendemos que a resolução de problemas concretos fortalecerá a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Nossa proposta coloca ênfase no trabalho colaborativo, o que reflete a importância da colaboração entre os estudantes, professores e membros da comunidade surda. Projetos em equipe, debates e atividades práticas promoverão a troca de experiências, incentivando o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades interpessoais fundamentais. Além disso, propomos

a a implementação de atividades que proporcionarão um espaço para o compartilhamento de experiências entre estudantes e membros da comunidade surda. Esses momentos informais fortalecerão os laços comunitários e ampliarão a compreensão sobre a diversidade de experiências dentro da comunidade surda.

A avaliação formativa será privilegiada, permitindo que os estudantes recebam feedback contínuo sobre seu desempenho. Além disso, a autonomia do estudante será incentivada, possibilitando a escolha de trajetórias de aprendizagem alinhadas aos seus interesses e necessidades específicas, contribuindo para uma formação mais personalizada. A expectativa é que essas metodologias promovam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e alinhado com as necessidades específicas da comunidade surda. Os estudantes, ao vivenciarem metodologias ativas e colaborativas, desenvolverão habilidades essenciais para atuar de maneira eficaz na promoção da Educação Bilíngue de Surdos, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

3.4.5 Avaliação Formativa e Contextualizada

A proposta de Avaliação Formativa e Contextualizada no curso de Educação Bilíngue de Surdos proposto pela UFPI é fundamentada em abordagens pedagógicas que valorizam o acompanhamento contínuo do aprendizado, considerando as características específicas da comunidade surda. Essa metodologia visa proporcionar uma avaliação mais justa, inclusiva e alinhada aos objetivos do curso.

A avaliação será realizada de maneira contínua ao longo do processo de aprendizagem, permitindo que tanto estudantes quanto professores acompanhem o desenvolvimento das competências ao longo do tempo. Esse acompanhamento contínuo possibilita intervenções pedagógicas mais efetivas. Haverá a utilização de uma variedade de instrumentos de avaliação, como projetos, apresentações, portfólios, participação em atividades práticas e avaliações sinalizadas e escritas. Essa diversidade visa contemplar as diferentes formas de expressão e participação dos estudantes surdos, respeitando as singularidades linguísticas e culturais. Nesse sentido, a avaliação será contextualizada de acordo com a realidade linguística e cultural da comunidade surda. Isso implica a criação de situações avaliativas que considerem a língua de sinais

como primeira língua e promovam a expressão plena dos estudantes surdos, respeitando suas formas específicas de comunicação.

A retroalimentação será um componente essencial do processo avaliativo. O feedback oferecido pelos professores terá o propósito de orientar os estudantes no aprimoramento de suas habilidades, destacando pontos fortes e oportunidades de desenvolvimento, sempre alinhado aos objetivos do curso. Além disso, haverá a valorização das experiências e conhecimentos da comunidade surda será, buscando uma avaliação mais contextualizada.

3.4.6 Alternância entre espaços de saberes e espaços de vivências

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.

A proposta de organização pedagógica para o curso de Educação Bilíngue de Surdos na UFPI fundamenta-se na Pedagogia da Alternância, ao reconhecer a importância de integrar tempos de estudo na instituição de ensino com tempos de prática na comunidade. Essa metodologia visa proporcionar uma formação mais contextualizada, prática e alinhada às especificidades da Educação Bilíngue.

Para o **tempo-escola**, estão previstas as seguintes atividades:

Aulas Teóricas e Práticas em Libras: Durante o tempo-escola, os estudantes cursarão os componentes curriculares previstos para o curso, participando de aulas teóricas e práticas ministradas em Libras. Essa abordagem garante que o conteúdo seja apresentado na primeira língua dos surdos, promovendo a compreensão plena e a vivência prática dos conceitos discutidos em sala.

Atividades de pesquisa: Iniciação à pesquisa na área de educação de surdos e desenvolvimento de projetos científicos.

Atividades de iniciação à docência: Práticas de desenvolvimento de habilidades como docente em contextos bilíngues

Interação com Professores e Comunidade Acadêmica: O tempo-escola propiciará interações regulares com professores especializados na área de Educação Bilíngue e com a comunidade acadêmica. Essa integração possibilitará a troca de conhecimentos, o esclarecimento de dúvidas e a construção coletiva do saber.

Visitas a Centros Especializados e Escolas: Visitas guiadas a instituições voltadas para a comunidade surda. Entrevistas com educadores surdos e ouvintes sobre práticas inclusivas. Observação de aulas e atividades pedagógicas.

Para o **tempo-comunidade**, estão previstas as seguintes atividades, que serão desenvolvidas principalmente no âmbito dos Estágios Curriculares e das Atividades Curriculares de Extensão:

Estágios supervisionados em espaços educacionais bilíngues: Os estudantes realizarão estágios supervisionados em ambientes bilíngues, como escolas, centros de apoio à comunidade surda e instituições especializadas. Essa imersão prática permitirá aplicar os conhecimentos adquiridos, desenvolvendo habilidades pedagógicas e compreendendo as demandas reais da comunidade.

Oficinas em instituições educacionais em que estudem alunos surdos: Os estudantes planejarão e executarão oficinas pedagógicas em instituições educacionais, com o objetivo de compartilhar práticas inovadoras de ensino que promovam a língua de sinais e a educação bilíngue.

Projeto de Acessibilidade em Espaços Públicos: Os estudantes desenvolverão projetos para tornar espaços públicos, como bibliotecas, museus e centros culturais, mais acessíveis para a

comunidade surda. Isso pode incluir a implementação de sinalização em Libras, treinamento de funcionários e a criação de materiais educativos acessíveis.

Parcerias com associações de surdos e instituições de ensino voltadas para a educação de surdos: Haverá o estabelecimento de parcerias com associações de surdos e instituições de ensino voltadas para a educação de surdos para a realização de atividades práticas e intercâmbios, proporcionando aos estudantes experiências enriquecedoras em diferentes contextos educacionais.

Desenvolvimento de Recursos Didáticos Adaptados: Elaboração de recursos didáticos adaptados para o ensino de disciplinas específicas em Libras, promovendo a acessibilidade de estudantes surdos em diversas áreas do conhecimento.

Realização de Eventos Culturais e Educativos: Organização de eventos culturais e educativos voltados para a promoção da cultura surda, envolvendo a comunidade acadêmica, familiares e a sociedade em geral.

Integração com famílias de estudantes surdos: Com o objetivo de envolver as famílias no processo educacional, serão propostos encontros periódicos com pais e responsáveis dos alunos surdos para compartilhar experiências. Serão realizados também cursos e oficinas sobre a importância da língua de sinais na comunicação familiar bem como atividades práticas para promover o uso da língua de sinais em casa.

A implementação da Pedagogia da Alternância no curso de Educação Bilíngue de Surdos na UFPI visa alcançar resultados significativos, visto que os estudantes formados sob essa metodologia terão uma base teórica sólida, aliada a uma experiência prática diversificada e enraizada na realidade da comunidade surda.

Espera-se que a alternância entre o tempo-escola e o tempo-comunidade proporcione uma formação mais abrangente, preparando profissionais capacitados, sensíveis às demandas específicas da Educação Bilíngue. Entende-se que a interação contínua com a comunidade surda e a imersão em ambientes bilíngues contribuirão para a construção de uma identidade profissional sólida e conectada às necessidades reais da sociedade.

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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos.

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.

5 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

5.1 Da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem em disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, como parte integrante do processo educativo, vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos , 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos , 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. 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 | |
|---|---------------------------|
| Créditos: 1.0.0.0 | Carga Horária: 15h |
| <p>EMENTA: Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Questões da profissão de Licenciado. Instâncias da UFPI e suas competências envolvidas com o Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. Programas Institucionais.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | |
| <p>Normas e Funcionamento Dos Cursos de Graduação da UFPI. Disponível em: https://ufpi.br/images/CCE/RESOLU%C3%87%C3%95ES/resolucao177-12-cepex.pdf</p> | |
| <p>Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos. PARFOR EQUIDADE /UFPI.</p> | |
| <p>Regimento Geral da UFPI. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/df/arquivos/files/regimento_geral_ufpi.pdf Data de acesso: 23.mar.2022.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> | |
| <p>Damázio, Mirlene. F. M. Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.</p> | |
| <p>Gesser, Audrei. Libras? Que língua é essa? São Paulo: Parábola, 2009.</p> | |
| <p>Quadros, R. M. Org.: Letras Libras: ontem, hoje e amanhã – Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014.</p> | |
| <p>Santana, Ana. P; Bergamo, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. Educ. Soc. [online]. 2005, vol.26, n.91, pp.565-582.</p> | |
| <p>Skliar, Carlos de (org). A surdez: Um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010</p> | |

| DISCIPLINA: Fundamentos Históricos da Educação e da Educação de Surdos | |
|--|---------------------------|
| Créditos: 3.1.0.0 | Carga Horária: 60h |
| <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. História da educação de surdos. O impacto do Congresso de Milão (1880) na educação de surdos no Brasil. Legislação e surdez. As políticas de inclusão e exclusão sociais e educacionais. Modelos educacionais na educação de surdos: modelos clínicos, antropológicos, da diferença e mistos.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | |

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Müller de; DALCIN, Gladis. **Estudos surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2006-2008. v. 1. (Pesquisas). p. 14-37.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GATTI JÚNIOR, Décio; Pintassilgo, Joaquim (Org.). **Percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: EDUPU, 2007.

LOPES, E. M. T.; FARIAS FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MOURA, Maria Cecília. **O Surdo, Caminhos para uma Nova Identidade**. Rio de Janeiro: Editora Revinter, 2000

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42.ed. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 2012.

STROBEL, Karin L. História dos Surdos: Representações “Mascaradas” das Identidades Surdas. In: QUADROS, Ronice M.; PERLIN, Gladis. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis Arara Azul, 2007, p.18 – 38

DISCIPLINA: Fundamentos Filosóficos da Educação e da Educação de Surdos

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Filosofia e filosofia da educação: concepções e especificidades da filosofia; concepções de educação; tarefas da filosofia da educação; relação entre educação, pedagogia e ensino. Estudos filosóficos do conhecimento – as questões da verdade e da ideologia no campo da educação. As teorias e práticas educativas e suas dimensões ético-política e estética. A dimensão tecnológica da práxis educativa. Concepções filosóficas da educação de surdos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Filosofia da educação de surdos e a formação do/a professora bilíngue.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

GHIRALDELLI JR. P. **O que é Filosofia da Educação?** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

AHLERT, Alvorí. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2003.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 47, p. 223-239, 2008.

PERLIN, Gladis; QUADROS, RM de. Ouvinte: o outro do ser surdo. In: **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006. p. 166-187.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DISCIPLINA: Fundamentos Sociológicos da Educação e da Educação de Surdos

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: O campo da Sociologia da Educação: surgimento e correntes teóricas. Sociologia e educação de surdos. A escola e os sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas. O campo educativo do ensino bilíngue: sujeitos surdos, currículos, representações sociais e espaços educativos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Aron, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.

Carvalho, Alonso Bezerra de; Silva, Wilton Carlos Lima da. **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo, SP: Avercamp, 2011.

STROBEL, Karin L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 251p.

DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2011.

NOGUEIRA, MA; ROMANELLI, G; ZAGO, N. (orgs.). **Família e Escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SKLIAR (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p.51-74.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, maio/agosto 2010. p. 107-131.

DISCIPLINA: Prática de Libras I

Créditos: 1.3.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Uso do corpo e do espaço na sinalização com ênfase na gestualidade. Parâmetros de formação do sinal. Expressões faciais gramaticais e afetivas. Construções frasais afirmativas, negativas e interrogativas. Vocabulário contextualizado às atividades desenvolvidas. Práticas sinalizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Andreis-Witkoski, Silvia. **Introdução à Libras: língua, história e cultura**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.

Felipe, T.; Monteiro, M. S. **LIBRAS em contexto**. Curso Básico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001

Lacerda, C.B.F; Santos, L.F. **Tenho um aluno surdo e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CAMPELO, A. R. et al. **Libras fundamental:** livro didático de língua de sinais brasileira para crianças e adultos, surdos ou ouvintes. 1. ed. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2008.

GARCIA, Eduardo de Campos. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras:** os principais aspectos e a importância da língua brasileira de sinais. 2 ed. Wak Editora, Rio de Janeiro, 2015.

MARCON, Andréia Mendiola ... [et. al.]. **Estudos da língua brasileira de sinais.** Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2011.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha et al. **Libras:** conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DISCIPLINA: Prática de leitura e produção de textos acadêmicos

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Noções de linguagem, texto, gênero e discurso. Prática de leitura e de produção de textos acadêmicos. Estratégias de leitura e de produção de textos acadêmicos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

KOCH, Ingedore Villaça; Elias, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

MACHADO, Anna Rachel; Tardelli, Lília Santos Abreu; Lousada, Eliane. **Planejar gêneros acadêmicos.** São Paulo: Parábola, 2005.

MOTTA-ROTH, Désirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade.** São Paulo: Parábola, 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: tica, 2006.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006. 168 p.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **textual:** São Paulo, Contexto, 2009.

DISCIPLINA: Língua, Cultura e Identidades Surdas

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Os mitos em relação às línguas de sinais. Diferentes perspectivas sobre os conceitos de Sujeito Surdo, Cultura Surda, Comunidade Surda e Povo Surdo. Identificações e locais das identidades: família,

escola, associação, faixas geracionais etc. As identidades surdas multifacetadas e multiculturais. Relações éticas. Artefatos culturais e a língua de sinais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

DORZIAT, A. (Org.) **Estudos Surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre : Mediação, 2011.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (ORG.) **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas : Ed. ULBRA, 2011.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

QUADROS, Ronice Müller de. **Estudos Surdos 1**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis. **Estudos Surdos 2**. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2007.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo, SP: Plexus, 2007.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças . 5. ed. Porto Alegre: Mediação 2011.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: INEP, 2002.

THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2006.

2º PERÍODO

DISCIPLINA: Iniciação à Pesquisa Científica

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: O conhecimento científico. Conceitos de ciência. A ciência como construção humana. Metodologia do Trabalho Científico. Os problemas metodológicos do conhecimento: bom senso, científico e filosófico. Ética em Pesquisa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico**: do planejamento aos textos, da escola à academia. São Paulo: Rêspel, 2012.

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.

HENDGES, Graciela Rabuske; MOTTA-ROTH, Désirée. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola. 2010.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; TARDELLI, Lília Santos Abreu. **Planejar Gêneros Acadêmicos: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2010.

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel, 2012.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

DISCIPLINA: Psicologia da Educação

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: A ciência psicológica. A constituição da subjetividade. Desenvolvimento e aprendizagem. Transtornos e dificuldades de aprendizagem. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio.

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

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

DALCIN, Gladis. Um estranho no ninho: um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo. In: QUADROS, R. M. **Estudos Surdos I**. Editora Arara Azul. Petrópolis. 2006. pp.186-215

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 historicocultural**. 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.

DISCIPLINA: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Bilíngue de Surdos

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Estudo de conceitos básicos na área de bilinguismo, bidialetalismo e educação bilíngue. Políticas públicas e planejamentos linguísticos. Modelos e programas de educação bilíngues em contextos multiculturais. Considerações sobre biletamento. Contextos bilíngues e bidialetais no país.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FERNANDES, E.; LODI, A. C. B.; DORZIAT, A. (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012

FERNANDES, E. **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

STUMPF, M. R. (2009). A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In R. M. Quadros (Org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue** – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº. 1.060/2013 e nº. 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, fevereiro de 2014. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>>.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 159-178, 2014.

QUADROS, Ronice Müller de. O 'bi' do bilingüismo na educação de surdos. In: **Surdez e bilingüismo 1** ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 2015

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

DISCIPLINA: Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas**Créditos: 3.1.0.0****Carga Horária: 60h**

EMENTA: Caracterização da área científico-acadêmica de Linguística Aplicada. Teorias da Linguística Aplicada que subsidiam o processo de ensino e aprendizagem de línguas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MOITA LOPES, L. P. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓIS, M. L. S (Orgs.). **Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas**. Campinas-SP: Pontes editores, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARBOSA, Eva dos Reis Araujo. **Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD**. 2016. 344 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (orgs.). **Aspectos da linguística aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000.

DAMIANOVIC, M. C. O linguista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem e Ensino**, Vol. 8, No. 2, 2005: 181-196.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso. Um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SALLES, H. Maria M. L. [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

DISCIPLINA: Prática de Libras II

Créditos: 1.3.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Uso de expressões não-manuais; Construções frasais com aspecto, tópico, foco; Exploração do espaço de sinalização; Diferenças de perspectivas na sinalização e o particionamento do corpo do sinalizante. Vocabulário contextualizado às atividades desenvolvidas. Práticas sinalizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FELIPE, T. A. **Libras em contexto**. Brasília: TvIEC/SEES, Ed. 7, 2007.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua sinais**. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ArtMed, 2004

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARROTEIA, J. **O papel da marcação não-manual nas sentenças negativas em Língua de Sinais Brasileira (LSB)**. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. Campinas, 2005. Disponível em <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270807/1/Arroteia_Jessica_M.pdf>.FEL

IPE, T.A. **Libras em contexto: curso básico**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

GESSER, A. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HONORA, Márcia. FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

PIMENTA, N.; QUADROS, R. M. **Curso de LIBRAS 2 – Iniciante**. 3 ed. rev., e atualizada. Porto Alegre: Editora Pallotti, 2008

DISCIPLINA: Metodologias Ativas de Aprendizagem

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Metodologias ativas e tecnologias digitais aplicáveis à 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.

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.

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.

3º PERÍODO

DISCIPLINA: Legislação e Organização da Educação Básica

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Abordagem da dimensão política e pedagógica da organização escolar brasileira. Estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Nº. 9394/96) e demais documentos pertinentes. Ética e legalidade. Aspectos éticos e legais relacionados à Educação Básica.

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.

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.

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.

CURY, C.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.

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.

DISCIPLINA: Avaliação da aprendizagem de surdos em contextos bilíngues

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

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. Avaliação do desenvolvimento da Libras e do Português escrito. Planejamento, registro e avaliação na escola considerando a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Instrumentos alternativos para avaliação da aprendizagem de alunos surdos. Construção de instrumentos avaliativos em Libras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

COSTA, Juliana Pellegrinelli Barbosa da. **Educação do surdo ontem e hoje: Posição, sujeito e identidade.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010.

HAYDT, Regina Celia Cazaux. **A avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo, Ática, 2008.

RESENDE, A. A. C. de. **Avaliação pedagógica para surdos no contexto de um programa inclusivo bilíngue.** Tese [Doutorado em Educação Especial]. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FERNANDES, Sueli. **Critérios diferenciados de avaliação na Língua Portuguesa para estudantes surdos.** 2. ed. Curitiba: SEED/SUED/DEE. 2002. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dee/dee_surdez.php.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade.** 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. 1ª reimp. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

LIMA, Camila Machado de. **Educação de surdos:** Desafios para a prática e formação de professores. Rio de Janeiro: WAK, 2015.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha et al (Orgs.). **Libras:** Conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Brasil, 2011.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos:** Concepções e implicações práticas. Curitiba-PR: Juruá, 2010.

SILVA, E. L.; KANASHIRO, E. **Avaliação visual da aprendizagem:** uma alternativa para alunos surdos. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 26, n. 63, p. 688-714, set./dez. 2015.

DISCIPLINA: Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação Bilíngue

Créditos: 2.1.0.0

Carga Horária: 45h

EMENTA: Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, cultura digital e educação. Letramentos Digitais e educação bilíngue de surdos. Educação de surdos mediada por novas tecnologias: recursos oferecidos pelo computador, pelo celular e pela internet. Educação bilíngue de surdos mediada por recursos tecnológicos especializados.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

COSCARELLI, C. V. (Org.) **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola: 2016.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky.; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais.** São Paulo: Parábola, 2016.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua:** Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

COSTA, Maria Stela Oliveira. Os benefícios da informática na educação dos surdos. **Momento**, Rio Grande, v. 20, n. 1, p. 101-122, 2011.

FINAU, Rossana. Letramento digital em espaços de aprendizagem bilíngue para formação do aluno surdo. In: BIDARRA, J.; MARTINS, T. A.; SEIDE, M. S. (Org.). **Entre a Libras e o Português:** desafios face ao bilinguismo. Cascavel, PR: EDUNIOESTE; LONDRINA: EDUEL, 2016. p. 117-145.

JONSON, Steve. **Cultura da Interface:** como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, 2001.

LÉVY, Pierre. **O que é o Virtual?.** São Paulo: Editora 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34. 1999

DISCIPLINA: Didática Geral

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Fundamentos epistemológicos da Didática. A didática e a formação do professor. O planejamento didático e a organização do trabalho docente. Reflexões sobre a prática pedagógica no ensino fundamental e médio. Educação de surdos com base na experiência visual: educação infantil; ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante. O currículo na educação de surdos. Propostas de ensino para educação de surdos com enfoque nas experiências visuais. Didática e dinâmica na aula de/com surdos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARREIRO, I. M.de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio obrigatório na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CORDEIRO, J. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CASTRO, A. D. et al. **Ensinar a Ensinar:** didática para escola fundamental e médio. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2001.

COUTINHO, R. M. T. **Pedagogia do ensino superior:** formação inicial e formação continuada. Teresina: Editora Halley, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática.** 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.

MARTINS, P. L. O. (org.). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa didática e ação. Curitiba: Champagnat, 2004.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

DISCIPLINA: Prática de Libras III

Créditos: 1.3.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Descrições complexas de contextos concretos e abstratos. Definição conceitual de termos. Argumentação: gerenciamento de razão e emoção. Narrativas como forma de argumentação. Exploração coesa e coerente do corpo e do espaço em textos argumentativos. Exploração avançada das bóias no discurso. Exploração criativa de descrições imagéticas. Estratégias argumentativas. vocabulário contextualizado às atividades desenvolvidas. Práticas sinalizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MACHADO, Flavia Medeiros Alvaro. **Conceitos abstratos:** escolhas interpretativas de portugues para Libras. Curitiba: Appris, 2014.

PIMENTA, N. & QUADROS, R. M. de. **Curso de Libras.** Nível I. 2009.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras /** Ronice Müller de Quadros; editores científicos Tommaso Raso, Celso Ferrazi Jr. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BASSNETT, Susan. **Estudos de tradução.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

COELHO, Orquídea; KLEIN, Madalena. **Cartografias da surdez**: comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Livpsic, 2013.

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de língua sinais**– [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

NASCIMENTO, S.P.. de F.do. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira**: uma proposta lexicográfica. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, 2009. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/6547>.

QUADROS, R.M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DISCIPLINA: Letramentos e multiletramentos em contextos bilíngues

Créditos: 2.1.0.0

Carga Horária: 45h

EMENTA: Multimodalidade e ensino de línguas. Pedagogia dos multiletramentos: multimodalidade e multiculturalidade. Identidades surdas, discursos e multiletramentos. Letramento e multimodalidade: leitura e produção de textos multimodais em contexto bilíngues.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

LODI, Ana Claudia et al (orgs). **Letramento e minorias**. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais**: leitura e produção. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARBOSA, Eva dos Reis Araujo. **Navegando no universo surdo**: a multimodalidade a favor do ensino de português como segunda língua em um curso EAD. 2016. 344 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

ROJO, Roxane.; BARBOSA, Jacqueline P. Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2015.

STREET, Brian V. Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Traduzido por Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

DISCIPLINA: Produção de material didático para contextos bilíngues

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Conceito, fundamentos, características e concepções de material didático. Concepção de linguagem e de educação e sua relação com os materiais didáticos para ensino bilíngue. Planejamento e elaboração de material didático em Libras como L1 e Português como L2.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GARCIA RAMIREZ, Alejandro Rafael; MASUTTI, Mara Lúcia (Org.). **A educação de surdos em uma perspectiva bilíngue**: uma experiência de elaboração de softwares e suas implicações pedagógicas. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

PLETSCH, M. D. et al. **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

TAROUCO, L. M. R. **Objetos de Aprendizagem**: teoria e prática. In.: TAROUCO, L. M. R.; ÁVILA, B. G.; SANTOS, E. F. S.; BEZ, M. R.; COSTA, V. (Orgs.). Porto Alegre: Evangraf, 2014. 504 páginas: il. CINTED/UFRGS, Porto Alegre, 2014

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALVES, L. M. **Gamificação na educação**. Clube de Autores, 2018.

ROCHA, A. L. C. **Elaboração de material didático**: uma necessidade na educação de surdos. Monografia apresentada para espacialização na Universidade de Brasília, 2012.

ROCHA, P. R. et al. Gamificação: um aplicativo para o ensino da Língua Brasileira de Sinais. In: Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação. 5, 2016, **Anais...** Uberlândia, 2016, p. 896-900. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/7014/4888>. Acesso em 30/10/2022.

SCHIMIGUEL, J.; FERNANDES, R. F.; FRANÇA, L. S. Desenvolvimento de objetos de aprendizagem na forma de jogos para ensino de Libras. In: Sintec - IV Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. 4, 2014, **Anais...** Ponta Grossa, 2014, p.1-12. Disponível em: https://hugepdf.com/download/desenvolvimento-de-objetos-de-aprendizagem-na_pdf. Acesso em: 30/10/2022.

SILVEIRA, L. C.; CAMPELLO, A. R. S. Materiais didáticos em Libras como facilitadores do processo inclusivo. **Revista Espaço**, p. 220-239, 2015.

4º PERÍODO**DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Libras como L1****Créditos:** 2.2.0.0**Carga Horária:** 60h

EMENTA: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Libras como L1 para surdos. Aquisição da Libras como L1. Abordagens e metodologias no ensino-aprendizagem de línguas. Aspectos teóricos e práticos do ensino de Libras como L1. O ensino de Libras e a variação linguística. Análise de materiais didáticos. Estratégias de ensino de Libras. Concepção de linguagem e de educação e sua relação com os materiais didáticos para ensino de Libras. Planejamento e elaboração de material didático para o ensino de Libras como L1.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

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

LACERDA, Cristina B. F. de, MANTELATTO, Sueli A. C.; LODI, Ana Claudia B. Problematizando o ensino de língua de sinais: discutindo aspectos metodológicos. In: **Anais do VI Congresso Latinoamericano de Educacion Bilingüe-Bicultural para Sordos**. Santiago de Chile, julho de 2001.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilingüe de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**, Vol. 1, Vol. 3 e Vol. 4 [livro eletrônico]. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GESSER, A. Learning about hearing people in the land of the deaf: An ethnographic account. **Sign Language Studies**, 7(3): 269-283. Washington: Gallaudet University Press, 2007.

LODI, A. C.B., HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004.

PERLIN, G. T. SURDOS: cultura e pedagogia. In: THOMA, A. S., LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagens na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p.63-84.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas. In.: BOHN, H; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

DISCIPLINA: Práticas de leitura e produção de textos sinalizados em Libras

Créditos: 1.2.0.0

Carga Horária: 45h

EMENTA: Leitura: criação de vínculos leitor/texto. Interpretação: leitura nas entrelinhas. O diálogo sinalizado. Atividades de retextualização. Compreensão e produção de narrativas sinalizadas. Compreensão e produção de textos argumentativos sinalizados.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. de. de (Orgs.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

FELIPE, T. A. **Libras em contexto: curso básico**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CAPOVILLA, F.C., RAPHAEL, W.D.. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volumes I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FELIPE, T. O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais - Libras. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, 01. Novembro 2013, v. 8, (2), pp.67-89. Disponível em: www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/05.pdf.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

GIORDANI, Liliane F. "**Quero escrever o que está escrito nas ruas**": representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

DISCIPLINA: Práticas de leitura e produção de textos escritos em Libras

Créditos: 1.2.0.0

Carga Horária: 45h

EMENTA: Aspectos históricos e culturais da escrita. Compreensão do sistema de escrita de língua de sinais: grupos de configurações de mão, locações, movimentos, contatos e marcas não-manuais. Da sinalização para a escrita de sinais – atividades de retextualização. Exploração e uso do sistema de escrita de língua de sinais: uso de softwares de SW. Leitura e produção de textos escritos em Libras. Atividades práticas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. 2. Ed. rev. atual. e ampl. – Salvador, v.1: Libras Escrita, 2015.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever**: a escrita como disciplina de pensamento. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

STUMPF, M. Sistema SignWriting: por uma escrita funcional para o surdo. In THOMA, Adriana da Silva. (Org). **A Invenção da Surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Editora Edunisc, 2004

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CAPOVILLA, F.C., RAPHAEL, W.D.. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trinlíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volumes I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

FERNANDES, Eulália. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2003.

GIORDANI, Liliane F. "**Quero escrever o que está escrito nas ruas**": representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

STUMPF, M.R. Letramento na língua de sinais escrita para surdos. In MOURA, Maria Cecília de (Org). **Educação para surdos**: práticas e perspectivas II. 1 Ed. São Paulo: Santos, 2011

WANDERLEY, D. C. **A leitura e escrita de sinais de forma processual e lúdica**. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Língua Portuguesa escrita como L2

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 para surdos. 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 escrita e por outras linguagens. Conteúdos e materiais didáticos de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos bilíngues. Aspectos estratégicos do ensino de leitura e produção de textos em português como L2.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MOURA, Débora Rodrigues Moura. **Libras e Leitura de Língua Portuguesa para surdos**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, L.P. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 2 (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>>.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ASSIS-PETERSON, A. Aprendizagem da segunda língua: alguns pontos de vista. **Revista Espaço-Informativo do INES**, Rio de Janeiro, p. 30 – 37, 1998.

FREIRE, Alice M. da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos In. SKLIAR, Carlos. Org. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. (broch.).

LODI, Ana Claudia Balieiro.; MÈLO, Ana Dorziat Barbosa de.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015

SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos**. Revista Espaço/INES, p. 38-45, jun. 1998.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino de Língua Estrangeira

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de língua estrangeira. A leitura, a escrita e a análise linguística como prática de sistematização do conhecimento linguístico. Conteúdos e materiais didáticos de língua estrangeira nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos bilíngues. Aspectos estratégicos do ensino de leitura e produção de textos em língua estrangeira para surdos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MCCLEARY, L. E. O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. In: Diógenes Cândido de Lima. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: Conversas com especialistas**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009, v. 1, p. 203-220.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, p. 853-886, 2018.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BECERRA-CALERO, J. A.; ROJAS-ISAZA, A. M. Ensino da língua inglesa para surdos desde uma perspectiva de práticas translíngues: motivações e interesses. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 205–217, 2018. DOI: 10.29051/rel.unesp.v4.n2.2018.11619. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/11619>.

BORGES, E. A.; LIMA, L. R. de. O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 68–86, 2018. DOI: 10.5216/rs.v3i2.55515. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55515>.

LODI, A. C.B., HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L. (org). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. Porto Alegre. Editora Mediação, 2004.

SCLIAR-CABRAL, L. Semelhanças e diferenças entre a aquisição das primeiras línguas e a aquisição sistemática das segundas línguas. In.: BOHN, H; VANDRESEN, P. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos**. Revista Espaço/INES, p. 38-45, jun. 1998.

DISCIPLINA: Prática de Libras como língua de instrução na área de Linguagens: Língua Portuguesa e Língua Estrangeira

Créditos: 1.3.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Língua Portuguesa. Sinais-termo da área de Língua Portuguesa. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Língua Portuguesa. Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Língua Estrangeira. Sinais-termo da área de Língua Estrangeira. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Língua Estrangeira. Práticas sinalizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAPOVILLA, F. C; RAPHAEL, W. D.; TEMOTEO, J. G. 2017. **Dicionário da Língua de Sinais do Brasil: A Libras em suas Mãos**. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, Vol.3.

MOREIRA, Falk Soares Ramos. (2020). O uso de sinais-termo como ferramenta conceitual na descrição das estruturas sintáticas para o ensino de bilinguismo para surdos. **The ESpecialist**, 41(1). <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a14>.

SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos**. Revista Espaço/INES, p. 38-45, jun. 1998.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BECERRA-CALERO, J. A.; ROJAS-ISAZA, A. M. Ensino da língua inglesa para surdos desde uma perspectiva de práticas translíngues: motivações e interesses. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 4, n.

2, p. 205–217, 2018. DOI: 10.29051/rel.unesp.v4.n2.2018.11619. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/11619>.

BORGES, E. A.; LIMA, L. R. de. O ensino e o aprendizado do inglês como língua estrangeira em uma escola bilíngue para surdos: reflexões sobre a prática pedagógica. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 3, n. 2, p. 68–86, 2018. DOI: 10.5216/rs.v3i2.55515. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/55515>.

FREIRE, Alice M. da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos In. SKLIAR, Carlos. Org. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v. (broch.).

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. v. 2 (Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos Surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

DISCIPLINA: Literatura e Formação do leitor surdo

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Empoderamento surdo por meio da literatura. Uso da tecnologia para manifestações literárias em Libras. Literatura em Libras. Literatura Surda. Visualidade no trabalho de formação de leitores surdos. Práticas de mediação de leitura literária. Ensino de literatura em contextos bilíngues.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura**: a formação do leitor – alternativas metodológicas. Mercado Aberto: Porto Alegre, 1988.

SUTTON-SPENCE, R. Imagens da identidade e cultura surdas na poesia em língua de sinais. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. (Org.). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 339-349.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em libras**. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

KARNOPP, Lodenir B.; MACHADO, R. N. **Literatura surda**: ver histórias em língua de sinais. 2 Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação (CD) – 2SBECE. Canoas: ULBRA, 2006.

KARNOPP, L. B.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (ORG.) **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MOURÃO, C.H.N. **Literatura Surda: Produções Culturais de Surdos em Língua de Sinais**. Dissertação de Mestrado, UFRGS, 2011. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32311/000785443.pdf?sequence=1>

ROSA, F. S. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. In.: **ETC – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 58-64, jun. 2006.

WILCOX, S.; WILCOX, P. **Aprender a ver**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

5º PERÍODO

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências Humanas e Sociais: Geografia e História

Créditos: 3.2.0.0

Carga Horária: 75h

EMENTA: Concepções de ensino e de aprendizagem de Geografia e de História. Aspectos teórico-metodológicos do ensino de Geografia e de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conteúdos estruturantes para o ensino e a aprendizagem de Geografia e de História. O ensino de Geografia e de História em Libras. Materiais didáticos, experiências e projetos para o ensino e a aprendizagem de Geografia e de História nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos bilíngues.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

PADOVANI NETTO, Ernesto. **Ensino para diferentes sujeitos: as aulas de história e a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino**. Pará: Editora Paka-tatu, 2019.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do Ensino de História e Geografia**. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; LA FUENTE, Adriano R. De; PENA, Fernanda Santos. **Geografia para Surdos Reflexões Teórico-Práticas**. Curitiba: ed. CRV, 2023.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2006.

SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta Zamboni. (Orgs.). **Ensino de história, memória e culturas**. Curitiba, PR: CRV, 2020.

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.

DISCIPLINA: Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências Humanas e Sociais: Geografia e História

| | |
|--|---------------------------|
| Créditos: 1.3.0.0 | Carga Horária: 60h |
| <p>EMENTA: Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de História. Sinais-termo da área de História. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de História. Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Geografia. Sinais-termo da área de Geografia. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Geografia. Práticas sinalizadas.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | |
| <p>SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; LA FUENTE, Adriano R. De; PENA, Fernanda Santos. Geografia para Surdos: Reflexões Teórico-Práticas. Curitiba: ed. CRV, 2023.</p> | |
| <p>PADOVANI NETTO, Ernesto. Ensino para diferentes sujeitos: as aulas de história e a inclusão de alunos surdos na rede regular de ensino. Pará: Editora Paka-tatu, 2019.</p> | |
| <p>ROSA, Cristiane Alves. História em Libras: Pré-história à Idade Média. Manaus: Editora Educação Amazonas, 2018.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> | |
| <p>SANTOS. PJA. Ensino de História para alunos surdos em classes inclusivas - práticas e propostas. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.</p> | |
| <p>FELTEN, Eduardo Felipe. Glossário sistêmico bilíngue Português-Libras de termos da história do Brasil. 2016. 167 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.</p> | |
| <p>SANTOS NETO, P. M. O mapa e a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): possibilidades da linguagem cartográfica para construção do pensamento geográfico dos alunos surdos na/da educação básica. 2019. 325 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.</p> | |
| <p>FONSECA, Ricardo Lopes; TORES, Eloiza Cristiane. Ensinando geografia para alunos surdos e ouvintes: algumas adaptações na prática pedagógica. Terr@Plural, Ponta Grossa, v.7, n.2, p. 223-239, 2013.</p> | |
| <p>SILVA FILHO, F. E. da .; VASCONCELOS, T. S. L. . (2021). GEOGRAFIA E LIBRAS: os desafios do processo de ensino e aprendizagem em Fortaleza/Ceará. Revista Brasileira De Educação Em Geografia, 11(21), 05–24. https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1116</p> | |

| | |
|--|---------------------------|
| <p>DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências Humanas e Sociais: Filosofia e Sociologia</p> | |
| Créditos: 3.2.0.0 | Carga Horária: 75h |
| <p>EMENTA: Concepções de ensino e de aprendizagem de Filosofia e de Sociologia. Aspectos teórico-metodológicos do ensino de Filosofia e de Sociologia. Conteúdos estruturantes para o ensino e a aprendizagem de Filosofia e de Sociologia. O ensino de Filosofia e de Sociologia em Libras. Materiais didáticos, experiências e projetos para o ensino e a aprendizagem de Filosofia e de Sociologia em contextos bilíngues.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | |
| <p>ARBOLEYA, Arilda; LIMA, Alexandre Jerônimo Correia; TRINDADE, Alexandre Dantas. Sociologia para quê? Experiências, temas e dilemas do ensino de sociologia. Paraná: Editora BAGAI, 2020.</p> | |

DURKHEIM, Émile. Sociologia e Filosofia. São Paulo: Ed. Edipro, 2015.

REZENDE, Edson Teixeira. **Aprendizagem da filosofia:** O estudante surdo no ensino médio. Paraná: Ed.: Platô editorial, 2022.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. **Ensinar filosofia:** um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARBOSA, Alexandra dos Santos Barbosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de; RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Ensino de filosofia e os desafios educacionais do aluno surdo. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 17., 20-23 set. 2018. Sobral (CE), **Anais...** UFC: Fortaleza (CE): UFC, 2018.p. 552-565. Tema: Tecnologias da Educação: passado, presente, futuro.

CHAUI, Marilena de Souza. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.

RODRIGUES, Danielle; BARROS, Denis de. Sociologia para deficientes auditivos: construindo estratégias teórico-metodológica para o ensino no Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: MARTINS, Rogéria e FRAGA, Paulo (Org.). **O ensino da Sociologia nas modalidades diferenciadas de ensino:** experiências, reflexões e desafios. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia.** São Paulo: Moraes, 1987.

DISCIPLINA: Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências Humanas e Sociais: Filosofia e Sociologia

Créditos: 1.3.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Sociologia. Sinais-termo da área de Sociologia. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Sociologia. Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Filosofia. Sinais-termo da área de Filosofia. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Filosofia. Práticas sinalizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, Eline Mesquita. **Libras e ensino de Filosofia:** a experiência do pensar pelas mãos que falam. 2021. 158 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/CCH) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2021.

ALBERNAZ, Leidiane Lobo. **Ensino de Sociologia e estudantes surdos:** Um estudo sobre a inclusão de estudantes surdos nas escolas estaduais de Uberlândia / MG. 2019. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e identidade. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 156 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BARBOSA, Alexandra dos Santos Barbosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de; RIBEIRO, Rosa Maria Barros. Ensino de filosofia e os desafios educacionais do aluno surdo. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ, 17., 20-23 set. 2018. Sobral (CE), **Anais...** UFC: Fortaleza (CE): UFC, p. 552-565, 2018.

FARIAS, Jean Michel Carrett. **Disciplina de sociologia e cidadania:** com a palavra, os surdos. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

GARCIA, D. M. G.; RODRIGUES, V. F. R. Ensino de filosofia para surdos. **Trilhas Filosóficas**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 141–153, 2022. DOI: 10.25244/uf.v13i2.2607. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RTF/article/view/2607>. Acesso em: 21 out. 2023.

MELO, Rosângela Ferreira de. **Ensino de sociologia e estratégias pedagógicas para alunos surdos no ensino médio**. 2020. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional de Sociologia), Programa de Pós-Graduação em Sociologia em Rede Nacional, Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brasil, 2020.

FARIAS, Jean Michel Carrett. **Disciplina de sociologia e cidadania: com a palavra, os surdos**. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2020.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do ensino bilíngue na área de Matemática

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Concepções de ensino e de aprendizagem de Matemática. Aspectos teórico-metodológicos do ensino de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conteúdos estruturantes para o ensino e a aprendizagem de matemática. Aprendizagens essenciais e colaborativas. O ensino de matemática em Libras. Materiais didáticos, experiências e projetos para o ensino e a aprendizagem de matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos bilíngues.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BUCCHI, P. **Curso Prático de Matemática**. São Paulo: Ed. Moderna, 1998.

MOREIRA, Soliane. **Ensino de matemática para surdos: uma abordagem bilíngue**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius (Org.). **Surdez, Inclusão e matemática**. Curitiba: Ed. CVR, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BORBA, M. **Educação Matemática e novas tecnologias**. Belo Horizonte: autêntica, 2002.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas da Matemática**. São Paulo: Ática, 1995.

NEVES, Iara Conceição Bittencourt e outros (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: UFRG, 2000.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **Os surdos e as notações numéricas**. Maringá: Eduem, 2010.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. **O ensino de matemática para alunos com surdez**. Curitiba: Ed. CVR, 2013.

Disciplina: Prática de Libras como língua de instrução na área de Matemática

Créditos: 1.3.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Matemática. Sinais-termo da área de Matemática. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Matemática. Práticas sinalizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

D' AZEVEDO, Rodolpho Pinheiro. **Terminologia da matemática em língua de sinais brasileira:** proposta de glossário bilíngue libras-português. 2019. 322 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz (Org.). **Funções.** Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023. (Coleção FOR-MATEMÁTICA: Matemática em Estudo; 2) Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/GEPAM_FUNCOES_digital.pdf

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz (Org.). **Trigonometria.** Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2023. (Coleção FOR-MATEMÁTICA: Matemática em Estudo; 1) Disponível em: https://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/FOR_MA_TEMATICA_DIGITAL_PORTUGUES_LIBRAS.pdf.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MOREIRA, Soliane. **Ensino de matemática para surdos:** uma abordagem bilíngue. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2018.

NOGUEIRA. Clélia Maria Ignatius (org). **Surdez, inclusão e matemática.** Curitiba: CRV, 2013.

VIANA, Flávia Roldan; BARRETO, Marcília Chagas. **O Ensino de Matemática para alunos com Surdez:** Desafios Docentes, Aprendizagens Discentes. Curitiba: editora CRV, 2014.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da. **Os surdos e as notações numéricas.** Maringá: Eduem, 2010.

YAHATA, E. A.; FONSECA PINTO, G. M. da. Ensino de Matemática, Surdez, Bilinguismo e Inclusão. **Boletim GEPEM**, [S. l.], n. 76, p. 51–62, 2020. DOI: 10.4322/gepem.2020.005. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/gepem/article/view/196>.

6º PERÍODO

DISCIPLINA: Práticas da Pesquisa em Educação

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Ciência e construção do conhecimento científico na pesquisa em educação. Etapas da pesquisa. Ética na pesquisa em educação. Recursos tecnológicos à disposição da produção científica. Normatização de trabalhos científicos. Funções, características e normas do Vídeo-Registro em Libras. Estratégias de produção de textos acadêmicos: Artigo Científico e Projeto de Pesquisa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Andre, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Hendges, Graciela Rabuske; Motta-Roth, Désirée. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola. 2010.

Rudio, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

Boaventura, Edivaldo M. **Como ordenar as ideias**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2010.

Machado, Anna Rachel; Lousada, Eliane; Tardelli, Lília Santos Abreu. **Planejar Gêneros Acadêmicos: Leitura e Produção de Textos Acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2010.

Prestes, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. São Paulo: Rêspel, 2012.

Prodanov, Cleber Cristiano; Freitas, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

Severino, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências da Natureza: Física

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Concepções de ensino e de aprendizagem de Física. Aspectos teórico-metodológicos do ensino de Física nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conteúdos estruturantes para o ensino e a aprendizagem de Física. Aprendizagens essenciais e colaborativas. O ensino de Física em Libras. Materiais didáticos, experiências e projetos para o ensino e a aprendizagem de Física nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos bilíngues.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BORGES, A. Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v.19, n.3, p.291-312, dezembro, 2002.

BRAGA, Magda F.; MOREIRA, Moacir Alves. **Metodologia do ensino de Ciências**. Belo Horizonte: LÊ, 1997.

DELIZOICOV, Demétrio. **Metodologia do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez Editora. 1993.

NARDI, R. (org.). **Pesquisas em ensino de física**. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2001. (Coleção Educação para a ciência).

NDERY, M^a Amália et al. **Para compreender a ciência**. Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1994.

OLIVEIRA, W. D., MELO, A. C. C., e BENITE, A. M. C. Ensino de Ciências para deficientes auditivos: um estudo sobre a produção de narrativas em classes regulares inclusivas. **Revista Electrónica de investigación em educación em Ciências**, v. 7, n. 1, p. 01-09, 2012.

SILVA, J. F. C. **O Ensino de física com as mãos**: Libras, bilinguismo e inclusão. Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Ciências da Natureza: Química e Biologia

Créditos: 3.2.0.0

Carga Horária: 75h

EMENTA: Concepções de ensino e de aprendizagem de Química e de Biologia. Aspectos teórico-metodológicos do ensino de Química e de Biologia nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Conteúdos estruturantes para o ensino e a aprendizagem de Química e de Biologia. Aprendizagens essenciais e colaborativas. O ensino de Química e de Biologia em Libras. Materiais didáticos, experiências e projetos para o ensino e a aprendizagem de Química e Biologia nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos bilíngues.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

COSTA, E. S. **O Ensino de Química e a Língua Brasileira de Sinais – Sistema Signwriting (Libras – SW)**: monitoramento interventivo na produção de Sinais Científicos. Dissertação para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (NPGEICIMA) da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão-SE, 2014.

CARVALHO, A. M. P. de (org.) et al. **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MARINHO, M. L. **O Ensino da Biologia**: o intérprete e a geração de sinais. Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Brasília, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FROTA-PESSOA, O.; GEVERTZ, R.; SILVA, A. G. **Como ensinar ciências**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1985.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **Ensino de ciências naturais**: saberes e práticas docentes. Teresina: EDUFPI, 2013

MONTEIRO, J. H. S. **O Ensino de Biologia e Química para alunos surdos no Ensino Médio da rede pública da cidade de Fortaleza**: Estudo de caso. Dissertação para obtenção do título de Mestre do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática do Centro de Ciências da Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-Ceará, 2011.

NARDI, R. (org.) **Educação em ciências**: da pesquisa à prática docente. 2. ed. São Paulo: Escrituras, 2001. (Coleção Educação para a ciência).

ZANON, D. A. V.; GUERREIRO, M. A. S.; OLIVEIRA, R. **Jogo didático ludo químico para o ensino de nomenclaturas dos compostos orgânicos**: projeto, produção, aplicação e avaliação. Departamento de didática, UNESP – SP, 2008.

DISCIPLINA: Prática de Libras como língua de instrução na área de Ciências da Natureza

Créditos: 1.3.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Ciências da Natureza. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Química, Física e Biologia. Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Ciências da Natureza. Sinais-termo das áreas Química, Física e Biologia. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Química, Física e Biologia. Práticas sinalizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

SALDANHA, Joana. **O ensino de Química em Língua Brasileira de Sinais:** Criando sinais de conceitos químicos em LIBRAS. São Paulo: Editora Novas Edições Acadêmicas, 2011.

SILVA, J. F. C. O Ensino de física com as mãos: Libras, bilinguismo e inclusão. Dissertação para obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

MORAIS, Selma Matos de. **A inclusão dos alunos surdos nas aulas de biologia:** Aulas de biologia para alunos surdos. São Paulo: editora Novas Edições Acadêmicas, 2020.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARDOSO, Fabiano César; BOTAN, Everton; FERREIRA, Miriam Raquel . **Sinalizando a Física.** Vol. 1, 2 e 3. Sinop, Mato Grosso: Projeto "Sinalizando a Física", 2010.

ILES, Bruno; OLIVEIRA, Taiane Maria de; SANTOS, Rosemary Meneses dos; LEMOS, Jesus Rodrigues. **Manual de libras para ciências:** a célula e o corpo humano. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Letícia Martins dos. **Glossário bilíngue (português-libras) no ensino de biologia para surdos.** 2018. 38 f. Artigo (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

MARIOT, Alini. **Produto educacional:** glossário de Química em Libras e modelo de aula inclusiva. Santo Antônio da Patrulha, RS: FURG, 2020.

BARTH, M. T.; FARIA, F. L. de; CORRÊA, F. S. **Ensino de Química em Libras:** Estado da Arte de sinais-termo químicos no Brasil. Revista Educação Especial, 35, e10/1–28. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X64156>. Acesso em: 20 out. 2023.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Obrigatório I

Créditos: 0.0.9.0

Carga Horária: 135h

EMENTA: Projeto de Estágio; Estágio Observacional da Educação Escolar (Ensino Fundamental e Médio) e da Educação não-escolar.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRITTO, Lucinda F. **Integração Social e Educação de Surdos.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

CORAZZA, Sandra. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.) **Currículo:** questões atuais. Campinas, SP: Papirus, 1997. p.103-143.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos**: identidades, diferenças, contradições e mistérios, 2003. Disponível em

< <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1>>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

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.

PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHALIER, Ê. **Formando Professores Profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Socorro L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996

7º PERÍODO

DISCIPLINA: Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Bilíngue na área de Linguagens: Artes e Educação Física

Créditos: 3.2.0.0

Carga Horária: 75h

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. Propostas metodológicas no ensino de Artes. 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. O ensino de Artes e de Educação Física em Libras. Materiais didáticos, experiências e projetos para o ensino e a aprendizagem de Artes e de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em contextos bilíngues.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, L. G. S. de & SOUZA, F. G. Educação Física no contexto escolar para alunos surdos. **Rev. Virtual de cultura surda**, Petrópolis, n. 16, p. 1-16, set, 2015.

CRUZ, Andreza Nunes Real da. **Aula de arte para com surdos**: recriando uma prática de ensino. Dissertação (Mestrado em Artes), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Artes. São Paulo, 2016.

SOARES, Carmen Lúcia (et al). **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

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.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte**: a língua do mundo. São Paulo, SP: FTD, 1998. 197p.

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.

EIRAS, Juliana Maria Cardoso. **Educação Física escolar e inclusão de alunos surdos**: diálogo entre corpos, línguas e emoções. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Faculdade de Educação. 2019.

DISCIPLINA: Prática de Libras como língua de instrução na área de Linguagens: Artes e Educação Física

Créditos: 1.3.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Educação Física. Sinais-termo da área de Educação Física. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Educação Física. Descrições complexas de contextos concretos e abstratos da área de Artes. Sinais-termo da área de Artes. Exploração criativa de descrições imagéticas para a sinalização de conceitos de Artes. Práticas sinalizadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

PEREIRA, Antônio Wesley Barbosa (Org.). **O Conhecimento da libras para os profissionais de educação física no recebimento de alunos surdos nas escolas estaduais de Fortaleza-Ce**. São José dos Pinhais: Editora Brazilian Journals, 2021.

VENDITTI JÚNIOR, Rubens (Org.). **Educação física, diversidade e inclusão**: debates e práticas possíveis na escola. Curitiba: Ed.: Appris Editora, 2019.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. Das utopias à realidade: é possível uma didática específica para formação inicial do professor de artes visuais? In: **A Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. Orgs: BARBOSA, Ana Mae, CUNHA, Fernanda Pereira da. São Paulo: Cortez, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

FRANCO, Marco Aurélio Rocha. **Surdolimpíadas (Deaflympics)**: Histórias e memórias dos esportes surdos no Brasil (1993-2017). 2019. 112 p. Tese (Doutorado em Ciências do Desenvolvimento Humano) - Escola de Fisioterapia, Educação Física e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

BARBOZA, Clévia Fernanda Sies. **A educação física, os esportes e a Língua de Sinais (LIBRAS, LSB)**: Desenvolvimento do glossário SurdeSportes para acessibilidade e inclusão da comunidade Surda. 2015. 80 p. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Instituto de Biologia, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2015.

CRUZ, Andreza Nunes Real da. 1984- **Aula de arte para com surdos** : criando uma prática de ensino. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2016.

CONCEIÇÃO, Henrique Silva. **Estudo de linguagem visual**: livro digital de arte para crianças surdas. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2021.

ANDRADE, Renan de Bastos. **Ensino de Arte na Educação de Surdos**: Uma Abordagem na Escola Bilíngue. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia). Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Paraná, 2022.

DISCIPLINA: Aspectos teóricos e práticos da educação bilíngue de surdocegos

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Caminhos pedagógicos bilíngues para os surdocegos. Comunicação alternativa com estudantes surdocegos. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de surdocegos. Produção de material didático para surdocegos. Avaliação de estudantes surdo-cegos. A guia-interpretação na educação bilíngue de surdos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CADER-NASCIMENTO, Fatima Ali Abdalah Abdel; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Descobrimo a surdocegueira**: educação e comunicação. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

CAMBRUZZI, Rita de Cássia Silveira; COSTA, Maria da Piedade Resende. **Surdocegueira**: níveis e formas de comunicação. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, Vol. 1 [livro eletrônico] / texto final coletivo: vários autores et. al.]. 1ª edição. Petrópolis, RJ : Editora Arara Azul, 2021.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, Wolney Gomes. A educação de surdocegos: novos olhares sobre a diferença. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org.). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, p. 163-194, 2015.

CAMPELLO, Ana Regina Campello; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Editora UFPR, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92.

KELLER, H. **A história de minha vida**. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1939.

MELO, Ana Dorziat Barbosa de. **O Outro da educação**: Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

DISCIPLINA: Estágio Supervisionado Obrigatório II

| | |
|--|----------------------------|
| Créditos: 0.0.9.0 | Carga Horária: 135h |
| EMENTA: Projeto de estágio. Estágio de Regência no Ensino Fundamental. | |
| 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. | |
| BRITTO, Lucinda F. Integração Social e Educação de Surdos. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993. | |
| FERNANDES, S. F. Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios, 2003. Disponível em < https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1 > | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | |
| 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. | |
| PAQUAY, L; PERRENOUD,P; ALTET, M; CHALIER, Ê. Formando Professores Profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. | |
| LIMA, Licínio C. A escola como organização educativa. São Paulo: Cortez, 2001. | |
| PIMENTA, Selma G; LIMA, Socorro L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004. | |
| FREITAS, Helena Costa Lopes de. O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios. Campinas, SP: Papyrus, 1996. | |

| | |
|---|---------------------------|
| DISCIPLINA: Trabalho de Conclusão de Curso I | |
| Créditos: 0.4.0.0 | Carga Horária: 60h |
| EMENTA: Elaboração do projeto de pesquisa. Definição do tema, com base em revisão bibliográfica e levantamento de investigações já realizadas. Definição do problema e objetivos. Definição dos instrumentos, procedimentos de pesquisa, cronograma. Estudo e normatização, de acordo com o Regulamento da UFPI. | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | |
| GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2016. | |
| 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. | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | |
| AZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 6.ed. Campinas, SP: Papyrus, 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.

8º PERÍODO

DISCIPLINA: Tradução e Interpretação de Libras

Créditos: 2.2.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Mediação do conhecimento através do intérprete de língua de sinais. O papel do intérprete de Libras na sala de aula. O intérprete de Libras na educação de surdos: funções e limites.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

PEREIRA, M. C. P.; RUSSO, A. **Tradução e interpretação de Língua de Sinais: técnicas e dinâmicas para cursos**. São Paulo: Cultura Surda, 2008. v. 1.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

SANTOS, Silvana Aguiar. Tradução e interpretação de língua de sinais: deslocamentos nos processos de formação. **Cadernos de Tradução**, v. 2, p. 145-164, 2010

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LACERDA, C.B.F. de; GÓES, M. C. R. de (Org.). O intérprete educacional de língua de sinais no ensino fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades In: LODI, A. C. E. et al. **Letramento e Minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 120-128.

QUADROS, R. M.; SEGALA, R. Tradução intermodal, intersemiótica e interlinguística de textos escritos em Português para a Libras oral. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, 2015, p. 354-386.

REICHERT, André Ribeiro. Intérpretes, Surdos e negociações culturais. (Tradução de Luiz Daniel Rodrigues). In: **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas/ Gládis Perlin, Marianne Stumpf (org.)**. Curitiba: CRV, 2012.

RODRIGUES, C. H.; FERREIRA, J. G. Tradutores, intérpretes e guias-intérpretes surdos: prática profissional e competência. **Revista Espaço**, n. 51, 109-125, jan./jun., 2019.

ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A. Problematizando o papel de intérpretes surdos(as) em escolas regulares. **Roteiro**, v. 46, p. 1-23, 2021.

DISCIPLINA: Estágio Curricular Supervisionado Obrigatório III

Créditos: 0.0.9.0

Carga Horária: 135h

EMENTA: Projeto de Estágio; Estágio de Regência no Ensino Médio.

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.

BRITTO, Lucinda F. **Integração Social e Educação de Surdos.** Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

FERNANDES, S. F. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios,** 2003. Disponível em

< <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24287/T%20-%20FERNANDES,%20SUELI%20DE%20FATIMA%20.pdf?sequence=1> >

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LIMA, Maria Socorro Lucena; NAKAMOTO, Pêrsio; GARCIA, Zuleide Ferraz. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente.** 4. ed. Fortaleza, CE: Edições Demócrito Rocha, 2004.

PAQUAY, L; PERRENOUD, P; ALTET, M; CHALIER, Ê. **Formando Professores Profissionais.** Quais estratégias? Quais competências? 2ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma G; LIMA, Socorro L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

DISCIPLINA: Trabalho de Conclusão de Curso II

Créditos: 0.4.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Desenvolvimento da pesquisa. Aprofundamento da fundamentação teórica. Coleta e tratamento dos dados. Redação de relatório de pesquisa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - Normas ABNT sobre documentação. Rio de Janeiro, 2003.

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.

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.

6.2 Disciplinas optativas

DISCIPLINA: Libras: Transcrição e escrita

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Transcrição de enunciados em Libras por meio de glosas. Uso sistema de escrita de sinais para o registro de enunciados em Libras. Legendagem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARAÚJO, V. L. S. Por um modelo de legendagem para Surdos no Brasil. In: VERAS, V. (org.). **Tradução e Comunicação, Revista Brasileira de Tradutores**, São Paulo: UNBERO, n. 17, p. 59–76, 2008.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. 2. Ed. rev. atual. e ampl. – Salvador, v.1: Libras Escrita, 2015.

STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M. de; LEITE, T. de A. (Orgs.) **Estudos da língua brasileira de sinais**. Série Estudos de Língua de Sinais. V.II. Florianópolis: Insular. 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 5.626** - Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm, acesso em set de 2016.

CAPOVILLA, F.C., RAPHAEL, W.D.. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira**, Volumes I e II. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

CHAVES, É. G. **Legendagem para Surdos e Ensurdidos:** Um estudo Baseado em Corpus da Segmentação nas legendas de filmes brasileiros em DVD. 130f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-CE, 2012.

PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos:** leituras contemporâneas. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos- Brasília: MEC; SEESP, 2004.

DISCIPLINA: Gêneros textuais e ensino de língua

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Percurso histórico. Conceito de texto. Recursos de organização textual e de sua função na construção do sentido. Gêneros textuais. Conceitos de gêneros textuais/discursivos. Estudo dos diferentes fatores que intervêm na organização textual-discursiva. O texto como centro do processo de ensino e aprendizagem de língua.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais**. São Paulo: Parábola, 2017.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo, Parábola, 2008.

SALLES, H. Maria M. L. [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

BATISTA, R. de O. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola, 2016.

KOCH, I. G. V. **A interação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, SP: Junqueira & Marins, 2010.

DISCIPLINA: Movimentos sociais surdos e educação

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: História cultural dos surdos. Política surda. Resistências surdas. Os movimentos surdos locais, nacionais e internacionais. Demandas e reivindicações dos movimentos surdos para a educação. Educação e cidadania. A escola como espaço de disputa social.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

SÁ, N. R. L. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2006.

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

PERLIN, G.; STROBEL, K. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Edição Especial, n. 2, Curitiba, p. 17-31, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 8.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

PERLIN, Gladis; STUMPF, Marianne. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2012.

SANTOS, Arlete Ramos dos; COELHO, Lívia Andrade; OLIVEIRA, Julia Maria da Silva. (Orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: Análises e Desafios**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.

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

TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto. **Educação: fronteira política**. Cuiabá, MT: UFMT, 2006.

DISCIPLINA: Literatura Surda: poesia e performance

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Poesia em Libras. Produções poéticas sinalizadas. Discussões sobre o empoderamento da pessoa surda por meio de criações poéticas. Identidades surdas na poesia. Visual-vernacular como recurso poético e performático. Uso da tecnologia para manifestações poéticas em Libras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira; ABRAHÃO, Bruno. Literatura surda e contemporaneidade: contribuições para o estudo da Visual Vernacular. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 12, jun. 2018. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/34059/24962>.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Imagens da identidade e cultura surdas na poesia em língua de sinais. In: QUADROS, R. M.; VASCONCELLOS, M. L. B. (Org.). **Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008, p. 339-349.

SUTTON-SPENCE, R. **Literatura em libras**. Petrópolis: Arara Azul, 2021.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BENASSI, Claudio Alves. Poiesis da LIBRAS e da escrita das línguas de sinais (ELiS): A utilização da visualidade da língua e da ELiS na poética de Duarte. In.: **Anais do I Círculo de Estudos de Escrita das Línguas de Sinais (CEELiS)**. 04 de dez. de 2015.

LOWENFELD, V. & BRITAIN, W.L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MASON, Rachel. **Por uma arte-educação multicultural**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MÜLLER, Ana Cláudia. **Narrativas surdas**: entre representações e traduções. dissertação de Mestrado. Puc- Rio de Janeiro, 2002.

PORTO, Shirley B. das Neves. **De poesia, muitas vozes, alguns sinais**: vivências e descobertas na apreciação e Leitura de poemas por surdos. Dissertação de mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino – UFCG, 2007.

DISCIPLINA: Noções de Língua de Sinais Internacional

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: Histórico da língua de sinais internacional. principais características da língua de sinais internacional. Aspectos da língua: localização – variação dos verbos – formas interrogativas – expressão facial – negação – empréstimos lexicais. Estudo da língua de sinais internacional em eventos internacionais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

MESCH, J. Perspectives on the Concept and Definition of International Sign. (World Federation of the Deaf), 2010. Disponível em: https://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2016/11/Perspectives-on-the-Concept-and-Definition-of-IS_Mesch-FINAL.pdf.

MOODY, W. International gesture. In: JV Van Cleve (ed.). **Gallaudet encyclopedia of deaf people and deafness**, Vol 3 SZ, Index. 1987.

RUBINO, F., HAYHURST, A., and GUEJLMAN, J. **International sign language of the deaf**. Carlisle: British Deaf Association. 1975.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BAR-TZUR, David. **International gesture: Principles and gestures** Bar-Tzur, David (2002) gesto Internacional: Princípios e gestos. 2002

MCKEE R., NAPIER J. Interpreting in International Sign Pidgin: an analysis. **Journal of Sign Language Linguistics**, 5(1). McKee R., Napier J.. 2002.

ROSENSTOCK, R. The Role of Iconicity in International Sign. **Sign Language Studies**, v. 8. Issue: 2. American Annals of the Deaf. ProQuest LLC: 2008. Disponível em: http://libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/LinguaInternacionalDeSinais/assets/803/Rosenstock_Iconicity.pdf

SCOTT GIBSON, L. & R. Ojala. Scott Gibson, L. & R. Ojala (1994). **International Sign Interpreting**. Paper presented to the Fourth East and South African Sign Language Seminar, Uganda, August 1994.

SOUZA, R. B.; SEGALA, R. R. A perspectiva social na emergência das línguas de sinais: a noção de comunidade de fala e idioleto segundo o modelo teórico laboviano. In: QUADROS, R. M.; STUMPF, M. (Orgs.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2008. p. 21-48.

DISCIPLINA: Relações Sócio-Étnico-Raciais e Cultura Afro-brasileira

| | |
|--|---------------------------|
| Créditos: 3.1.0.0 | Carga Horária: 60h |
| <p>EMENTA: Educação para as relações sócio-étnico-raciais. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racialismo, preconceito e discriminação. Configurações dos conceitos de raça, etnia e cor no Brasil: entre as abordagens acadêmicas e sociais. Cultura afro-brasileira. Políticas de Ações Afirmativas. Trabalho, produtividade e diversidade cultural. As questões éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | |
| <p>GOMES, N. L.; SILVA, P. B. G. (Org.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p> | |
| <p>MUNANGA, K. (Org). Superando o racismo na escola. 2. ed. Brasília: MEC; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.</p> | |
| <p>FURTADO, R. S. V. Narrativas identitárias e educação: os surdos negros na contemporaneidade. Curitiba: Prisma, 2015.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> | |
| <p>BRASIL. Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da educação, 2005.</p> | |
| <p>BUZAR, F. J. R. Interseccionalidade entre raça e surdez: a situação de surdos (as) negros (as) em São Luís - MA. 2012. 155 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.</p> | |
| <p>FERREIRA, P. L. A. O ensino de relações étnico-raciais nos percursos de escolarização de negros surdos na educação básica. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2018.</p> | |
| <p>GONÇALVES, A. M. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Record, 2006.</p> | |
| <p>SANTOS, Renato Emerson dos. (org.) Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil. 2 ed. Belo Horizonte: Gutemberg, 2009.</p> | |

| | |
|--|---------------------------|
| DISCIPLINA: Educação, gênero e diversidades | |
| Créditos: 3.1.0.0 | Carga Horária: 60h |
| <p>EMENTA: Diferenças de gênero e diversidade na sala de aula. A participação histórica das mulheres nos espaços públicos e privados. A invisibilidade do trabalho feminino. Compreensão das interseções entre sexualidade, gênero, raça, etnia, classe, deficiência, surdez, diferença linguística e outras dimensões. A construção das trajetórias afetivo-sexuais na contemporaneidade. O debate sobre diversidade sexual: temas e desafios teóricos e políticos. Identificação e enfrentamento da violência de gênero em ambientes educacionais. Estratégias para criar espaços seguros e inclusivos.</p> | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | |
| <p>KLEIN, M.; FORMOZO, D. Gênero e surdez. Reflexão e Ação, v. 15, p. 100-112, 2007.</p> | |

JUNQUEIRA, R. D. (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Gênero e Diversidade na Escola**. Formação de professores/as em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações ÉtnicoRaciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

DANTAS, T. C.; SOUZA, J. S. S.; CARVALHO, M. E. P. Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 555-568, 2014.

FÁVERO, O.; IRELAND, T. D. (Org.) **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2007.

DISCIPLINA: Educação Ambiental

Créditos: 3.1.0.0

Carga Horária: 60h

EMENTA: As principais causas de problemas ambientais; efeitos da degradação ambiental do meio ambiente; a importância da conservação ambiental; queimadas; desmatamento; lixo; poluição ambiental; impacto ambiental das grandes barragens; problemas de impacto ambiental no Piauí. Fundamentos teórico-metodológicos da Educação ambiental. Educação Ambiental: conceito e importância no ensino fundamental e médio. Relação entre saúde, educação e meio ambiente. As dimensões do desenvolvimento sustentável.

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.

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.

ISAIA, Enise Bezerra Ito (org). **Reflexões e práticas para desenvolver a educação ambiental na escola**. Santa Maria: Ed. IBAMA, 2000.

MEDINA, Naná Mininni; SANTOS, Elizabeth da Conceição. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

NEAD, O. **Ensino de ciências e educação ambiental**. Cuiabá: NEAD, IE, UFMT (CDROM) 2001.

7 INFRAESTRUTURA FÍSICA E INFRAESTRUTURA ACADÊMICA

7.1 Infraestrutura Física e Acadêmica

Considerando a estrutura física do Campus sede, o curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos é vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Letras e possui particularidades que necessitam ser destacadas. Por ser um curso majoritariamente ministrado em uma língua de modalidade viso-espacial, o uso de instrumentos e recursos visuais é recorrente. Portanto, nesse ambiente acadêmico, é corriqueira a realização de atividades e pesquisas com o uso de vídeos e a produção de material didático visualmente adaptado. Para isso, há a disponibilidade de instalações e equipamentos do prédio do curso de Letras Libras:

Quadro 17 - Instalações e equipamentos do prédio do curso de Letras Libras/UFPI

| INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS | | |
|----------------------------|--------------------------|------------|
| ITEM | DESCRIÇÃO DO EQUIPAMENTO | QUANTIDADE |
| 01. | Sala de aula | 05 |
| 02. | Laboratório de edição | 01 |
| 03. | Gabinete de professor | 14 |
| 04. | Sala de Intérpretes | 01 |
| 05. | Miniauditório | 01 |
| 06. | Secretaria | 01 |
| 07. | Coordenação | 01 |
| 08. | Copa | 01 |
| 09. | Banheiro | 04 |
| 10. | Banheiro PNE | 02 |
| 11. | Projeter multimídia | 04 |
| 12. | Câmera fotográfica Sony | 01 |

| | | |
|-----|--------------------------------|----|
| 13. | Aparelho gravador | 04 |
| 14. | Microfone estúdio yoga ygm-400 | 02 |
| 15. | Filmadora fotográfica digital | 01 |
| 16. | Filmadora digital | 02 |
| 17. | Computador tipo 1 | 03 |
| 18. | No-break 1.400 VA | 03 |
| 19. | Desktop – CPU | 01 |
| 20. | Tela tipo 1 | 01 |
| 21. | Impressora Lexmark MS610de | 01 |

Fonte: elaborado pela comissão de elaboração do PPC (2023)

Ainda no Campus sede, o Curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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.

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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 Educação Bilíngue de Surdos 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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos.

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 Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos 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 23/2023, no segundo semestre do ano de 2024.

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: Papirus, 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. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece a garantia de acessibilidade à pessoa com deficiência.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Reconhece a Libras como língua da Comunidade Surda.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.

BRASIL. **Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei de Libras e versa sobre a criação dos cursos de Licenciatura em Letras Libras.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Altera a Lei n. 9394/96 e institui a modalidade de educação bilíngue para surdos.

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. 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. 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 (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/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. *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.

FERNANDES, Sueli de Fátima. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. *In*: FERNANDES, Maria Célia Lima; MARÇALO, Maria João; MICHELETTI, Guaraciaba (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. São Paulo: FFLCH, 2008, p. 1-30. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp27/06.pdf>

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier. **A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa**. 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

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: Liliana 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 Ramalhe. 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.*

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. IBGE, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. IBGE, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2022**. INEP, 2022.

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.*

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.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, n. spe-2, p. 159–178, 2014.

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

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. A performatividade em educação de surdos. Cap. IV, p. 101-117. *In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e*

Edua, 2011. 302p. ISBN 978-85-7401-558-3. Disponível em: http://www.socepel.com.br/arquivos/LIVRO_SOBRE_SURDOS/Surdos_Qual_Escolar.pdf>.

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).

QUADROS, Ronice Müller de. O 'bi' do bilingüismo na educação de surdos. *In*: **Surdez e bilingüismo** 1 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

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 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: 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

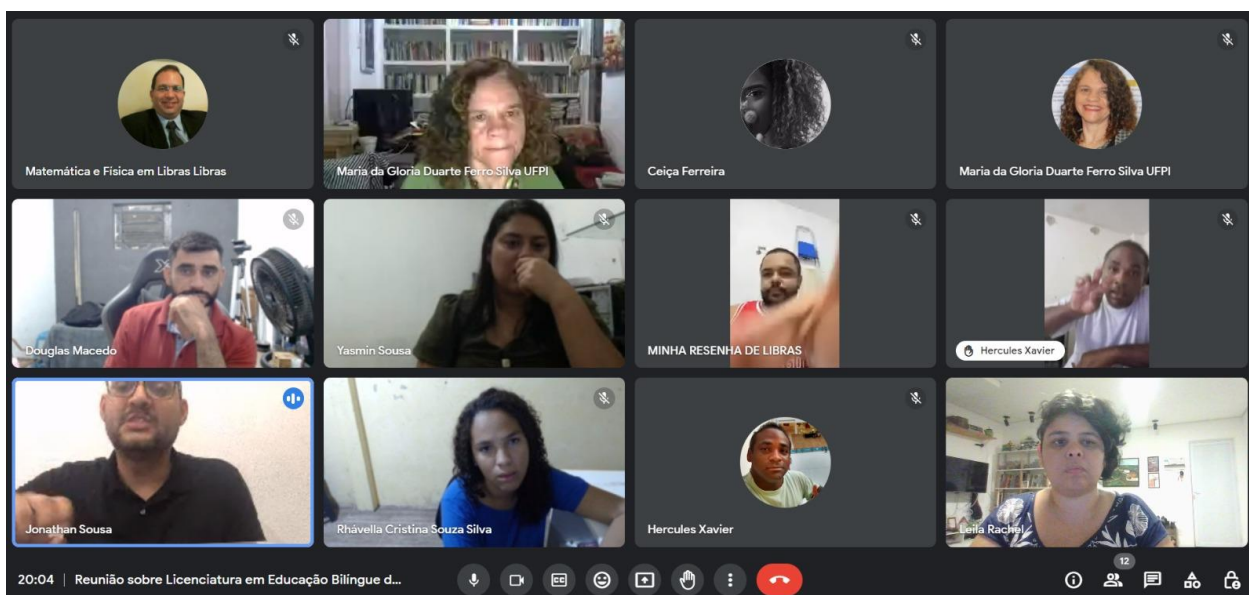
ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. *In*: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio;

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.

APÉNDICES

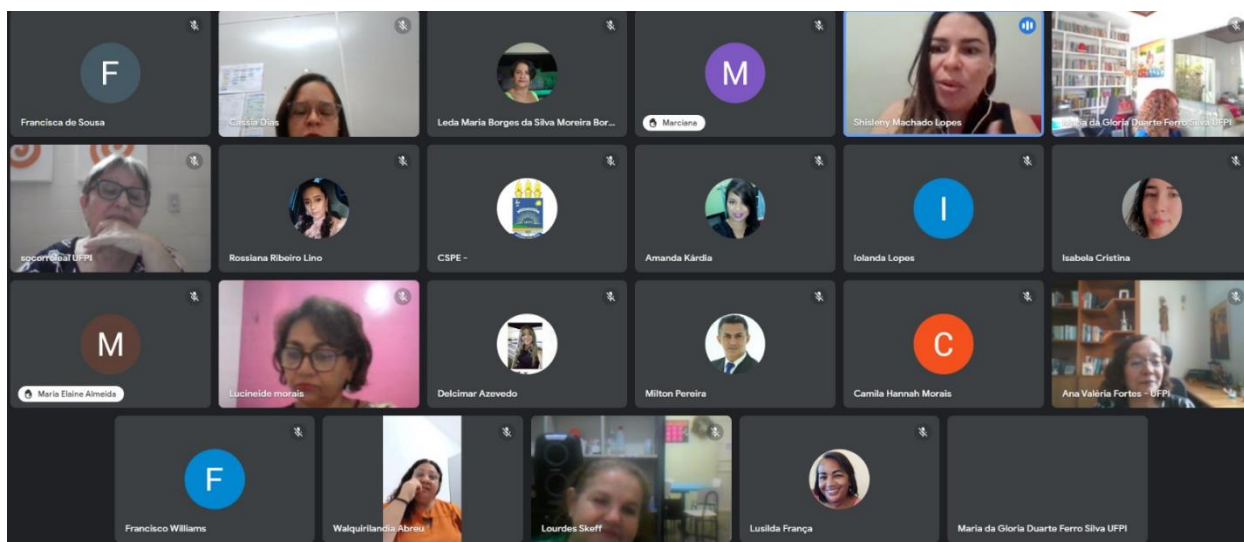
Apêndice A – Registros de reunião com representantes da comunidade surda piauiense



Compareceram a esta reunião os seguintes representantes surdos:

Prof. Luiz Claudio Nobrega Ayres (Letras Libras/UFPI)
 Prof. Carlos Douglas Carvalho de Macêdo (Letras Libras/UFPI)
 Prof. Françoan Rodrigues da Silva Monteiro (CAS/PI)
 Profa. Yasmin Carla de Sousa (ASTE)
 Prof. Hércules Nascimento (ASTE)
 Profa Kelly Samara Pereira Lemos (UESPI)
 Rhávella Cristina Souza Silva (graduanda do curso de Letras Libras/UFPI)

Na condução da reunião, estiveram presentes a coordenadora da comissão de elaboração do PPC, Profa. Leila Rache Barbosa Alexandre, e a Coordenadora Institucional do PARFOR/UFPI, Profa. Maria da Glória Duarte Ferro Silva. Atuaram como intérpretes o Prof. Jonathan Sousa de Oliveira e a Profa. Conceição de Maria Ferreira de Macêdo.



ANEXOS

**Anexo A - Manifestação de interesse com diagnóstico acerca das necessidades
formativas locais**



ASSOCIAÇÃO DE SURDOS DE TERESINA-ASTE

Reconhecida de Utilidade Pública pela

Lei Municipal Nº. 3.220 de 16 de setembro de 2003

Fundada em 13 de setembro de 2000

CNPJ 04.510.553/0001-45/ CEP: 64000-400

OFÍCIO ASTE Nº 10/2023

Teresina (PI), 10 de novembro de 2023.

Assunto: Oferta do curso de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Nós da Associação de Surdos de Teresina - ASTE servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta do curso de **Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos em Teresina**, no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área do curso solicitado, realizado conjuntamente com a comunidades surda, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Teresina é de 866.300 habitantes e deste total **50.666 são pessoas surdas ou com deficiência auditiva**. De acordo com os dados do Censo Escolar, **Teresina é o município do estado do Piauí com maior quantidade de alunos com Surdez (85), Deficiência Auditiva (121) e surdocegueira (2) matriculados em classe**. Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica, oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais igualitária, pautado por parâmetros

de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta do curso supramencionado por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Para maiores esclarecimentos que necessitem segue nosso contato:

E-mail: aste.contato@gmail.com

Nesses termos pede deferimento,

Atenciosamente

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'M. Patricio A. e Silva', written over a horizontal line.

Marcos Patricio A. e Silva
Presidente da ASTE



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC
UNIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - GEE
NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
e-mail: naahspiauui@hotmail.com Fone: 3216-2627 / 3229-5679

Ofício nº 44/ 2023

Teresina, 14 de novembro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí – UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Educação Especial Inclusiva** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área do curso solicitado, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

De acordo com o Censo Escolar de 2020, cerca de 24 mil estudantes foram informados como alunos com altas habilidades ou superdotação, o que corresponde a 1% deste total. Entretanto, esse número pode ser bem maior, considerando os dados da Organização Mundial de Saúde - OMS, que afirma ser de 15 a 20 % o número de alunos, da educação básica, com altas habilidades ou superdotação. Avaliando esses dados e tomando como referência o nosso estado, percebemos estar muito aquém do desejável, à identificação e o atendimento às necessidades dos alunos com AH/SD, e, para levantar esses índices de identificação e a oferta de serviços, não apenas no NAAH/S, como também nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) e salas regulares de ensino, torna-se primordial e urgente investir em qualificação profissional, através de cursos de licenciaturas voltados a este público.

Para que pessoas com características de altas habilidades ou superdotação sejam atendidas satisfatoriamente, é necessário realizar, inicialmente, o processo de identificação com o objetivo de estabelecer ações pedagógicas adequadas que possam atender suas necessidades educacionais especiais, sociais e emocionais. Para isso é preciso que o profissional que o atenda conheça de Políticas educacionais relacionadas às AH ou SD; Conceitos sobre altas habilidades ou superdotação; Concepção de superdotação dos três anéis de Renzulli (adotada no Brasil);

Operação Houndstooth - Renzulli; Características de pessoas com altas habilidades; Conceitos de inteligências: Teoria das inteligências múltiplas - Howard Gardner; Teoria Triárquica da Inteligência - Robert Sternberg; Epistemologia Genética - Jean Piaget; Criatividade - Modelo componencial de criatividade - Amabile (1996); Perspectiva de sistemas - Csikszentmihalyi (1988 a 1996); Mitos sobre altas habilidades; Dupla Excepcionalidade; Processo de identificação das AH ou SD; Etapas de atendimento NAAHS Piauí; Funções executivas; Práticas educacionais para alunos com altas habilidades: - Flexibilização/ aceleração – Agrupamento - Enriquecimento intracurricular e extracurricular; O modelo triádico de enriquecimento;

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do Governo Federal que visa melhorar à formação dos professores que já atuam nessa área, e que oportunizará também, o ingresso de outras pessoas tradicionalmente marginalizadas, no ensino superior, e reconhecendo o compromisso da UFPI no empenho de um projeto de sociedade mais inclusiva, reiteramos a oferta do curso supramencionado por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Sandra Maria Nogueira Cruz

Sandra Maria Nogueira Cruz
Diretora do NAAHS
Port. GSE nº 0467/2017
CPF: 827.170.013-87



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BATALHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Ofício nº 001/2023

Batalha, 23 de outubro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Educação do Campo; Licenciatura em Educação Escolar Quilombola; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Educacenso e de cadastro realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Secretaria de Assistência Social.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Batalha é de **26.300 (vinte e seis mil e trezentos)** e cerca de 70% dessa população vive em área Rural, sendo que o município possui 24 Assentamentos onde residem cerca de 1.298 famílias. De acordo com o último levantamento de cadastro realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Secretaria de Assistência Social nas 04 comunidades Quilombolas do município, residem cerca de 153 famílias, sendo um total de **780 (setecentos e oitenta)** habitantes são pessoas autodeclaradas Quilombolas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **4.320 (quatro mil trezentos e vinte)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **65 (sessenta e cinco)** são atendidos em Salas de AEE Atendimento Educacional Especializado e **150 (cento e cinquenta)** são atendidos no Centro de Apoio Educacional Especializado (CAEE) recentemente inaugurado no município.



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BATALHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Luiz Segundo de Carvalho Sobrinho
Secretário de Educação do Município
de Batalha - PI

Francisco José de Carvalho
Liderança da comunidade Quilombola Manga/Iús do Município
De Batalha – PI

Larissa Sousa Cruz
ASSISTENTE SOCIAL
GRESS: N° 4249, 22ª REGIÃO-PI

Larissa Sousa Cruz
Coordenadora do CAEE Centro de Apoio da Educação Especial
do Município de Batalha – PI

Ofício nº 0134/2023

Currais, 13 de novembro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Currais é de **4.844 (quatro mil oitocentos e quarenta e quatro)** habitantes e deste total **324 (trezentos e vinte e quatro)** são pessoas auto declaradas indígenas. Ou seja, uma proporção de 6,69% de pessoas indígenas no total da população residente.


De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **1.600 (um mil e seiscentos)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Sendo todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizadas sem nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

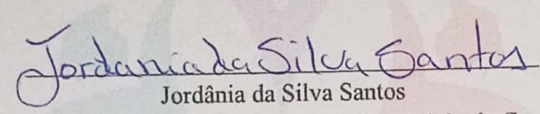
Rua Padre Manoel Paredes, S/N – Centro
CEP: 64.905-000 – Currais-PI
CNPJ Nº 01.612.752/0001-76

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Analicia Alves de Sousa
Secretária Municipal de Educação
Portaria 002/2023
Currais-PI



Jordânia da Silva Santos
Jordânia da Silva Santos
Liderança dos povos Acroá Gamelas do Município de Currais - PI



SEMEC
CURRAIS - PIAUÍ

Rua Padre Manoel Paredes, S/N – Centro
CEP: 64.905-000 – Currais-PI
CNPJ Nº 01.612.752/0001-76



FLORIANO
GOVERNO MUNICIPAL

EDUCAÇÃO
Secretaria Municipal
de Educação

Ofício GAB. SEMED nº 0120/2023

Floriano-PI, 24 de outubro de 2023.

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI

Campus Universitário Ministro Petrônio Portella

Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **7.518 (sete mil e quinhentos e dezoito)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **585 (quinhentos e oitenta e cinco)** são público-alvo da Educação Especial, sendo que **265 (duzentos e sessenta e cinco)** atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior por outras pessoas, e reconhecendo o compromisso da UFPI, com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Nylfranyo Ferreira dos Santos
Secretário Municipal de Educação
Portaria GAB.PMF nº 006/2021



Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Pedro
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Ofício nº 0110/2023

Pedro II - PI, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: **Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.**

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município Pedro II é de **37.894 (trinta e sete mil oitocentos e noventa e quatro)** habitantes e **6.331 (seis mil trezentos e trinta e um)** na região vizinha de Lagoa de São Francisco sendo deste total **450 (quatrocentos e cinquenta)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **6.040 (seis mil e quarenta)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino de Pedro II e **156 (cento e cinquenta e seis)** estudantes na região vizinha de Lagoa de São Francisco, se autodeclaram indígenas. Ainda no município de Pedro II **175 (cento e setenta e cinco)** estudantes são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um



Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Pedro
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Helany Max de Sousa Silva
Secretária de Educação do Município
de Pedro II - PI

Maria Gardênia dos Santos Nascimento
Liderança Indígena Povos tabajara e tapuio de Nazaré-Lagoa de São Francisco-PI
Liderança da comunidade Indígenas das regiões dos Municípios de Pedro II
e Lagoa de São Francisco-PI

Ofício nº 326/2023

Piripiri, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Piripiri é de **65.450 (sessenta e cinco mil e quatrocentos e cinquenta)** habitantes e deste total **1.370 (mil trezentos e setenta)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há **10.532 (dez mil quinhentos e trinta e dois)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **191 (cento e noventa e um)** se autodeclararam indígenas

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores, que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica, oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade e reconhecendo o compromisso da Universidade Federal do Piauí (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Tânia Marilda de Oliveira Monteiro Lima

Tânia Marilda de Oliveira Monteiro Lima
Secretária de Educação do Município
de Piripiri - PI

Ofício Nº 442/2023

Luzilândia (PI), 24 de Outubro de 2023.

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de 1ª Licenciatura em Educação do Campo; 1ª Licenciatura em Educação Especial Inclusiva no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se de dados locais visto que temos em nosso Município a Escola do Campo Unidade Escolar Bernardo Sabino localizado no Assentamento Palmares e temos a necessidade de formação Superior de profissionais especializados na área afim de darmos uma educação de qualidade para a população Luzilandense,

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de 6.200 (seis mil e duzentos)

Estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes 252 (duzentos e cinquenta e dois) são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de

mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

ANTONIA LAIANA DA COSTA FENELON
Secretária Municipal de Educação



Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Pedro
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Ofício nº 0110/2023

Pedro II - PI, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: **Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.**

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município Pedro II é de **37.894 (trinta e sete mil oitocentos e noventa e quatro)** habitantes e **6.331 (seis mil trezentos e trinta e um)** na região vizinha de Lagoa de São Francisco sendo deste total **450 (quatrocentos e cinquenta)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **6.040 (seis mil e quarenta)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino de Pedro II e **156 (cento e cinquenta e seis)** estudantes na região vizinha de Lagoa de São Francisco, se autodeclaram indígenas. Ainda no município de Pedro II **175 (cento e setenta e cinco)** estudantes são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um



Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Pedro
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Helany Max de Sousa Silva
Secretária de Educação do Município
de Pedro II - PI

Maria Gardênia dos Santos Nascimento
Liderança Indígena Povos tabajara e tapuio de Nazaré-Lagoa de São Francisco-PI
Liderança da comunidade Indígenas das regiões dos Municípios de Pedro II
e Lagoa de São Francisco-PI

Ofício nº 326/2023

Piripiri, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Piripiri é de **65.450 (sessenta e cinco mil e quatrocentos e cinquenta)** habitantes e deste total **1.370 (mil trezentos e setenta)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há 10.532 (**dez mil quinhentos e trinta e dois**) estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **191 (cento e noventa e um)** se autodeclararam indígenas

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores, que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica, oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade e reconhecendo o compromisso da Universidade Federal do Piauí (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Tânia Marilda de Oliveira Monteiro Lima

Tânia Marilda de Oliveira Monteiro Lima
Secretária de Educação do Município
de Piripiri - PI

Ofício nº 161/2023

Uruçuí, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Uruçuí é de **25.203 (vinte e cinco mil e duzentos e três)** habitantes e deste total **262 (duzentos e sessenta e duas)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **4.021 (quatro mil e vinte e um)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **63 (sessenta e três)** se autodeclararam indígenas e **114 (cento e quatorze)** são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



PREFEITURA MUNICIPAL DE URUCUI
CNPJ 06 985 832/0001-90
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Reisimar Gomes de Sousa
Secretária de Educação do Município
de Uruçuí - PI

Manoel Pereira Borges
Vereador e Presidente da Câmara Municipal de Uruçuí e Membro da comunidade do
Município de Uruçuí - PI

Delzenir Pereira Borges dos Santos
Cacica Indígena Guegês da Comunidade Sangue e Coordenadora dos Povos Originários na
Superintendência de Igualdade Racial e Povos Originários SASC.



PICOS
PREFEITURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS - PI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CEP 64.600-004 CNPJ 02.289.047/0001-42
Telefone (89) 3422-5516 - E-mail: smepicos2@gmail.com
Rua: Santo Antônio- Nº 74
Centro

Ofício nº **185/2023**

Picos, 08 de novembro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga, servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Educação Quilombola, Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022 e do Educa censo. Tabela 9578 - População residente, total e quilombola, por localização do domicílio - Primeiros Resultados do Universo

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Picos é **83.090** habitantes, sendo que **8.494 (Oito mil quatrocentos e noventa e quatro)** estão matriculados ativamente na educação básica de ensino. Destes **380 (Trezentos e Oitenta)** são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE). **36** (trinta e seis), profissionais de apoio escolar em salas de AEE, amparados pela lei (Lei 13.146/2015).

Em **2010 o IBGE**, mostra que **23.043** (vinte e três mil e quarente e três), da população foram diagnosticados com algum tipo de deficiência independente de sexo, cor ou raça. Sobre a população Quilombolas na cidade de Picos **34 (Trinta e Quatro)** se autodeclararam quilombolas.



PICOS
PREFEITURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS - PI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CEP 64.600-004 CNPJ 02.289.047/0001-42

Telefone (89) 3422-5516 - E-mail: smepicos2@gmail.com

Rua: Santo Antônio- Nº 74

Centro

TOTAL DE ALUNOS ESPECIAIS (AEE) MATRICULADOS NA REDE E PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS SALAS DE (AEE) NOS MUNICÍPIOS ABAIXO:

| MUNICÍPIO | Total alunos | Profissionais da educação atuando |
|----------------------|--------------|-----------------------------------|
| Picos | 380 | 36 |
| Santo Antº de Lisboa | 40 | |
| Francisco Santos | 17 | |
| Bocaina | 18 | |
| Sussuapara | 15 | 02 |

Fonte: Sistema Educacenso 2023. / <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>

Ainda de acordo com o **Censo Demográfico de 2022**, dezessete cidades próximas a Picos tem uma população significantes de quilombolas.

Fonte IBGE, Censo demográfico 2023.

| MUNICÍPIO | QUILOMBOLAS | % DE QUILOMBOLAS |
|-----------------------|-------------|------------------|
| São João do Piauí | 2.152 | 10,0 |
| Isaias Coelho | 2.141 | 27,54 |
| Fartura do Piauí | 1.952 | 36,94 |
| São João da Varjota | 1.173 | 26,76 |
| Várzea Branca | 1.390 | 27,50 |
| Queimada Nova | 1.008 | 11,54 |
| Campo Largo do Piauí | 945 | 12,74 |
| São José do Piauí | 863 | 13,08 |
| Colônia do Piauí | 741 | 10,60 |
| Paquetá do Piauí | 741 | 10,6 |
| Campo Grande do Piauí | 123 | 2,04 |
| Wall Ferraz | 73 | 1,8 |
| Pio IX | 66 | 0,37 |
| Monsenhor Hipólito | 53 | 0,17 |
| Picos | 34 | 0,04 |
| Patos do Piauí | 12 | 0,22 |
| Itainópolis | 11 | 0,1 |
| São João da Canabrava | 7 | 0,7 |
| Jaicós | 6 | 0,03 |

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o



PICOS
P R E F E I T U R A

PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS - PI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CEP 64.600-004 CNPJ 02.289.047/0001-42
Telefone (89) 3422-5516 - E-mail: smepicos2@gmail.com
Rua: Santo Antônio- Nº 74
Centro

ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Noêmia Moreira Feitosa Marques
Secretária Municipal de Picos



Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Gabinete do Reitor

RESOLUÇÃO CEPEX/UFPI Nº 606, DE 18 DE DEZEMBRO DE 2023

Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, a ser implementado no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI e PRESIDENTE DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO – CEPEX, no uso de suas atribuições legais e regimentais, tendo em vista decisão do mesmo Conselho em reunião de 18/12/2023 e, considerando:

- o processo eletrônico nº 23111.059586/2023-74;

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva (1ª Licenciatura), da Universidade Federal do Piauí, **Campus** Ministro Petrônio Portella, a ser implementado no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE, programado para funcionar inicialmente nos municípios de Floriano, Luzilândia, Picos, Uruçuí e Teresina, conforme Projeto Pedagógico de Curso anexo e processo acima mencionado.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação, conforme disposto no Parágrafo único, do art. 4º, do Decreto nº 10.139, de 28 de novembro de 2019, da Presidência da República, justificando a urgência devido ao prazo exíguo para submissão das propostas de Projeto Pedagógico de Curso – PPC ao certame da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (Edital Nº 23/2023).

Teresina, 18 de dezembro de 2023


GILDASIO GUEDES FERNANDES

Reitor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Projeto Pedagógico de Curso



LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA



GILDASIO
GUEDES
FERNANDES:07
757956315

Digitally signed by GILDASIO
GUEDES
FERNANDES:07757956315
DN: cn=GILDASIO GUEDES
FERNANDES:07757956315, c=BR,
o=ICP-Brasil, ou=PRESENCIAL,
email=guedes@ufpi.edu.br
Date: 2023.12.20 11:34:40 -03'00'



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO

**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL
INCLUSIVA**

TERESINA - 2023



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO



COORDENADORIA DE SELEÇÃO E PROGRAMAS ESPECIAIS – CSPE
PROGRAMA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR
PROGRAMA NACIONAL DE FOMENTO À EQUIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA -
PARFOR EQUIDADE

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Projeto Pedagógico do Curso de *Licenciatura em Educação Especial Inclusiva/Modalidade Presencial* da Universidade Federal do Piauí do Piauí (UFPI), *Campus* Ministro Petrônio Portella, a ser implementado junto ao Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR EQUIDADE, no primeiro semestre de 2024.

TERESINA - 2023

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI

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)

Dra. 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)

Profa. Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes

Pró-Reitora de Ensino de Graduação – PREG

Prof. Dr. Eliesé Idalino Rodrigues

Coordenador Geral de Graduação – CGRAD

Profa. Ma. Maria Rosália Ribeiro Brandim

Coordenador Geral de Estágio – CGE

Prof. Me. Francisco Newton Freitas

Coordenador de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular – CDAC

Prof. Dr. **Leomá Albuquerque Matos**

Diretor de Administração Acadêmica - DAA

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

Coordenador de Administração Acadêmica Complementar – CAAC

Prof. Dr. Willian Mikio Kurita Matsumura

Coordenador de Seleção e Programas Especiais – CSPE

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

Coordenação Institucional do PARFOR

Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti

Coordenação Adjunto do PARFOR

Prof. Me. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Coordenação Adjunto do PARFOR EQUIDADE

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – CMPP

DIRETORA

Profa. Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques

COORDENADORA DO CURSO

Prof. Dra. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO
ATO DE DESIGNAÇÃO DA COMISSÃO

Ato da Reitoria n.º xxxxx

Universidade Federal do Piau-UFPI

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa
Presidente

Lucineide Moraes de Souza
Maria do Socorro Santos Leal Paixão
Membros

Colaboradoras e Colaboradores

Associação dos Amigos dos Autistas -AMA

Maria Rosália Sousa Oliveira

Comissão de defesa dos direitos da pessoa com deficiência/OAB – Piauí

Camila Hannah Moraes de Sousa Marques

Centro Integrado de Educação Especial - CIES

Romanilta Julia da Rocha Santos

Francisca de Jesus Cardoso Moura

Francisca Maria Vieira Gonçalves Guedelha

Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - Diretora NAAH/S

Sandra Maria Nogueira Cruz

Pestalozzi Centro Educacional Especializado

Mary Lourdes Silva Sousa

Secretaria de Estado da Educação do Piauí - SEDUC

Márcia Lima Verde da Silva

Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC)

Amanda Kardia Alves de Oliveira

Cássia Maria Lopes Dias Medeiros

Coordenação Geral

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

Prof. Me. Francisco Williams de Assis Soares Gonçalves

Revisão

Profa. Dra. Maria da Glória Duarte Ferro

IDENTIFICAÇÃO DA MANTENEDORA

MANTENEDORA: Fundação Universidade Federal do Piauí – 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 (ou de *Campi* Fora de Sede)

CIDADE: Teresina ou Picos ou Floriano ou Bom Jesus

TELEFONE: (86) 3215-5511

E-MAIL: scs@ufpi.edu.br

PÁGINA ELETRÔNICA: www.ufpi.br

IDENTIFICAÇÃO DO CURSO

CURSO: Licenciatura em Educação Especial Inclusiva

GRAU: *Licenciatura*

CÓDIGO DO CURSO (INEP): XXXXXX

CRIAÇÃO DO CURSO:

Resolução n. XXX/23 - CEPEX

Publicação: XX/12/2023

TÍTULO ACADÊMICO MASCULINO: Licenciado em Educação Especial Inclusiva

TÍTULO ACADÊMICO FEMININO: Licenciada em Educação Especial Inclusiva

MODALIDADE: Ensino Presencial de formação por Alternância

ÁREA DE FORMAÇÃO: Docência no Atendimento Educacional Especializado - Educação Infantil e Ensino Fundamental

DURAÇÃO DO CURSO:

Mínima: 4 anos

Máxima: 6 anos¹

ACESSO AO CURSO: Cadastro na Plataforma Freire (<https://freire.capes.gov.br/>) e seleção, conforme as regras do PARFOR EQUIDADE e demais critérios estabelecidos em Edital específico da UFPI

REGIME LETIVO:

Bloco (Disciplinas ofertados semestralmente no período de férias dos professores da rede pública da educação básica e/ou das redes de formação por alternância (janeiro/fevereiro e julho)

¹ Para alunos público-alvo da educação especial, acrescentar até 50% do prazo máximo de permanência no curso.

TURNOS DE OFERTA: Integral

MUNICÍPIOS DE REALIZAÇÃO: Florianópolis, Luzilândia, Picos, Uruçuí e Teresina,

VAGAS AUTORIZADAS e-MEC:

200 vagas por semestre e 40 vagas por turma, conforme cadastro na Plataforma Freire e de acordo com Edital específico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

OFERTA DO CURSO

| SEMESTRE LETIVO | TURNOS | VAGAS |
|-----------------|----------|-------|
| 1º SEMESTRE | Integral | 200 |
| 2º SEMESTRE | Integral | 200 |

ESTRUTURA CURRICULAR

| Ano/Período de implantação | Carga horária por Período Letivo | | |
|----------------------------|----------------------------------|----------|----------|
| | Mínima | Média | Máxima |
| 2024/1º semestre | 180h/ 12c | 315h/21c | 435h/29c |

QUADRO-SÍNTESE - CARGA HORÁRIA/CRÉDITO/HORA-AULA

| COMPONENTE CURRICULARES | CARGA HORÁRIA | QUANTIDADE DE CRÉDITOS |
|--|-----------------|------------------------|
| Disciplinas Obrigatórias (A) | 2.340 h | 156 |
| Disciplinas Optativas (B) | 120 h | 8 |
| Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (C) | 120 h | 8 |
| Estágio Supervisionado Obrigatório (D) | 405 h | 27 |
| Atividades Complementares – AC (E) | 200h | - |
| Atividades Curriculares de Extensão - ACE (F = 10% de G) | 405h | 27 |
| Carga Horária Total (A+B+C+D+E+F = G) | 3. 590 h | 226 |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|--|-----------|
| | APRESENTAÇÃO | 13 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 1.1 | Justificativa | 21 |
| 1.2 | Contexto regional e local | 25 |
| 1.3 | Histórico e estrutura organizacional da UFPI | 28 |
| 1.4 | Instalações administrativas e acadêmicas | 39 |
| 1.5 | Órgão suplementar biblioteca comunitária | 41 |
| 1.6 | Laboratórios | 42 |
| 2 | CONCEPÇÃO DO CURSO | 44 |
| 2.1 | Princípios curriculares e especificidades do Curso | 44 |
| 2.2 | Objetivos do curso | 45 |
| 2.3 | Perfil do Egresso | 46 |
| 2.4 | Competências e Habilidades | 48 |
| 2.5 | Perfil do corpo docente | 49 |
| 3 | PROPOSTA CURRICULAR | 54 |
| 3.1 | Estrutura e organização curricular | 54 |
| 3.2 | Matriz curricular | 61 |
| 3.1.1 | Prática como componente curricular - PCC | 66 |
| 3.3 | Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva – PARFOR EQUIDADE / UFPI | 68 |
| 3.4 | Estágio supervisionado e atividades complementares | 69 |
| 3.3.1 | Estágio Supervisionado Obrigatório | 69 |
| 3.3.2 | Atividades Complementares | 70 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 3.3.3 | Atividade Curricular de Extensão | 76 |
| 3.3.3.1 | <i>Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão</i> | 76 |
| 3.3.4 | Trabalho de Conclusão de Curso – TCC | 78 |
| 3.4 | Metodologia | 81 |
| 3.4.1 | Pedagogia da Alternância | 82 |
| 4 | POLÍTICAS INSTITUCIONAIS | 84 |
| 4.1 | Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão | 84 |
| 4.1.1 | Para ensino de graduação | 84 |
| 4.1.2 | Para pesquisa e inovação | 85 |
| 4.1.3 | Para extensão e cultura | 85 |
| 4.2 | Apoio ao discente | 86 |
| 5 | SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO | 88 |
| 5.1 | Da aprendizagem | 88 |
| 5.2 | Avaliação do PPC e do Curso | 90 |
| 6 | EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS | 92 |
| 6.1 | Disciplinas Obrigatórias | 92 |
| 6.2 | Disciplinas optativas | 136 |
| 7 | INFRAESTRUTURA FÍSICA | 141 |
| 7.1 | Instalações e equipamentos | 141 |
| 7.2 | Recursos humanos | 142 |
| 7.3 | Biblioteca | 142 |
| 8 | DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS | 143 |
| 8.1 | Equivalência entre projetos pedagógicos | 143 |
| 8.2 | Cláusula de vigência | 143 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS | 144 |
| APÊNDICES | 147 |
| APÊNDICE A - Imagens das Rodas de Diálogo para a escuta qualificada dos participantes | 148 |
| ANEXOS | 149 |
| ANEXO A - Manifestação de interesse com diagnóstico acerca das necessidades formativas locais | 150 |

APRESENTAÇÃO

Este documento contém o **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva** no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com vistas a atender ao Edital N° 23/2023 que lança o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e apresenta os elementos que estruturam o funcionamento do curso: componentes curriculares, o perfil do egresso, profissional a ser formado considerando a qualidade do ensino e uma formação crítica e reflexiva voltada para uma sociedade democrática.

O curso será executado a partir do segundo semestre de 2024 pelo Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) implementado na UFPI desde 2010 com reconhecida relevância local e nacional na formação de docentes que têm contribuído, sobremaneira, no fortalecimento da Educação Básica. Esta proposta objetiva preencher uma lacuna na formação de professores na área de Educação Especial, tendo em vista a ausência de professores especialistas em nível de graduação e demanda da sociedade e dos professores por essa formação.

Neste documento, a Educação Especial é compreendida como modalidade de educação escolar, oferecida na rede regular de ensino, para educandos público-alvo desta área de conhecimento, nos termos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). A inclusão, por sua vez, é aqui entendida como a garantia, a todas as pessoas, de “acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida” (Brasil, 2001, p. 8).

A UFPI considera que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo imperativo para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático e passa necessariamente pela implementação de um projeto de educação cidadã que valorize a diversidade e respeite as diferenças dos alunos, assegurando que a dignidade humana e os direitos de igualdade de oportunidades sejam respeitados.

Nessa perspectiva, e em atenção aos princípios e ações que norteiam a Educação Especial Inclusiva, a implantação do curso proposto está fundamentada no diálogo que vem sendo construído nos últimos 20 anos com as secretarias de educação, representantes de

entidades da sociedade civil e organizações governamentais e não governamentais que atuam na defesa dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência no estado do Piauí.

No processo de construção do projeto formativo do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, foram realizadas diversas *rodas de diálogo* (conforme imagens constantes no APÊNDICE A), além de reuniões técnicas de trabalho, promovidas pela Coordenação Institucional do PARFOR/UFPI, conjuntamente com os integrantes da comissão de elaboração deste projeto pedagógico.

As *rodas de diálogo* para a escuta qualificada dos participantes foram orientadas por questões norteadoras, tais como: *Qual a formação superior necessária para as pessoas público-alvo da Educação Especial do Piauí? O que não pode faltar em um Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva? Qual o professor ideal para atuar na Educação Especial Inclusiva? Qual deve ser o diferencial de um Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva para torná-lo inovador?*

Apesar de terem ocorrido remotamente², as *rodas de diálogo* promoveram o aprendizado coletivo a partir do compartilhamento de experiências, fornecendo elementos importantes para a feitura do projeto pedagógico, notadamente, em relação aos objetivos, aprendizagens fundamentais, perfil profissional, metodologia e organização curricular do curso.

Na elaboração deste PPC foram acolhidas manifestações e contribuições provenientes da ampla participação de representantes das seguintes entidades e organizações: **Associação dos Amigos dos Autistas (AMA), Ordem dos Advogados do Brasil/Seção Piauí (OAB-PI), Centro Integrado de Educação Especial (CIES), Gerência de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC – The), Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), Sociedade Pestalozzi do Piauí, Secretaria Municipal de Educação de Uruçuí-PI, Secretaria Municipal de Educação de Currais, Secretaria Municipal de Educação de Batalha, Secretaria Municipal de Educação de Piripiri, Secretaria Municipal de Educação de Luzilândia, Secretaria Municipal de Educação de Floriano.**

Como resultado das discussões desenvolvidas nos encontros, houve expressiva manifestação de interesse por parte das secretarias de educação e das entidades do Piauí pela oferta do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva pela UFPI em face do grande alcance social do PARFOR EQUIDADE e tendo em conta o reconhecimento do compromisso da nossa instituição (guardiã maior da educação no nosso estado), com um projeto de sociedade

² Em virtude dos prazos exíguos e das longas distâncias entre as comunidades quilombolas, os encontros foram realizados de forma remota, por mediação tecnológica, através da plataforma *Google Meet*.

mais igualitária e inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todos as suas áreas de atuação. Os documentos contendo manifestação de interesse acompanhada do diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e/ou do público de demanda social passaram a balizar e orientar a análise da demanda para fins de mapeamento dos municípios e das vagas a serem ofertadas para o curso proposto, conforme Anexo A.

De tal modo, a construção deste documento é resultado do esforço conjunto e do diálogo desenvolvido no âmbito institucional da UFPI com entidades e secretarias de educação e materializa os anseios da sociedade piauiense por uma educação pública, gratuita, de qualidade equitativa e inclusiva.

Isto posto, o Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva deve ser compreendido como parte das políticas afirmativas da UFPI, haja vista que o seu projeto formativo, orientado por uma concepção inclusiva de educação e fundado nos princípios da preservação da dignidade humana, da busca da identidade, e do exercício da cidadania, incitará diálogos, questionamentos e análise críticas das estruturas sociais e das relações que geram exclusão, injustiça e desigualdades sociais, possibilitando a compreensão crítica da diversidade humana, a aceitação das diferenças individuais e a ruptura dos padrões dominantes (Brasil, 2001), aspectos centrais da Educação Especial.

A UFPI propõe a criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva no âmbito do PARFOR EQUIDADE em consonância com a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e com as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, na forma da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 e da Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, respectivamente.

A elaboração deste PPC também está conformidade com os principais documentos oficiais que trazem as diretrizes da política de formação de professores em exercício na Educação Básica e na Educação Especial, com a legislação específica que regulamenta o PARFOR, e, de forma complementar, segue também a legislação interna da IES. Fundamenta-se nas orientações provenientes da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG), por meio da Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular (CDAC) e da Coordenadoria de Avaliação e Estatística (CAE) da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento

(PROPLAN), e a sua organização didático-pedagógica, atendendo às disposições da Resolução CEPEX/UFPI nº 220/2016³, está estruturada em oito seções.

Na **primeira seção**, justificamos a necessidade social e institucional para a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva na UFPI no âmbito do PARFOR EQUIDADE para atender as demandas advindas do avanço do conhecimento e da tecnologia e também das necessidades prementes das pessoas com deficiência do Piauí. Ressaltamos a importância da formação dos professores para o ensino na diversidade para a efetivação de um projeto de educação para a equidade e inclusão. Concluímos com um breve diagnóstico socioeducacional sobre a Educação Especial no Piauí, contextualizando a larga experiência da UFPI na realização de atividades acadêmicas de formação de professores e demais ações voltadas para o a inclusão de pessoas com deficiência, ao longo de quase 20 anos, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação.

Na **segunda seção**, apresentamos a concepção do curso fundado nos princípios curriculares norteadores descritos em conformidade com o PDI/UFPI 2020-2024, os objetivos gerais do curso, 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 e com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, além do perfil do corpo docente.

Na **terceira seção**, apresentamos a estrutura e a organização curricular, a concepção de 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. Finalizamos com a apresentação da metodologia assumida quanto ao processo de ensino-aprendizagem inspirada na Pedagogia da Alternância, enquanto dinamismo didático-metodológico de tempos, espaços e saberes (Tempo Universidade e Tempo Escola/Comunidade) que possibilita pensar processos educativos inovadores no atendimento às pessoas com deficiência, inclusive com “itinerâncias formativas” em que a universidade se desloca até a escola e a comunidade, com maiores oportunidades de atender a um princípio

³ Define as diretrizes curriculares para formação em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI.

constitucional básico que é o direito a aprendizagem e a educação como um bem comum e prerrogativa de todos.

Na **quarta seção**, elencamos as políticas institucionais e as estratégias para inclusão de estudantes em atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão que são propostas pelo PDI/UFPI (2020-2024), voltadas para a promoção de oportunidades de ensino e aprendizagem. Também, apresentamos sumariamente o modo de atenção ao discente sustentado em ações 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 nº 177/2012, que regulamenta as normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI, bem como nas regulamentações próprias do PARFOR, com a função de orientar o professor na elaboração da sistemática de avaliação da disciplina sob a sua responsabilidade, 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 todos os componentes curriculares obrigatórios e das disciplinas optativas do curso, com destaque para as produções de autores que se dedicam à área da Educação Especial e assumem a luta pelo direito das pessoas com deficiência à educação, direito historicamente negado, e pela defesa de uma educação inclusiva e diferenciada, que contemple as especificidades desse segmento, dívida social a ser resgatada.

A **sétima seção** dá conta de apresentar a capacidade técnico-operacional plena da UFPI para a oferta do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva com a contrapartida de corpo docente qualificado, infraestrutura física e instalações acadêmicas, incluindo as ações do Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU) e do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI), bibliotecas (setorial e comunitária) com acervo bibliográfico atualizado e em quantidade proporcional à quantidade de cursistas, brinquedoteca, laboratórios de informática, além de equipamentos e outros espaços didáticos especializados do Centro de Ciências da Educação (CCE), unidade acadêmica do *campus* sede da UFPI à qual o curso está vinculado.

Por fim, na **oitava seção**, apresentam-se as disposições transitórias e, em seguida, são elencadas as referências bibliográficas com a indicação do material consultado para elaboração deste PPC, de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

A proposta de implantação do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFPI no âmbito do PARFOR EQUIDADE se configura como espaço legítimo de reafirmação

da nossa posição na defesa irrestrita do estado democrático de direito como condição política indispensável à construção de uma educação como direito de cidadania, comprometida, portanto, com políticas públicas e ações de inclusão e redução das desigualdades sociais, de modo a promover uma vida digna a todos os cidadãos e as cidadãs brasileiras.

1 INTRODUÇÃO

O contexto brasileiro tem vivenciado desde a Constituição Federal de 1988 uma busca por garantia de educação de qualidade equitativa e inclusiva, ampliada na década de 1990 em função de uma agenda mundial que propõe políticas de inclusão educacional protagonizada por organismos multilaterais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

Entre as ações definidas por essas agências estão a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, na Tailândia, em 1990 reiterada em 1993 pela Conferência de Nova Delhi e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida pelo governo espanhol e a UNESCO, que resultou na conhecida Declaração de Salamanca (1994), marco fundante das políticas educacionais inclusivas, da qual o Brasil é signatário.

Em função dessas Declarações, observa-se no país reformas no sistema educacional brasileiro em todos os níveis voltadas para a garantia do acesso e permanência de todos nas escolas regulares, resultando na instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais, obrigatoriedade da matrícula, avaliações nacionais do rendimento escolar, definição da idade de ingresso, duração dos níveis de ensino, critérios para a escolarização dos alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) (Pletsch, 2022).

Em consonância com essas mudanças, em 1996 o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) que pela primeira vez dedicou um capítulo específico à Educação Especial, no qual especifica currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as necessidades desse segmento e define em relação à formação docente, dois tipos de professores, os com especialização em nível médio ou superior para atendimento especializado e os capacitados que atuariam no ensino regular. No entanto, houve críticas por parte de alguns estudiosos ao artigo 58 que definia que o ensino do PAEE poderia ocorrer “preferencialmente” na rede regular, em clara oposição aos princípios da inclusão.

Outras declarações internacionais que subsidiam a inclusão escolar são: a Convenção da Guatemala (2001) que visava eliminar todas as formas de discriminação; a Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão (2001) que buscava a implementação do desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada em Nova Iorque Em 2007 que propõe além da defesa dos

direitos das PcD, a mudança do modelo médico para o social e a acessibilidade. No âmbito brasileiro, os seguintes documentos também contribuíram para a perspectiva inclusiva: a Resolução Nº 02/2001 que estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica que regularizou os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais”, regulamentou nos sistemas de ensino a organização e a função da Educação Especial em suas distintas modalidades de atendimento, definiu as atribuições do professor especialista e do capacitado propôs a flexibilização e adaptação curricular; Lei nº 10.436 de em 2002, regulamentada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/05 que oficializou a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia.

Por fim, um dos documentos mais relevantes da política de Educação Especial, válido até hoje, é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEEPEI (2008) que define o Público-Alvo da Educação Especial como os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação com o intuito de assegurar sua inclusão escolar, além de orientar os sistemas de ensino para oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; articulação intersetorial na implementação das políticas públicas; acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino e participação da família e da comunidade.

Em decorrência da PNEEPEI ainda em 2008 foi implementado o Decreto nº. 6.571 que orientou os sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios sobre o apoio técnico e financeiro destinado ao atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da Educação Especial, matriculados na rede pública. Esse Decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto 7.611 de 2011 que dispõe sobre a Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

No que diz respeito ao atendimento educacional especializado, em 2009 foi instituída a Resolução nº 4 que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009).

Em 2015 foi aprovada a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com deficiência que visa “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). O estatuto define a pessoa com deficiência e aponta a avaliação biopsicossocial como aspecto central, devendo ser realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Além disso, dispõe sobre a acessibilidade, desenho universal, a tecnologia assistiva, especificando as distintas barreiras que devem ser ultrapassadas para garantia dos direitos e introduz a terminologia Profissional de Apoio Escolar, fazendo a distinção deste com atendente pessoal e acompanhante.

1.1 Justificativa

A criação de um Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva se ampara em dados estatísticos expressos no Resumo Técnico (2022) elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com base no Censo Escolar, no qual se observa que:

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. O maior número está no ensino fundamental, que concentra 65,5% dessas matrículas. Quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2018 e 2022, percebe-se que as de educação infantil são as que mais cresceram, um acréscimo de 100,8% (p.36).

Observa-se no documento um aumento gradual do percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades matriculados em classes comuns na maioria das etapas de ensino, pois com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2022. A maior proporção de alunos incluídos ocorreu na educação profissional subsequente/concomitante, com inclusão de 99,7%. No que diz respeito ao atendimento educacional especializado, nota-se que houve um aumento no percentual de alunos sem acesso a esse serviço (54,9%). Os alunos com deficiência intelectual constituem ainda o maior grupo (914.467), seguido do Transtorno de Espectro Autista (429. 521) (Inep/Censo Escolar, 2022).

No estado do Piauí, considerando o percentual de alunos de Educação Especial incluídos em classe comum, por etapa de ensino, constata-se que na Educação Infantil e Ensino Médio estes estão 100% incluídos, mas no Ensino Fundamental o percentual é 99,1%. Esse fato reforça

a necessidade do Curso de Licenciatura com o intuito de formar professores qualificados para atender a esse segmento (Dados do Censo Escolar/Inep, 2022).

Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Teresina, existem 4.687 alunos PAEE matriculados, destes 700 alunos da Educação Infantil, 3.933 alunos do Ensino Fundamental e 54 da EJA, nas 321 unidades educacionais (GED/SEMEC/PMT, 2022). Somente 70 escolas dentre as 321 existentes, possuem Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) divididas da seguinte forma: 62 em escolas municipais e oito em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) nas zonas urbana e rural. Desse total, apenas 1.311 alunos estão sendo atendidos nas SRM, dos quais 174 na Educação Infantil, sendo 42 alunos em creches e 132 na pré-escola e no Ensino Fundamental, frequentam as SRM 1.137 alunos, dos quais 797 estão nos anos iniciais e 340 nos anos finais (Santos, 2022). Diante dos dados expostos, nota-se que um número expressivo de alunos não está sendo atendido pelo AEE.

No caso da rede estadual de ensino, informação divulgada no site da SEDUC em 09/06/2022 por Williane Lucas atesta que existem “165 salas de atendimento especializado instaladas nas escolas da rede estadual de Educação, atendendo mais de 1.400 estudantes com deficiência matriculados nas escolas da Secretaria de Estado da Educação (Seduc)”. O informante esclarece, ainda, que o Governo possui 6 Centros de Atendimento Especializados e apoia o trabalho de 30 ONGs que atendem esse público.

No entanto, conforme Despacho: SEDUC-PI/GSE/SUEB Nº: 2524/2023 de 07/11/2023 em resposta ao Ofício Nº 214/2023 - Parfor/UFPI na respectiva rede são atendidos atualmente no AEE 47 surdos, 101 com deficientes auditivos e seis surdocegos, totalizando 154 estudantes do público da Educação Especial. Além disso foi informado que a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) atende a 26 estudantes surdos. Esses dados são indicativos de que, possivelmente, entre outras razões: 1. O processo de identificação desses educandos não vem ocorrendo de forma eficaz no estado e, particularmente, nos municípios; 2. Os educandos do público da Educação Especial não estão tendo acesso assegurado a educação.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da Universidade Federal do Piauí está fundamentado em uma perspectiva histórico-cultural, que concebe o homem como sujeito social, ativo, produto e produtor do contexto no qual se insere. Nesse sentido, parte-se de uma visão crítica de deficiência que supera as concepções organicistas, naturalizantes e individualizantes, as quais contribuíram para o isolamento, estigmatização e negação dos direitos fundamentais da pessoa humana. Além disso, o curso tem por base o modelo social da deficiência e fundamenta-se na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)

e na Acessibilidade, esta conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão que a define como um princípio.

Nesse contexto, a criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva pode amenizar a lacuna no âmbito da formação de professores no estado do Piauí, o que tem levado a uma precarização do atendimento do Público-Alvo da Educação Especial na escola, não assegurando o direito a educação.

No âmbito da Universidade Federal do Piauí, o curso pode contribuir para atender a demanda da comunidade universitária, assim como da sociedade por ela assistida considerando os dados acima apresentados e a necessidade evidenciada por eles de uma formação específica que propicie educação de qualidade para o Público-alvo da Educação Especial. Outro aspecto a ser ressaltado é a queixa recorrente entre os professores da Educação Básica de que não se sentem preparados para atuar com esse segmento. Nesse sentido, a universidade pode contribuir, de forma efetiva, para minimizar essa problemática.

Na atualidade, os avanços na área da Educação Especial têm propiciado novas possibilidades de ensino para estudantes PAEE a partir de tecnologias inovadoras, como a Tecnologia Assistiva, assim como observa-se um avanço no conhecimento referente às práticas, aos recursos, às estratégias e no que diz respeito às especificidades de cada grupo. Enfatiza-se que a perspectiva inclusiva prioritária desde a década de 1990 vem se estabelecendo com mais força nos últimos anos, de modo que esses educandos vêm se inserido cada vez mais em todos os níveis da educação, criando demandas em relação ao mercado e a sociedade.

Em função dessa exposição, reitera-se a necessidade urgente da criação do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva como forma de sanar os problemas apresentados e de garantir escolarização com participação efetiva e sucesso para esses estudantes e formação adequada para os professores da Educação Básica.

A UFPI, durante algum tempo, manteve-se distante das questões que envolvem a Educação Especial por diferentes razões, tais como o reduzido número de docentes atuando na área, a precariedade do acervo bibliográfico da Biblioteca Central, as limitações financeiras da Instituição, bem como a distância geográfica dos centros produtores de recursos materiais e formadores de recursos humanos destinados a atenção ao PAEE. Entretanto, com a criação do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva - NEESPI, em setembro de 2004, foi possível vislumbrar um quadro diferente daquele até então descrito. Por intermédio dos seus membros e com o apoio institucional desta IFES e do Ministério da Educação, o NEESPI realizou algumas ações que visavam atender às demandas da sociedade e da comunidade

universitária interessada nessas questões, tais como a oferta de cursos em Braille e LIBRAS para os estudantes das Licenciaturas e a realização de seminários no âmbito dessa IFES.

Atualmente, a UFPI vem desenvolvendo trabalhos na área de Educação Especial tanto a partir do Núcleo de Acessibilidade da UFPI (NAU) quanto do Núcleo de Estudos em Educação Especial e Inclusiva (NEESPI). Desde que o Ministério da Educação implementou o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (INCLUIR) em 2005, o NEESPI já participou de processos seletivos tendo sido contemplado naquele ano com o Projeto “Universidade Inclusiva: uma realidade possível e necessária”; em 2006, com o Projeto “Universidade inclusiva em construção” e, em 2007, com o Projeto “Acessibilidade na UFPI: superando obstáculos”, sendo que este último pretendia a implantação do Núcleo de Acessibilidade na UFPI – NAU, o que não foi possível realizar naquele período, pois as condições só permitiram que fosse instituído em 2014. Em termos de recursos, a aprovação das propostas permitiu a obtenção de cerca de R\$ 200.000,00, investidos em melhorias para esse segmento da população piauiense presente no campus Ministro Petrônio Portela, na forma de cursos, aquisição de equipamentos, entre outras ações.

O NAU destina-se a garantir que ocorra, de forma gradativa, a redução das barreiras atitudinais, de comunicação e de ordem pedagógica que emperram o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos educandos PAEE. Neste sentido, considera-se que seu principal objetivo é fornecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), de modo a minimizar as dificuldades que estes enfrentam, a partir da oferta dos seguintes serviços: Atendimento pedagógico; Atendimento psicológico e trabalho conjunto com a família desses educandos (Assistência Social).

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) é um dos que vem formando pessoas na UFPI através de cursos de Mestrado e Doutorado, tendo já sido defendidas 32 dissertações e 10 teses na área de Educação Especial somente nesse programa. No âmbito da graduação, distintos trabalhos de conclusão de cursos têm sido defendidos, tendo em vista que os professores mais procurados são aqueles que atuam nessa área. Além disso, a difusão do conhecimento acerca das questões pertinentes a esse campo a partir de palestras, cursos de curta duração, artigos publicados em periódicos, livros e capítulos de livros.

Além disso, a UFPI, na pessoa de seus dirigentes, vem realizando ações efetivas com vistas a melhorar a qualidade de vida desses indivíduos, ainda que de modo escasso e em menor proporção do que seria desejável, tendo em vista os limites orçamentários, como é o caso da criação de uma sala para atender ao aluno com deficiência visual na Biblioteca Central e a criação de um sistema de bolsas destinadas a alunos que acompanham o PAEE nas atividades

desenvolvidas no campus no âmbito da graduação, além da construção de banheiros adaptados para pessoas com deficiência física nos distintos Centros.

Nesse sentido, quer-se enfatizar o esforço que vem sendo empreendido para alterar as condições insatisfatórias existentes. Ainda a esse respeito, faz-se necessário ressaltar as ações que estão sendo efetivadas com vistas a possibilitar o acesso à UFPI pelas pessoas com deficiência auditiva, as quais ainda não integravam o corpo discente desta IFES, as quais foram contempladas com o Curso de Licenciatura em Letras/Libras.

1.2 Contexto regional e local⁴

O Piauí é o terceiro maior estado da Região Nordeste do país em área territorial (251.611.929 km²). O estado faz fronteira com cinco estados brasileiros: Bahia, a sul e sudeste; Tocantins, a sudoeste; e Maranhão, a oeste; Ceará e Pernambuco, a leste e ao norte, é delimitado pelo Oceano Atlântico.

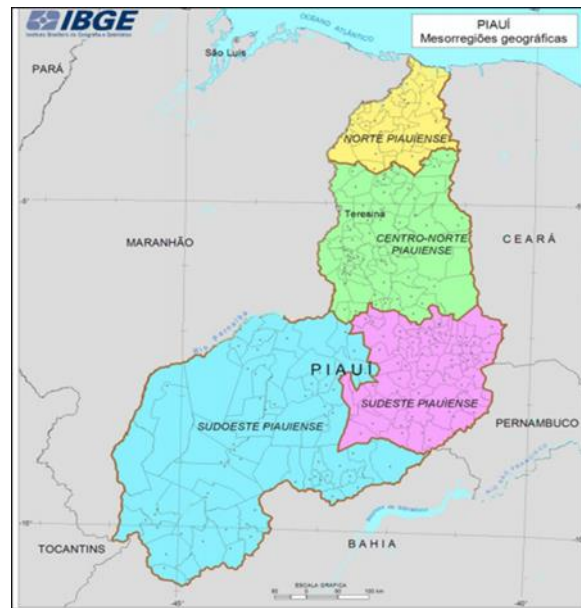
De acordo com o IBGE (2010), o Piauí possui características socioeconômicas, ambientais e culturais distintas da média do país e ecossistema exclusivo em relação a outros territórios. Do ponto de vista físico, o território piauiense constitui-se numa área homogênea, apresentando características do Planalto 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 forma uma região independente denominada Meio-Norte ou Nordeste Ocidental.

De acordo com último censo demográfico (2022), a população do Piauí totaliza mais de três milhões de habitantes (3.269.200), tendo crescido 4,81% em 12 anos em relação ao censo de 2010. O estado possui uma densidade demográfica de 12,99 habitantes por quilômetro quadrado e é o estado menos povoado do Nordeste.

O estado do Piauí está dividido em 4 mesorregiões e 15 microrregiões, divididos em 224 municípios, sendo os mais populosos: Teresina, Parnaíba, Picos, Piripiri, Floriano, Campo Maior, Barras, União, Altos, Esperantina, Pedro II, José de Freitas, Oeiras, São Raimundo Nonato. Parnaíba, Poti, Canindé, Piauí e São Nicolau são os rios mais importantes e todos eles pertencem à bacia do rio Parnaíba. Possui clima tropical e semiárido.

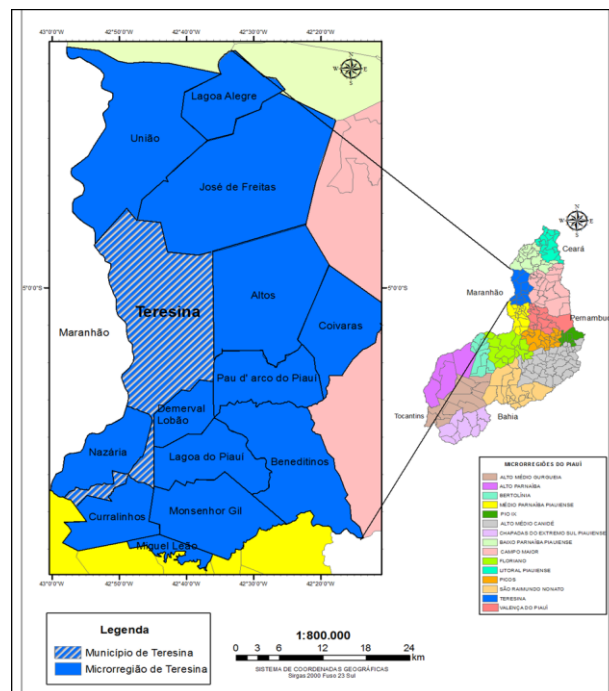
⁴ Parte deste documento foi adaptado do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, aprovado pela Resolução CEPEX/UFPI nº 365, de 30 de setembro de 2022, elaborado pelas professoras Maria da Glória Duarte Ferro e Maraisa Lopes, com a expressa autorização das autoras.

Figura 1 – Mesorregiões geográficas piauienses



Fonte: IBGE (2010).

Figura 2 – Microrregiões geográficas piauienses, com destaque para Teresina



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

O relevo piauiense abrange planícies litorâneas e aluvionares, nas faixas às margens do rio Parnaíba e de seus afluentes, que permeiam a parte central e norte do Estado. Ao longo das fronteiras com o Ceará, Pernambuco e Bahia, nas chapadas de Ibiapaba e do Araripe, a leste, e da Tabatinga e Mangabeira, ao sul, encontram-se as maiores altitudes da região, situadas em

torno de 900 metros de altitude. Entre essas zonas elevadas e o curso dos rios que permeiam o Estado, a exemplo do Gurguéia, Fidalgo, Uruçuí Preto e o Parnaíba, encontram-se formações tabulares, contornadas por escarpas íngremes, resultantes da ação erosiva das águas.

Em decorrência de sua posição, o Estado do Piauí caracteriza-se, em termos fisiográficos, como uma típica zona de transição, apresentando, conjuntamente, aspectos do semiárido nordestino, da pré-Amazônia e do Planalto central do Brasil.

Diversas etnias indígenas, como Tremembés, Tabajaras, Timbiras, Gueguês, Acroás, Jaicós e Pimenteiras habitavam, originalmente, o Piauí, mas a partir do século XVII colonizadores europeus chegaram principalmente da Bahia, em busca de pastagens para expandir suas criações de gado. A província pertencia à Bahia e em 1718 passou a fazer parte do Maranhão. Somente em 1811, o príncipe Dom João VI promoveu o Piauí à categoria de capitania independente. A capital escolhida foi a cidade de Oeiras, que fica situada na Mesorregião Sudeste Piauiense, na Microrregião de Picos.

Após a independência do Brasil, o Piauí continuou sendo colônia de Portugal, a exemplo de outras províncias. Apenas em 1823, na batalha denominada do Jenipapo, piauienses, cearenses e maranhenses em conjunto lutaram pela independência, enfrentando as tropas portuguesas, comandadas pelo Major João José da Cunha Fidié. A batalha ocorreu na atual cidade de Campo Maior, no estado do Piauí. 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.

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. O estado encontra-se em franca expansão do agronegócio, com expressiva produção de grãos, com destaque para soja e milho. Na pecuária, destacam-se a criação de bovinos e caprinos e a produção do mel de abelhas (apicultura), sendo o Piauí um dos principais produtores nacionais.

Em comparação com outros estados, o Piauí é o 18º estado mais populoso com 12,99 habitantes/km². Em termos educacionais, o estado do Piauí tem 459.871 matrículas efetivadas no Ensino Fundamental e 132.544 no Ensino Médio e ocupa a 12ª posição no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (5,3 nos anos iniciais e 4,8 nos anos finais do Ensino Fundamental (Inep, 2021). Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), o Piauí apresenta o índice de 0,69, na 25ª colocação, à frente apenas do Maranhão e Alagoas.

Em 2021, considerando o rendimento médio de todos os trabalhos, as pessoas ocupadas nas Regiões Norte e Nordeste recebiam, respectivamente, 75,2% e 68,9% do correspondente a média nacional. Em 2022, no Piauí a renda média mensal era de R\$ 1.806), ficando em sexto

lugar entre as Unidades da Federação que apresentaram os menores rendimentos médios mensais. Em relação à força de trabalho subutilizada, o Piauí está em 2º lugar no ranking nacional. Observa-se, contudo, que em relação ao número de jovens que não estuda nem trabalha, o estado está na 15ª posição. Quanto à proporção de pessoas com rendimento domiciliar per capita abaixo de US\$ 1,90 PPC, o Piauí está em 8º lugar, entretanto, quando o cálculo utiliza o valor de US\$ 5,50 PPC o estado passa a ter 40% da sua população na linha de pobreza (IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021). O Piauí também é uma das Unidades da Federação que apresenta grande percentual de trabalhadores em ocupações informais.

Ao observar-se os indicadores sociais citados, o Piauí figura como um dos estados que apresenta um dos cenários menos favorável nos aspectos socioeconômicos quando comparado com as médias nacionais. Ainda que tenha havido redução na taxa de pobreza no país de 38,2% em 2021 para 33% em 2022, o Piauí ainda está entre os nove estados com taxa de pobreza acima de 50% (50,4%) (IBGE, 2022).

Com base no quadro descrito, ressalta-se a importância da Universidade Federal do Piauí (UFPI) que pode atuar no desenvolvimento humano, social, científico, tecnológico da sociedade promovendo mudanças significativas com vistas a alterar tais indicadores.

1.3 Histórico e estrutura organizacional da UFPI e do Curso

A Universidade Federal do Piauí foi instituída sob a forma de Fundação, por meio da Lei Federal Nº 5.528, de 12 de novembro de 1968, publicada no Diário Oficial da União em 14 de novembro de 1968. Originou-se da junção de algumas faculdades isoladas até então existentes no Piauí: Faculdade de Direito do Piauí, Faculdade de Medicina do Piauí, Faculdade Católica de Filosofia do Piauí, Faculdade de Enfermagem e Odontologia do Piauí, de Teresina, e Faculdade de Administração do Piauí, de Parnaíba.

A UFPI é uma Instituição de Educação Superior, de natureza federal, mantida pelo Ministério da Educação, por meio da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), com sede e foro na cidade de Teresina, possuindo três outros campi sediados nas cidades de Picos (Campus Senador Helvídio Nunes de Barros), Bom Jesus (Campus Prof.^a Cinobelina Elvas) e Floriano (Campus Amílcar 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 (UFDPAr).

O Decreto n. 72.140, de 26 de abril de 1973, publicado no DOU de 27 de abril de 1973 aprovou seu primeiro Estatuto que sofreu alterações posteriormente com as Portarias: MEC n. 453, de 30 de maio de 1978, publicada no DOU de 02 de junho de 1978 e MEC n. 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU de 08 de fevereiro de 1993). Sua adaptação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), foi autorizada pela Resolução Consun n. 15, de 25 de março de 1999 e pelo Parecer n. 665/95, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovados pela Portaria MEC n. 1.225, de 30 de julho de 1999, publicada no DOU n. 147-E, de 03 de agosto de 1999.

Atualmente, o Regimento Geral da UFPI, adaptado à LDB de 1996 (BRASIL, 1996), a partir da Resolução do Consun n. 45, de 16 de dezembro de 1999 foi alterado pela Resolução n. 21, de 21 de setembro de 2000. Com relação ao Estatuto da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), registra-se sua aprovação pela Portaria MEC n.º 265, de 10 de abril de 1978 e alterado, posteriormente, pela Portaria MEC n. 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU de 08 de fevereiro de 1993 (PDI/2020-2024).

De acordo com 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.

A UFPI é uma instituição de educação superior, pesquisa e extensão orientada pelas normas estabelecidas pelo Ministério da Educação que atua em todos os ramos do saber e adota decisões colegiadas. 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).

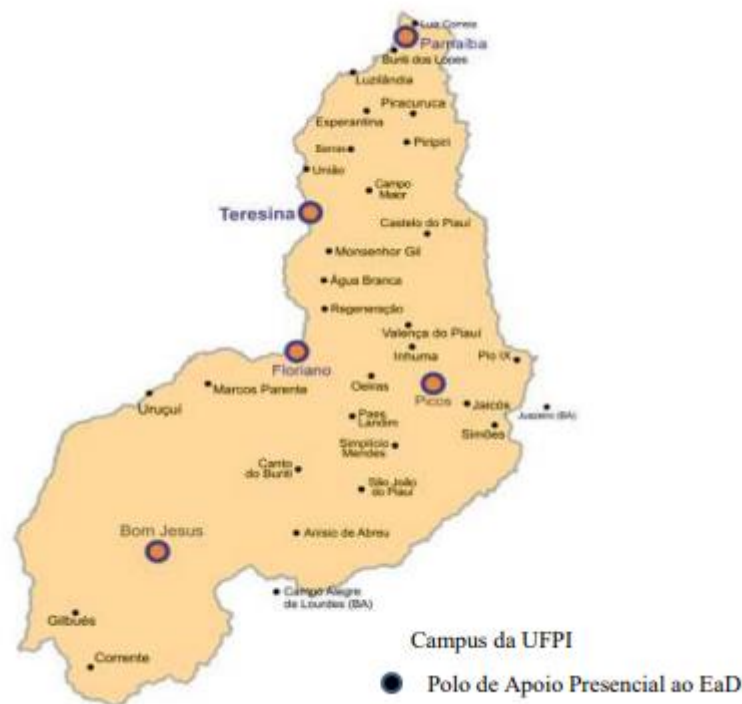
A administração central da UFPI é composta pela Reitoria, Vice-Reitoria e por sete Pró-Reitorias (de Ensino de Graduação - PREG; de ensino de Pós-Graduação - PRPG; de Pesquisa e Inovação - PROPESQI; de Extensão e Cultura - PREXC; de Administração - PRAD; de Planejamento e Orçamento - PROPLAN; e de Assuntos Estudantis e Comunitários - PRAEC) e, em âmbito 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).

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.

Figura 3 – 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 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). A UFPI, através de seus Colégios Técnicos, oferece três cursos (Técnico em Agropecuária, Técnico em Enfermagem e Técnico em Informática).

Quanto ao 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.

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 de forma efetiva com o processo formativo dos acadêmicos, como a produção e a socialização de saberes e tecnologias e com a minimização/superação dos problemas dos diversos segmentos sociais do estado do Piauí, em especial daqueles de maior vulnerabilidade. Essas ações geram uma

relação dialógica de troca de saberes e de impacto entre a academia e a comunidade, propiciando transformações mútuas e inclusão social.

Os cursos de graduação são estruturados em regime de créditos, mesmo que, em alguns casos, sejam organizados no formato seriado semestral (ou bloco), com atividades presenciais, semipresenciais e a 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.

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.

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), a 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 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)⁵, 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).

Atualmente, são ofertados 71 cursos presenciais e 15 cursos na modalidade a distância, totalizando 86 cursos oferecidos. Durante a vigência do seu novo PDI (2020-2024) a UFPI

⁵ 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).

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 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.

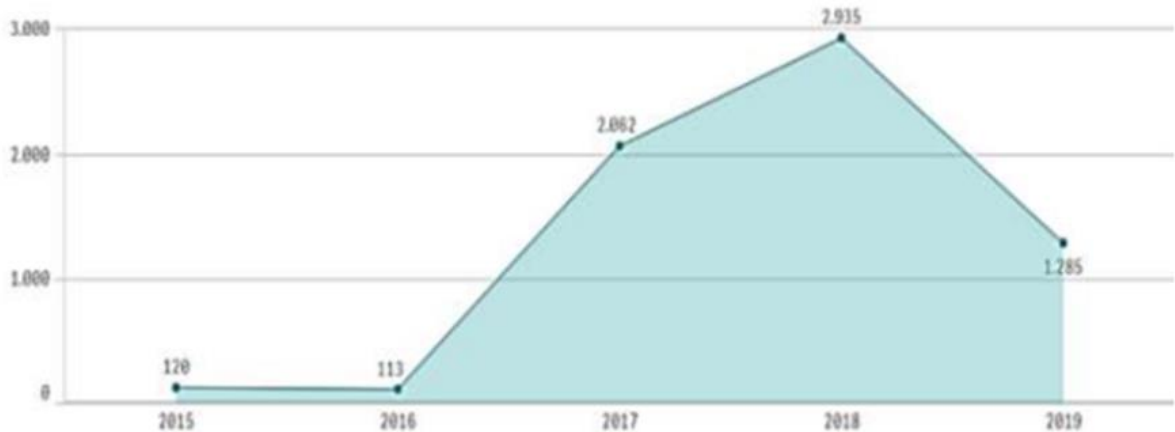
Nesse sentido, a UFPI, na condição de encarregada de propor políticas de ensino de pós-graduação, viabiliza ações em consonância com as exigências sociais, com o desenvolvimento científico, econômico, cultural, tecnológico e artístico do mundo atual. Seu papel voltado para a qualidade e a produtividade 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.

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. Atualmente, há na instituição 77 Cursos de Especialização na modalidade presencial e 44 a distância, o que demonstra que houve um aumento expressivo na oferta de cursos. Na Figura 7, a seguir, tem-se a evolução das matrículas dos cursos *lato sensu* no quinquênio 2015-2019.

Figura 4 – 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.

Atualmente, a UFPI conta com 74 Programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, sendo 43 de mestrados Acadêmicos, seis mestrados profissionais, um mestrado em rede, 20 doutorados institucionais, um doutorado profissional, além de três doutorados em rede. Também mantém parcerias responsáveis por um Doutorado Interinstitucional (DINTER) e um mestrado e um doutorado Multicêntricos.

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 metas⁶. Os objetivos gerais e objetivos específico para cada tema estratégico podem ser visualizados no Quadro 1.

Quadro 1 - 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. |

⁶ 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>.

| | | |
|--------------------------|---|---|
| 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 (<i>information technology infrastructure library</i>). ● Promover comunicação social estratégica voltada a noticiar a dinâmica institucional. |

| | | |
|------------------------|---|---|
| Internacionalização | Oportunizar a internacionalização o 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 2023, a UFPI completou 55 anos de instalação e encontra-se num patamar muito satisfatório de desenvolvimento tendo alcançado bons resultados nas avaliações de qualidade a que tem sido submetida, melhorando cada vez mais os seus indicadores. Neste ano, pela primeira vez, a UFPI obteve nota máxima (5) no credenciamento institucional no Ministério da Educação (MEC), desde a implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)⁷, que passou a vigorar em 2004. Também foi destaque internacional, com o avanço em 100 posições no Ranking QS das Melhores Universidades da América Latina e Caribe 2024, conforme [Ranking Universitário Folha \(RUF\)](#). Em comparação ao último RUF, realizado em 2019, a UFPI subiu 18 posições e alcançou a nota geral de 75,44, sendo considerada a 34ª melhor universidade do país dentre as 203 universidades brasileiras públicas e privadas avaliadas pela Folha de São Paulo no RUF. E quando consideradas somente as universidades públicas, a UFPI é a 30ª colocada.

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

⁷ Realizada a cada ciclo de dez anos, a avaliação é necessária para renovar o ato de credenciamento das IES.

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. Pautada nos mesmos pressupostos, a instituição manifesta o interesse em aderir ao Parfor Equidade, tendo em vista que comunga com os objetivos propostos pelo Programa, notadamente em relação aos seus impactos na realidade piauiense.

1.4 Instalações administrativas e acadêmicas

A UFPI possui 04 campi e 03 Colégios Técnicos, sendo o Campus Ministro Petrônio Portella (CMPP) e o Colégio Técnico de Teresina (CTT), localizados na capital do Estado, na cidade de Teresina-PI, com área total de 4.009.337,45 m² e área construída de 189.252,54 m².

O Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) e o Colégio Técnico de Floriano (CTF), estão localizados no município de Floriano a 247km de distância de Teresina com área total de 1.630.000,00 m² e área construída de 20.735,14 m².

O Campus Professora Cinobelina Elvas (CPCE) e o Colégio Técnico de Bom Jesus (CTBJ), estão localizados no município de Bom Jesus a 604km de Teresina com área total de 4.730.293,59 m² e área construída de 27.802,81 m².

E o Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), está localizado no município de Picos a 314km de Teresina com área 123.938,59 m² e área construída de 16.938,30 m². A Figura 5 ilustra a posição geográfica dos campi no mapa do Piauí.

Figura 5 - Posição geográfica dos *campi* da UFPI no mapa do Piauí



Fonte: DGOV/Proplan

No Campus Ministro Petrônio Portella, funciona a Administração Superior da UFPI distribuída em prédios que ocupam uma área total de 36.150,80 m², nas quais ficam as instalações da Reitoria, Pró-Reitoras, Superintendências e dos Órgãos Assessores e Suplementares da universidade.

No âmbito acadêmico, o Campus Ministro Petrônio Portella possui 07 Centros de Ensino, distribuídos conforme área de atuação dos cursos ocupando uma área total de 147.995,60 m². O Centro de Tecnologia (CT) conta com 16.385,88 m² de área construída, o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) com 15.575,44 m² de área construída, o Centro de Ciências da Educação (CCE) com 13.609,20 m² de área construída, o Centro de Ciências da Natureza (CCN) com 53.040,94 m² de área construída, o Centro de Ciências da Saúde (CCS) com 23.030,64 m² de área construída, o Centro de Ciências Agrárias (CCA) com 22.353,50 m² de área construída, e o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) com aproximadamente de 4.000 m² de área construída.

O Colégio Técnico de Teresina possui 8.106,14 m² de área construída, acomodando no mesmo espaço físico setores administrativos e áreas acadêmicas como salas de aulas e laboratórios. Nos demais campi (CAFS, CPCE e CSHNB) e Colégios Técnicos (CTF e CTBJ),

os setores administrativos e acadêmicos compartilham o mesmo espaço físico. Uma descrição mais

1.5 Órgão suplementar biblioteca comunitária

A Biblioteca Central foi instalada em janeiro de 1973, resultado da fusão dos acervos existentes nas Bibliotecas das Escolas isoladas de Medicina, Odontologia, Filosofia, Direito e Administração, quando da implantação da Fundação Universidade Federal do Piauí, em 1968. A Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco (BCCB) (Figura 3), órgão subordinado à Reitoria, e órgão instituído pela Resolução n.26/93 coordena 08 (oito) Bibliotecas Setoriais do Sistema de Bibliotecas (SIBi) da UFPI.

Figura 6 - Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco



Fonte: UFPI

As Bibliotecas Setoriais são as seguintes: Biblioteca Setorial Prof. Zenon Rocha (CCS/CMPP); Biblioteca Setorial Profa. Raimunda Melo (CCE/CMPP); Biblioteca Setorial de Ciências Agrárias (CCA/CMPP); Biblioteca Setorial Prof. Milton Brandão (CCHL/CMPP); Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Natureza (CCN/CMPP); Biblioteca Setorial do Campus de Floriano (CAFS); Biblioteca Setorial do Campus Senador Helvídio Nunes (CSHNB) e Biblioteca Setorial do Campus Profa. Cinobelina Elvas (CPCE).

Compete à BCCB, como órgão administrador do SIBi da UFPI: coordenar, planejar, implementar, monitorar e avaliar todas as atividades e serviços; gerenciar os recursos humanos; organizar os acervos e serviços; e disseminar a informação.

A ferramenta de automação utilizada pela BCCB estabelece rotinas informatizadas de acesso a banco de dados via internet, otimizando o acesso à consulta ao catálogo bibliográfico, renovação e reservas. Esse acesso é feito através de terminais existentes na Biblioteca e no Laboratório de Informática, disponibilizados na IES. A BCCB funciona de segunda a sexta no horário de 08:00 às 22:00h, e aos sábados de 08:00 às 14:00h.

A seleção e aquisição do conteúdo bibliográfico busca atender aos interesses de projetos pedagógicos dos cursos e a solicitações extracurriculares dos docentes da Instituição. A fim de melhorar e ampliar, permanentemente, seu acervo bibliográfico a UFPI investiu, nos últimos cinco anos, R\$ 2.254.842,00 na compra de livros. Além disso, para cumprir suas atribuições a BCCB mantém convênios e atua em Programas de Cooperação, tais como:

- Portal de Periódicos da Capes: o qual oferece acesso aos textos completos de artigos de mais de 12.365 revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e 126 bases de dados com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento. Inclui, também uma seleção de importantes fontes de informação acadêmica com acesso gratuito na Internet;
- Programa de Comutação Bibliográfica (Comut): a Biblioteca da UFPI participa como Biblioteca Solicitante da Rede Comut através da qual pode obter cópia de documentos do acervo de outras bibliotecas;
- Comissão Brasileira de Bibliotecas Universitárias (CBBU): é uma organização filiada à Federação Brasileira de Associação de Bibliotecários, Cientistas da Informação e Instituições (FEBAB), tem como finalidade promover a cooperação mútua entre as bibliotecas universitárias brasileiras.

1.6 Laboratórios

Destaca-se o Laboratório de Imunogenética e Biologia Molecular-Centro Integrado de Biologia Celular (LIB-CInteg/BioC). O LIB-CInteg/BioC é um setor da UFPI voltado para o desenvolvimento e disponibilização de competências e serviços através das três grandes esferas de atuação dessa IES: ensino, pesquisa e extensão. Está situado no bloco SG16 do Campus Ministro Petrônio Portella. Sua organização administrativa e funcionamento são disciplinados pelos Regulamentos e Normas da Instituição, assim como pela Resolução da Diretoria

Colegiada da ANVISA n. 61, publicada em 01 de dezembro de 2009 e pelo seu Regimento Interno.

O LIB-CInteg/BioC presta serviços de padrão internacional tanto para a comunidade Piauiense quanto para estados circunvizinhos. É legalmente autorizado pelo Ministério da Saúde Universidade Federal do Piauí-Plano de Desenvolvimento Institucional (2020-2024) para o estudo de histocompatibilidade para os programas de transplante de órgãos e tecidos do Brasil via Sistema Nacional de Transplantes, conforme as portarias: Portaria n. 2.600, de 21 de outubro de 2009; Portaria do Ministério da Saúde n. 1.312, de 30 de novembro de 2000, que estabelece as normas de cadastramento dos Laboratórios de Histocompatibilidade; Portaria do Ministério da Saúde n. 1.313, de 30 de novembro de 2000, que define os laboratórios que poderão ser cadastrados para realização dos exames de histocompatibilidade; Portaria Ministério da Saúde n. 1.314, de 30 de novembro de 2000; Portaria Ministério da Saúde n. 2.500, de 28 de setembro de 2017, que dispõe sobre a elaboração, a proposição, a tramitação e a consolidação de atos normativos no âmbito do Ministério da Saúde; Portaria de Consolidação n.04, de 28 de setembro de 2017, que consolida as normas sobre os sistemas e os subsistemas do Sistema Único de Saúde; Portaria n. 1.365, de 31 de agosto de 2018.

Essas portarias autorizam: (i) a realização dos exames de histocompatibilidade do par doador e receptor para transplantes de órgãos sólidos com doador aparentado e/ou falecido, autorizados pelo Sistema Nacional de Transplantes (SNT); (ii) programas de transplante de tecidos para o Registro Nacional de Doadores Voluntários de Medula Óssea (REDOME); e (iii) para todo e qualquer receptor cadastrado no Registro Nacional de Receptores Não Aparentados de Medula Óssea. (REREME). Internamente subordinado ao Centro de Ciências da Saúde da UFPI, e com recurso financeiro gerenciado pela Fadex, o LIB-CInteg/BioC é um laboratório tipo II credenciado pelo Ministério da Saúde junto ao Sistema Nacional de Transplantes. Além disso, é cadastrado à Fundação Municipal de Saúde do Município de Teresina, no Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES) n. 2406748, pela qual participa dos programas de transplante de órgãos e tecidos do Sistema Único de Saúde (SUS).

Tem como diretriz para o PDI 2020-2024 fortalecer a relação institucional entre a UFPI e a FADEX, de forma que a UFPI possa estabelecer uma parceria mais forte, por meio de contrato de gestão, para que a FADEX possa, enquanto Fundação de Apoio da UFPI, gerenciar administrativa e financeiramente o LIB-CInteg/BioC. Esta anuência da UFPI visa proporcionar um melhor desenvolvimento das atividades do laboratório, fomentando a ligação da UFPI com o ambiente externo, disponibilizando à Sociedade os possíveis serviços de exames de imunologia e patologia clínica.

2 CONCEPÇÃO DO CURSO

2.1 Princípios curriculares e especificidades do curso

O PDI/UFPI (2020-2024) estabelece que a proposta pedagógica de cada curso deve ser baseada nos seguintes princípios, que reforçam a sua função social e o seu papel como instituição pública:

a) **concepção de formação e desenvolvimento da pessoa humana:** levando em consideração os pressupostos axiológico-éticos, a dimensão sócio-política, a dimensão sociocultural, a dimensão técnico-científica e técnico-profissional;

b) **observância à ética e ao respeito à dignidade da pessoa humana e ao meio ambiente:** a partir 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;

c) **articulação entre ensino, pesquisa e extensão:** relacionando os processos de ensinar e aprender com a pesquisa científica e as atividades de extensão, e organizando a síntese entre teoria e prática, porém de forma unívoca;

d) **interdisciplinaridade e multirreferencialidade:** a complexidade do fenômeno educativo requer um eixo que trate das experiências que envolvem a abordagem integrada de várias áreas do conhecimento como concepção curricular, considerando suas implicações no ensino. Outrossim, a interdisciplinaridade não nega a existência das disciplinas ou de componentes curriculares. Ao contrário, deve ser compreendida enquanto estratégia relacional dos domínios próprios de cada área, com a necessidade de alianças entre eles no sentido de complementaridade e cooperação para solucionar problemas, encontrando a melhor forma de responder aos desafios da complexidade da sociedade contemporânea. Por outro lado, a multirreferencialidade também pode compor as propostas dessas intervenções didáticas, ampliando as apropriações sobre linguagens, gênero, cultura e formas emergentes de produção do conhecimento, ou aquelas ainda não reconhecidas no contexto acadêmico;

e) **uso de tecnologias digitais de comunicação e informação:** objetiva a formação de um viés entre educação, comunicação, tecnologias inteligentes e construção do conhecimento. Cabem as discussões sobre mídia, representações, linguagens e estratégias colaborativas de elaboração da aprendizagem no ensino superior;

f) avaliação: incluem-se as experiências sistematizadas de registro e acompanhamento humanizado do processo de ensino-aprendizagem que ultrapassem a concepção quantitativa e classificatória de avaliação;

g) articulação entre teoria e prática: pode ser compreendida como um princípio de aprendizagem que se afasta da lógica positivista de produção do conhecimento e possibilita que os alunos se envolvam com problemas reais, estabelecendo contato com seus diferentes aspectos e influenciando as soluções; e

h) flexibilização curricular: a partir da realidade da UFPI, o PPC, no exercício de sua autonomia, deverá prever, entre os componentes curriculares, tempo livre, amplo o suficiente para permitir ao aluno incorporar outras formas de aprendizagem e formação social.

Em conformidade com esses princípios, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva pauta-se pelas seguintes diretrizes:

- Trabalho pedagógico com foco na formação de professores, mediado pelas manifestações culturais, fundamentado na realidade educativa da escola e na construção coletiva e interdisciplinar do conhecimento profissional, como forma de favorecer a gestão democrática no exercício da docência, considerando que a área de Educação Especial é multiparadigmática e multidisciplinar;
- Sólida formação teórico-metodológica, em todas as atividades curriculares, permitindo a construção da autonomia docente, assim como a adoção de tecnologias digitais de comunicação e informação e tecnologia assistiva, esta última específica da Educação Especial;
- Formação densa que permite a compreensão da complexidade da atuação em Educação Especial e que possibilite flexibilização curricular e avaliação pedagógica destinada à aprendizagem com sucesso do público da Educação Especial;
- Pesquisa, a fim de permitir apreciar consistentemente todas as dimensões educacionais, investigando o cotidiano escolar e social;
- Articulação entre ensino, pesquisa e extensão e com programas de pós-graduação, com destaque para a unidade teoria e prática;
- Formação humana com ênfase nas dimensões sociopolítica, sociocultural e científica consistentes que valorize as particularidades do público da Educação Especial em sua dignidade e respeito à diversidade;

2.2 Objetivos do curso

- **Objetivo geral do curso de Educação Especial Inclusiva**

Formar professores, em nível superior, para atuar em diferentes espaços educacionais, com competências técnicas, éticas e políticas para o ensino de estudantes com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação, reiterando os princípios contidos nas atuais políticas educacionais, de modo a garantir qualidade e inovação nas práticas com esses educandos.

- **Objetivos específicos**

- ✓ Formar profissionais para atuar nos distintos níveis de ensino, considerando as especificidades da área de Educação Especial, em atividades de docência, gestão e consultoria especializada, bem como na elaboração de suportes e apoios educacionais especializados para pessoas com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação, inclusive em Núcleos de Acessibilidade.
- ✓ Proporcionar conhecimentos teórico-metodológicos que oportunizem a atuação em espaços escolares, especializados e outros contextos educacionais.
- ✓ Habilitar os profissionais da Educação Especial a partir de estratégias que viabilizem o trabalho colaborativo com os professores da classe comum das escolas regulares da educação básica, de modo a assegurar ao PAEE participação e aprendizagem com sucesso.
- ✓ Preparar os licenciandos para identificar as necessidades educacionais dos estudantes PAEE, de modo a fornecer estratégias que possibilitem autonomia a partir de recursos pedagógicos e tecnologias adequados, bem como orientar professores e família sobre os recursos e tecnologias.
- ✓ Oportunizar a problematização, análise e reflexão sobre o processo de constituição pessoal e profissional do acadêmico em formação na área da Educação Especial.
- ✓ Estimular uma formação que propicie uma concepção de mundo, sociedade, educação e diversidade que permita pensar os processos educacionais em Educação Especial, considerando os diferentes contextos políticos, econômicos, sociais e culturais que impactam o Público-alvo da Educação Especial.

2.3 Perfil do egresso

A legislação vigente em nosso país determina a implementação da educação inclusiva nas escolas regulares e preceitua que nesse processo a Educação Especial tem um papel fundamental, pois ela converte-se em “[...] sistema de suporte permanente e efetivo para os alunos com necessidades especiais incluídos, bem como para seus professores [...]” (GLAT; FERNANDES, 2005, p.39), necessitando, portanto, de educadores com formação específica para atuar nesse contexto.

O paradigma da Inclusão trouxe grandes desafios para aqueles que laboram na área da educação. Trata-se de um processo em construção que provoca inquietações e obriga a sérias reflexões que, decididamente, exigem da sociedade e, em particular, dos sistemas educacionais, importantes mudanças no sentido de assegurar educação de qualidade para todos.

É nesse contexto que o Parfor Equidade apresenta a proposta do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva com o intuito de formar professores para atuar como especialistas na Educação Básica.

Os Marcos Político-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2010, p. 19) apontam que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabelece como objetivo “o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”, orientando-as para a promoção de respostas às necessidades educacionais desses educandos, garantindo:

- a) Transversalidade da Educação Especial; b) atendimento educacional especializado; c) continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; d) formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; e) participação da família e da comunidade; f) acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e g) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Face ao exposto, percebe-se a amplitude de ações voltadas para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade; não obstante essa constatação, o Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do Parfor Equidade/UFPI pretende centrar-se especificamente na formação de professores, fundamentado nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 02/2001), na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei 9394/96) e na Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015).

O curso de graduação de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva deverá assegurar, portanto, no perfil do egresso: sólida formação geral, humanística, crítica e reflexiva;

consistente formação científica e profissional, pautada em princípios éticos. Destina-se à formação de profissionais para atuação nas seguintes áreas:

I. Docência Especializada no atendimento educacional do Público-alvo da Educação Especial, nas instituições de ensino da Educação Básica, tanto regulares, quanto especializadas, em todas as modalidades educacionais;

II. Organização e gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências escolares e não-escolares, universitárias e de educação profissional para promoção da inclusão e acessibilidade educacional e social do público da Educação Especial;

III. Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo da Educação Especial;

IV. Atuação nos núcleos de acessibilidade das instituições federais, como Universidades e Institutos;

V. Áreas emergentes do campo da Educação Especial como desenho universal para a aprendizagem, tecnologia assistiva e acessibilidade curricular/pedagógica, comunicacional, instrumental, entre outras.

Os aspectos legais apontados são orientadores das competências e habilidades do egresso do Curso de Licenciatura em Educação Especial do PARFOR EQUIDADE/UFPI, conforme especificado a seguir.

2.4 Competências e Habilidades

Em consonância com o disposto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no que diz respeito à formação e competências do professor especialista para atuar no contexto da educação inclusiva, o Curso de Licenciatura em Educação Especial define como competências e habilidades do egresso do curso:

- ✓ Competência para atuar e intervir em contextos educativos inclusivos, em uma perspectiva interdisciplinar;
- ✓ Competência para dominar conteúdos acerca do público da Educação Especial;
- ✓ Competência para dominar métodos, técnicas, recursos e estratégias para a atuação pedagógica com alunos do público da Educação Especial;
- ✓ Competência para trabalhar em equipe e de modo colaborativo com profissionais da educação e de diferentes áreas do conhecimento, articulando redes de apoio, para promover o desenvolvimento e aprendizagem do público da Educação Especial

- ✓ Competência para valorizar a educação inclusiva, a partir da ação pedagógica para o público da Educação Especial, considerando as diferentes formas de aprendizagem e avaliando continuamente o processo educativo. Esse profissional deverá implementar estratégias pedagógicas e de flexibilização curricular, promovendo e articulando práticas educacionais.

2.5 Perfil do corpo docente

O corpo docente de um Curso de Graduação constitui uma parte substancial do processo com responsabilidade para propiciar condições para o desenvolvimento de conhecimentos indispensáveis, que justifiquem a formação inicial na educação superior.

O docente tem como papel fundamental ampliar o conhecimento a partir do ensino, pesquisa e extensão, aperfeiçoando-o de modo a promover transformações que a área da educação especial requer na perspectiva inclusiva, nos distintos contextos educacionais. Os futuros professores, nesse caso, podem, então, compreender a complexidade do processo educativo do público da Educação Especial e estender sua ação docente para outros espaços além da sala de aula, considerando sua dignidade e diversidade.

Os professores formadores vinculados ao Parfor Equidade/ UFPI serão 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva que serão responsáveis pelas disciplinas serão 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), com observância quanto ao conhecimento específico, bem como podem ser convidados professores ou profissionais com reconhecido conhecimento na área de Educação Especial. Nos Quadros 1 e 2, consta a relação nominal com titulação, regime de trabalho e CPF dos docentes efetivos que atuam nos dois departamentos da UFPI.

Quadro 2- 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 |
| Lucineide Moraes de Souza | Doutora | DE | 287.875.013-68 |
| 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 3 – 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 DMTE⁸

⁸ Para efeito de funcionamento, tendo em vista a natureza multidisciplinar do curso, serão selecionados professores de acordo com as especificidades das disciplinas elencadas.

3 PROPOSTA CURRICULAR

O currículo do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva está estruturado de maneira multidisciplinar, com um campo de formação específico, mas também com um campo comum aos demais cursos de licenciatura da UFPI

3.1 Estrutura e organização curricular

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, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas e 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, dos componentes e para o domínio pedagógico dos 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.

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 deve ser assim distribuída: 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 Educação Especial Inclusiva a ser ofertado através do Parfor Equidade, no âmbito da UFPI, irá oferecer formação voltada, prioritariamente, para professores que atuam em escolas públicas de Educação Básica, tendo com eixo condutor a Pedagogia da Alternância⁹. Nesse sentido, a proposta alterna formação ministrada por instituições, seguida por práticas no contexto de trabalho. Em função dessas características, 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 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 públicas básicas.

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 Especial 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 da Educação Especial, bem como da Tecnologia Assistiva, dos recursos pedagógicos e das Tecnologias Digitais da

⁹ A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional (Teixeira; Bernart; Trindade, 2008, p. 227).

Informação e da Comunicação aplicadas à Educação especial 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 na Educação Especial, 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 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.

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 **3.390** (três mil trezentas e noventa) horas, assim distribuídas: **855 horas do núcleo básico, 1.740 horas do núcleo** de aprofundamento e **810 horas do núcleo integrador, além de 200h de Atividades Complementares**. No Quadro 4, a seguir, apresentamos o detalhamento das atividades curriculares obrigatórias e optativas do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, segundo sua natureza e seu ordenamento nos núcleos de formação.

Quadro 4 - Organização dos componentes curriculares por núcleo do percurso formativo

| Percurso Formativo | Componentes Curriculares | Carga Horária |
|---|---|---------------|
| Núcleo Básico (Conhecimentos científicos, fundamentos, legislação educacional, metodologias etc.) | Fundamentos Históricos da Educação | 60h |
| | Fundamentos Sociológicos da Educação | 60h |
| | Fundamentos Filosóficos da Educação | 60h |
| | Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem | 60h |

| | | |
|---|---|--------------|
| | Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação | 60h |
| | Fundamentos Psicológicos da Educação | 60h |
| | Didática Geral | 60h |
| | Currículo e Educação Especial | 60h |
| | Políticas Públicas Educacionais e da Educação | 60h |
| | Educação Infantil e Inclusão Escolar | 60h |
| | Fundamentos e processos da leitura da escrita para o Público-alvo a Educação Especial | 60h |
| | Fundamentos e processos do ensino de Ciências da Natureza | 45h |
| | Fundamentos e processos do ensino de Matemática | 45h |
| | Fundamentos e processos do ensino de Ciências Humanas | 45h |
| | Total | 795 h |
| Núcleo de Aprofundamento (Conteúdos específicos e pedagógicos, objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica) | Seminário de Introdução ao Curso de Educação Especial Inclusiva | 15h |
| | Libras | 60h |
| | Educação Especial: contextos históricos e sociais | 45h |
| | Estudo do Desenvolvimento Atípico | 45h |
| | Ensino e Consultoria Colaborativa | 45h |
| | Inovação Pedagógica e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação Especial | 60h |
| | Acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem | 60h |
| | Educação de Estudantes com Deficiência Visual | 60h |
| | Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Visual | 45h |
| | Educação de Estudantes com Deficiência Intelectual | 60h |
| | Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Intelectual | 45h |
| | Educação de Estudantes com Deficiência Auditiva | 60h |
| | Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Auditiva | 45h |

| | | |
|--|---|----------------|
| | Educação de Estudantes com TEA | 60h |
| | Tecnologia Assistiva para Estudantes com TEA | 45h |
| | Educação de Estudantes com Deficiência Física/Paralisia Cerebral | 60h |
| | Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Física/Paralisia Cerebral | 45h |
| | Educação de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação | 60h |
| | O modelo Triádico de enriquecimento para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação | 45h |
| | Inclusão, Família e Trabalho | 45h |
| | Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros suportes especializados na Educação Especial sistema multicamada | 60h |
| | TCC I | 60h |
| | TCC II | 60h |
| | Planejamento Educacional Individualizado (PEI) | 45h |
| | Pesquisa em Educação Especial | 60h |
| | Educação Especial: a interseccionalidade entre raça, gênero, sexualidade, deficiência e condição social | 45h |
| | Transição escolar na Educação Especial | 30h |
| | Avaliação da aprendizagem de estudantes do público – alvo da Educação Especial | 60h |
| | Educação, Corpo e Movimento | 60h |
| | Educação Especial Inclusiva para indígenas | 30h |
| | Educação Especial Inclusiva e intersetorialidade | 45h |
| | Arte e Educação Especial | 45h |
| | Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e | 60h |
| | Optativa I Gestão Educacional na Educação Especial | 60h |
| | Optativa II Formação de Professores para a prática | 60h |
| | Total | 1.785 h |
| Núcleo integrador (Prática pedagógica) | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva I/ Educação Infantil | 135h |
| | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva II/ Ensino Fundamental | 135h |

| | | |
|----------------------------------|---|---------------|
| | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva III/Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos | 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 | | 810h |
| Total Geral dos Núcleos | | 3.390h |
| Atividades Complementares | | 200 h |
| Total Geral do Curso | | 3.590h |

Fonte: elaborado pela comissão de reformulação do PPC

A organização apresentada no Quadro 4 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFPI por meio do Parfor Equidade foi planejado de modo a favorecer a interconexão entre dois processos essenciais da formação em serviço: as novas elaborações teóricas construídas na formação (*saberes do conhecimento*) e o conhecimento que o professor cursista vem construindo ao longo da sua prática (*saberes da experiência/saberes pedagógicos*). 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 de atividades de pesquisa/extensão, de

modo a auxiliar o cursista na articulação dos conteúdos das áreas temáticas com sua prática pedagógica, possibilitando a reflexão sobre a prática, com vistas 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 poderá envolver eixos como Educação, Diversidades, Direitos Humanos, Meio Ambiente, Cultura, Saúde, Tecnologia, Trabalho e Cidadania que articula importantes aspectos da vida contemporânea que se concretizam no âmbito escolar.

A partir desses temas, podem ser estudadas diversas temáticas, tais como: educação ambiental, gênero e sexualidade; os direitos das crianças e adolescentes do público da Educação Especial; a educação em direitos humanos e cidadania; educação inclusiva e família; a educação digital e tecnológica, bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica em distintos contextos socioeconômicos.

As Atividades Curriculares de Extensão (ACE) serão escolhidas como disciplinas integradoras ao longo dos oito semestres letivos que integram o percurso formativo do curso, em função da possibilidade de integração dos conteúdos entre as demais disciplinas que compõem a matriz curricular em cada semestre, por assegurarem a relação entre teoria e prática, concretizada pela estreita vinculação entre o espaço acadêmico e o *locus* 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 contemporâneos, que se relacionam de forma direta ou indireta com a Educação Especial.

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 devendo 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, configurado como Seminário Interdisciplinar Integrador que ocorre no encerramento do semestre letivo em todos os *Campi* e polos de realização do curso, previsto no calendário acadêmico semestral do Parfor Equidade.

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 colaborativo, evidenciando relação 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 aperfeiçoamento da sua prática como professores especialistas em Educação Especial na Educação Básica.

Na organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva¹⁰ 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 Fundamentos da Educação e das ciências afins, domínio dos conteúdos específicos da área de Educação Especial. O Quadro 4, a seguir, apresenta os componentes curriculares obrigatórios e optativos que integram a matriz curricular do curso.

3.2 Matriz curricular

¹⁰ A estrutura e organização do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva adotou como modelos os PPC de cursos já estabelecidos e reconhecidos por sua excelência na área de Educação Especial das Universidades Federais de São Carlos (UFSCar) e Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Além desses, a comissão de elaboração desse PPC orientou-se pelo PPC do curso de Pedagogia/Parfor da Universidade Federal do Piauí (UFPI), consolidado e legitimado como de alta qualidade.

1º PERÍODO/SEMESTRE

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) |
|-----------------------|--------------------------------|--------|---|---------|---------------|-----------------------------------|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | |
| | | | Seminário de Introdução ao Curso de Educação Especial e Inclusiva | 1.0.0 | 15h | - |
| | | | Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa | 3.1.0 | 60h | - |
| | | | Atividades Curriculares de Extensão I | 0.0.3 | 45h | - |
| | | | Fundamentos Históricos da Educação | 3.1.0 | 60h | - |
| | | | Educação Especial: contextos históricos e sociais | 2.1.0 | 45h | - |
| | | | Fundamentos Sociológicos da Educação | 3.1.0 | 60h | - |
| | | | Fundamentos Psicológicos da Educação | 3.1.0 | 60h | - |
| | | | Fundamentos Filosóficos da Educação | 3.1.0 | 60h | - |
| TOTAL | | | | | 405 h | |

2º PERÍODO/SEMESTRE

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) |
|-----------------------|--------------------------------|--------|---|---------|---------------|-----------------------------------|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | |
| | | | Atividades Curriculares de Extensão II | 0.0.3 | 45h | |
| | | | Políticas Públicas Educacionais e da Educação Especial | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Estudo do desenvolvimento atípico | 2.1.0 | 45h | |
| | | | Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Didática Geral | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Ensino e Consultoria Colaborativa | 2.1.0 | 45h | |
| | | | Inovação Pedagógica e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação Especial | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Currículo e Educação Especial | 3.1.0 | 60h | |
| TOTAL | | | | | 435h | |

3º PERÍODO/SEMESTRE

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) | |
|-----------------------|--------------------------------|--------|---|---------|---------------|-----------------------------------|--|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | | |
| | | | Atividades Curriculares de Extensão III | 0.0.3 | 45 h | | |
| | | | Educação Especial: interseccionalidade entre raça, gênero, sexualidade, deficiência e condição social | 2.1.0 | 45h | | |
| | | | Acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) | 3.1.0 | 60h | | |
| | | | Educação de Estudantes com Deficiência Visual | 3.1.0 | 60h | | |
| | | | Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Visual | 2.1.0 | 45h | | |
| | | | Educação de Estudantes com Deficiência Intelectual | 3.1.0 | 60h | | |
| | | | Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Intelectual | 2.1.0 | 45h | | |
| | | | Inclusão, Família e Trabalho | 2.1.0 | 45h | | |
| | | | Educação Especial inclusiva para indígenas | 1.1.0 | 30h | | |
| TOTAL | | | | | | 435h | |

4º PERÍODO/ SEMESTRE

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) |
|-----------------------|--------------------------------|--------|---|---------|---------------|-----------------------------------|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | |
| | | | Atividades Curriculares de Extensão IV | 0.0.3 | 45h | |
| | | | Educação de Estudantes com Deficiência Auditiva | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Auditiva | 2.1.0 | 45h | |
| | | | Libras | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Educação de Estudantes com TEA | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Tecnologia Assistiva para Estudantes com TEA | 2.1.0 | 45h | |
| | | | Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros suportes especializados na Educação Especial Inclusiva | 3.1.0 | 60h | |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|-------|-------------|--|
| | | | Planejamento Educacional Individualizado (PEI) | 2.1.0 | 45h | |
| | | | TOTAL | | 420h | |

5º PERÍODO/ SEMESTRE

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) |
|-----------------------|--------------------------------|--------|---|---------|---------------|--------------------------------|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | |
| | | | Atividades Curriculares de Extensão V | 0.0.4 | 60h | |
| | | | Educação de Estudantes com Deficiência Física/Paralisia Cerebral | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Física/Paralisia Cerebral | 2.1.0 | 45h | |
| | | | Pesquisa em Educação Especial | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Educação de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação | 3.1.0 | 60h | |
| | | | O Modelo Triádico de Enriquecimento para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação | 2.1.0 | 45h | |
| | | | Educação Especial Inclusiva e intersetorialidade | 2.1.0 | 45h | |
| | | | Transição escolar na Educação Especial | 1.1.0 | 30h | |
| | | | TOTAL | | 405h | |

6º PERÍODO/ SEMESTRE

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) |
|-----------------------|--------------------------------|--------|---|---------|---------------|--------------------------------|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | |
| | | | Atividades Curriculares de Extensão VI | 0.0.4 | 60h | |
| | | | Avaliação da aprendizagem de estudantes do público da Educação Especial | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Educação Infantil e inclusão escolar | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Educação, Corpo e Movimento | 3.1.0 | 60h | |
| | | | Arte e Educação Especial | 2.1.0 | 45h | |
| | | | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva I / Educação Infantil | 0.0.9 | 135h | |
| | | | TOTAL | | 420h | |

7º PERÍODO/ SEMESTRE

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) | |
|-----------------------|--------------------------------|--------|---|---------|---------------|-----------------------------------|--|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | | |
| | | | Atividades Curriculares de Extensão VII | 0.0.3 | 45h | | |
| | | | Fundamentos e processos da leitura e da escrita para o público da Educação Especial | 3.1.0 | 60h | - | |
| | | | Fundamentos e processos do ensino da Matemática | 2.1.0 | 45h | - | |
| | | | Fundamentos e processos do ensino de Ciências da Natureza | 2.1.0 | 45h | | |
| | | | Fundamentos e processos do ensino das Ciências Humanas | 2.1.0 | 45h | - | |
| | | | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva II/Ensino Fundamental | 0.0.9 | 135h | | |
| | | | TCC I | 2.2.0 | 60h | | |
| TOTAL | | | | | | 435h | |

8º PERÍODO/ SEMESTRE

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) | |
|-----------------------|--------------------------------|--------|--|---------|---------------|-----------------------------------|--|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | | |
| | | | Atividades Curriculares de Extensão VIII | 0.0.3 | 45h | | |
| | | | Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial | 3.1.0 | 60h | | |
| | | | Optativa I Gestão Educacional na Educação Especial Inclusiva | 3.1.0 | 60h | | |
| | | | Optativa II Formação de professores para a prática na Educação Especial Inclusiva | 3.1.0 | 60h | | |
| | | | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva III/ Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos | 0.0.9 | 135h | | |
| | | | TCC II | 2.2.0 | 60h | | |
| TOTAL | | | | | | 420h | |

Quadro 5 - Disciplinas optativas

| COMPONENTE CURRICULAR | | | | | | PRÉ-REQUISITOS (código e nome) | NÍVEL VINCULADO (Período letivo ao qual será ofertado) |
|-----------------------|--------------------------------|--------|---|--------------|---------------|--------------------------------|--|
| UNIDADE RESPONSÁVEL | TIPO (disciplina ou atividade) | CÓDIGO | NOME | CRÉDITO | CARGA HORÁRIA | | |
| | | | Optativa I Gestão Educacional na Educação Especial Inclusiva | 3.1.0 | 60h | - | |
| | | | Optativa II Formação de professores para a prática na Educação Especial | 3.1.0 | 60h | - | |
| | | | Optativa III Direitos Humanos e Diversidade | 3.1.0 | 60h | - | |
| | | | Optativa IV Educação e Movimentos Sociais | 3.1.0 | 60h | - | |
| | | | Optativa V Educação Ambiental | 3.1.0 | 60h | - | |
| | | | Optativa VI Psicopedagogia | 3.1.0 | 60h | - | |
| | | | TOTAL | 3.1.0 | 120 | | |

3.2.1 Prática como componente curricular - PCC

A atual política de formação de professores rompe com o modelo da racionalidade técnica e entende que a prática deve ser componente essencial da preparação de professores desde os momentos iniciais dos cursos de formação. Em outras palavras, a formação se constitui nessa perspectiva, articulada com a prática (Diniz-Pereira, 2011). A instituição da Prática como componente curricular (PCC) ocorreu em 2002 com o intuito de associar teoria e prática na formação de professor.

A aplicação da PCC implica que as disciplinas passam a se constituir simultaneamente, como teóricas e práticas e visam formar professores “a partir da análise da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (Pimenta e Lima, 2012, p. 44), o que possibilita a aproximação entre as instituições de formação e a escola básica. Nesse sentido, essa ênfase na prática na formação dos professores objetiva o alcance da práxis autêntica, pois analisa o contexto de maneira crítica para promover intervenção efetiva que transforme essa realidade (FREIRE, 2015).

Os efeitos benéficos da parceria entre instituições formadoras e escola em função da articulação entre teoria e prática, tem impactos no ensino, pesquisa e extensão, tripé fundante das primeiras, legitimado nos espaços de trabalho (ALMEIDA; PIMENTA, 2011; ANDRÉ, 2016; GATTI *et al*, 2019; NÓVOA, 2011; PIMENTA, 2012; TARDIF, 2014; VEIGA, 2010, 2012, 2016; ZEICHNER, 1983). No que diz respeito ao Parfor Equidade, a formação em serviço é primordial para o trabalho que se realiza na Educação Básica, fortalecendo as licenciaturas

assim como o trabalho desenvolvido pelos cursistas no contexto em que estão inseridos, qualificando sua prática e valorizando suas experiências e saberes.

Quadro 6 - Prática como Componente Curricular (PCC)

| Período Letivo | Disciplinas | Carga Horária | Créditos | PCC |
|--------------------|--|---------------|-----------|--------------|
| 1° | Atividades Curriculares de Extensão I | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 2° | Atividades Curriculares de Extensão II | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 3° | Atividades Curriculares de Extensão III | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 4° | Atividades Curriculares de Extensão IV | 60h | 0.0.4 | 4 |
| | Total do Semestre | | | 60 h |
| 5° | Atividades Curriculares de Extensão V | 60h | 0.0.4 | 4 |
| | Total do Semestre | | | 60 h |
| 6° | Atividades Curriculares de Extensão VI | 60h | 0.0.4 | 4 |
| | Total do Semestre | | | 60 h |
| 7° | Atividades Curriculares de Extensão VII | 45h | 0.0.3 | 3 |
| | Total do Semestre | | | 45 h |
| 8° | 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 formulação do PPC

3.3 Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva – PARFOR EQUIDADE / UFPI

| 1º Semestre | 2º Semestre | 3º Semestre | 4º Semestre | 5º Semestre | 6º Semestre | 7º Semestre | 8º Semestre |
|---|--|---|---|---|--|--|---|
| Seminário de Introdução ao Curso de Educação Especial Inclusiva 15 h/1.0.0 | Atividades Curriculares de Extensão II 45 h/0.0.3 | Atividades Curriculares de Extensão III 45 h/0.0.3 | Atividades Curriculares de Extensão IV 45h/0.0.3 | Atividades Curriculares de Extensão V 60h/0.0.4 | Atividades Curriculares de Extensão VI 60h/0.0.4 | Atividades Curriculares de Extensão VII 45 h/0.0.3 | Atividades Curriculares de Extensão VIII 45 h/0.0.3 |
| Atividades Curriculares de Extensão I 45 h/0.0.3 | Políticas Públicas Educacionais e da Educação Especial 60h/3.1.0 | Educação Especial: interseccionalidade entre raça, gênero, sexualidade, deficiência e condição social 4h/2.1.0 | Educação de estudantes com Deficiência Auditiva 60 h/3.1.0 | Educação de estudantes com Deficiência Física/Paralisia Cerebral 60 h/3.1.0 | Avaliação da aprendizagem do público da Educação Especial 60h/3.1.0 | Fundamentos e processos da leitura e da escrita para o público da Educação Especial 60 h/3.1.0 | Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial 60 h/3.1.0 |
| Fundamentos Históricos da Educação 60 h/3.1.0 | Estudo do Desenvolvimento Atípico 45h/2.1.0 | Acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) 60 h/3.1.0 | Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Auditiva 45 h/2.1.0 | Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Física/Paralisia Cerebral 45 h/2.1.0 | Educação Infantil e inclusão escolar 60 h/3.1.0 | Fundamentos e processos do ensino da Matemática 45 h/2.1.0 | Optativa I Gestão Educacional na Educação Especial Inclusiva 60 h/3.1.0 |
| Fundamentos Sociológicos da Educação 60 h/3.1.0 | Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem 60h/3.1.0 | Educação de Estudantes com Deficiência Visual 60 h/3.1.0 | Libras 60 h/3.1.0 | Pesquisa em Educação Especial 60 h/3.1.0 | Educação, Corpo e Movimento 60 h/3.1.0 | Fundamentos e processos do ensino de Ciências da Natureza 45 h/2.1.0 | Optativa II Formação de Professores para a prática na Educação Especial Inclusiva 60 h/3.1.0 |
| Fundamentos Filosóficos da Educação 60 h/3.1.0 | Didática Geral 60h/3.1.0 | Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Visual 45 h/2.1.0 | Educação de estudantes com TEA 60 h/3.1.0 | Educação de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação 60 h/3.1.0 | Arte e Educação Especial 45 h/2.1.0 | Fundamentos e processos do ensino das Ciências Humanas 45 h/2.1.0 | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva III – Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos 135h/0.0.9 |
| Fundamentos Psicológicos da Educação 60h/3.1.0 | Ensino e Consultoria Colaborativa 45/2.1.0 | Educação de estudantes com Deficiência Intelectual 60 h/3.1.0 | Tecnologia Assistiva para estudantes com TEA 45 h/2.1.0 | O modelo triádico de enriquecimento para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação 45h/ | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva I/Educação Infantil 135 h/0.0.9 | Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva II – Ensino Fundamental 135 h/0.0.9 | TCC II 60 h/2.2.0 |
| Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa 60 h/3.1.0 | Inovação Pedagógica e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação aplicadas à Educação Especial 60h/3.1.0 | Tecnologia Assistiva para estudantes com Deficiência Intelectual 45 h/2.1.0 | Atendimento Educacional Especializado (AEE) outros suportes especializados na Educação Especial Inclusiva 60 h/3.1.0 | Educação Especial Inclusiva e intersetorialidade 45h/2.1.0 | | TCC I 60 h/2.2.0 | |
| Educação Especial: contextos históricos e sociais 45 h/2.1.0 | Currículo e Educação Especial 60 h/3.1.0 | Inclusão, Família e Trabalho 45h/2.1.0 | Planejamento Educacional Individualizado (PEI) 45 h/2.1.0 | Transição escolar na Educação Especial 30h/1.1.0 | | | |
| | | Educação Especial Inclusiva para indígenas 45 h/2.1.0 | | | | | |

3.4 Estágio supervisionado e atividades complementares

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.

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 (Pimenta e Lima, 2012).

É uma atividade que possibilita ao professor em formação atuar no contexto escolar de forma reflexiva, articulando o conhecimento científico pedagógico, construído ao longo das disciplinas cursadas, e a prática docente vivenciada no contexto escolar. Ressalta-se que o estágio se caracteriza como momento privilegiado para a aprendizagem da profissão, tendo em vista que a imersão do estudante no ambiente da escola permite conhecer a dinâmica e organicidade dessa instituição e experienciar formas de exercer a docência (Teles; Rossato, 2023).

Nesse contexto, destaca-se o papel do professor formador como sujeito mediador das construções teóricas existentes no espaço acadêmico e da discussão coletiva sobre as experiências e dilemas dos professores que atuam na escola básica, juntamente com os licenciandos. Esse processo de mediação possibilita a articulação e construção de novas elaborações teóricas favorecendo a transformação da consciência profissional do professor cursista e a ressignificação da sua prática. Nesse movimento, o professor formador também é afetado pelos diálogos e reflexões produzidas nesse espaço, ressignificando sua prática e identidade profissional, tendo em vista que estas estão em constante processo de transformação em função das demandas sociais, particularmente na universidade e na escola.

As atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de fevereiro de 2009. Devido as

especificidades do curso em questão, essas atividades poderão ser realizadas ocasionalmente em instituições de ensino especializadas.

Com vistas a alcançar os objetivos de promover uma práxis reflexiva, o curso lançará mão de metodologias que propiciem a reflexão e a 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do Parfor Equidade, 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 na Educação Especial Inclusiva I/ Educação Infantil - 135h; Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva II/Ensino Fundamental - 135h; e Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva III/ Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos - 135h, em atendimento ao disposto na Resolução CNE/CP n. 2/2019.

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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do PARFOR EQUIDADE / 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. O projeto de estágio deve dialogar 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 Educação Especial Inclusiva, 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, 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. | 180 h | 180 h | Relatório do professor orientador e declarações dos órgãos/unidade competentes. |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação 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 Educação Especial 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 formulação 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 coautor. | 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 Educação Especial 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 de Educação Especial | 20 h | 20 h | Comprovante de aprovação ou nomeação |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação 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 máxima | Exigências |
|------------|-----------|------------|
|------------|-----------|------------|

| Código | Atividade | Descrição | CH mínima aproveitada | aproveitada | |
|--------|---|---|-----------------------|-------------|--|
| | Estágios não obrigatórios de 50 a 100 horas | Estágio realizado na área de Educação Especial com o Profissional de Apoio a Inclusão | 20 h | 20 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |
| | Estágios não obrigatórios de 101 a 200 horas | Estágio realizado na área de Educação Especial com o Profissional de Apoio a Inclusão | 30 h | 30 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |
| | Estágios não obrigatórios com mais de 200 horas | Estágio realizado na área de Educação Especial com o Profissional de Apoio a Inclusão | 40 h | 40 h | Declarações dos órgãos/unidade competentes |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação 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, voltados a área de Educação Especial, 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 formulação 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 Educação Especial | Elaboração de texto teórico e/ou experimental sobre/para a atuação pedagógica (área de Educação Especial) na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Ensino Médio e EJA. | 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 formulação 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 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 orientado 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 Educação Especial 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 Educação Especial | 10 h | 10 h | Atestados ou certificados de participação |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação 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 formulação 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 formulação 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 superior | 30 h | 60 h | Histórico escolar, no qual conste a disciplina cursada. |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação 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.

Regulamentada pela Resolução CNE nº 07, de 18 de outubro de 2018, que estabelece as diretrizes de extensão na educação superior brasileira e regulamenta o disposto na meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (PNE). No âmbito da UFPI, está regimentada também pela Resolução CEPEX/UFPI nº 053/2019, alterada pela Resolução CEPEX/UFPI nº 297/2022, que regulamenta a inclusão das atividades curriculares de extensão como componente obrigatório nos cursos de graduação.

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.

3.3.3.1 Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão

- O curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva 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 Educação Especial Inclusiva 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 Educação Especial Inclusiva. Para sua formulação, baseamo-nos nos temas contemporâneos transversais, buscando trazer discussões que sejam de interesse dos estudantes e relevantes para sua formação.

Quadro 6 - 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 | Ciência e Tecnologia |
| 2º | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Gênero e Sexualidade |
| 3º | 45 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Saúde, Educação Alimentar e Nutricional |
| 4º | 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 |
| 5º | 60 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Inclusão Social |
| 6º | 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 |
| 7º | 60 h | O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão | Educação para as relações étnico-raciais |
| 8º | 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 |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC

3.3.4 Trabalho de Conclusão de Curso - TCC

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) está estruturado em duas disciplinas que, em conjunto com a pesquisa em Educação Especial, compreendem a formação para a pesquisa. Tem por objetivo fundamentar o aluno para produzir conhecimento acerca da Educação Especial Inclusiva, de modo que este sistematize os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso em linguagem científica que possibilite sua divulgação nos meios apropriados.

Nesse sentido, o TCC constitui experiência primordial na formação do aluno, tendo em vista que pode abordar problemas teóricos ou empíricos concernentes à Educação Especial e a prática desenvolvida nos distintos contextos em que esse está inserido. Desse modo, tem caráter obrigatório para a obtenção do diploma.

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 Equidade, no caso de professores em exercício na Educação Básica, a produção do TCC deve ser orientada por um projeto investigativo que priorize 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. No caso de cursistas oriundos da demanda social, este pode ser de caráter teórico e/ou interventivo a depender das condições do aluno.

Reitera-se 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 desvelam os vínculos com a profissão e, por meio das quais os cursistas podem se apropriar da 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, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Desse modo, no curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva da UFPI ofertado através do Parfor Equidade, 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva 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. Em consonância com o regulamento do Parfor, cada professor poderá orientar até 10 (dez) cursistas por semestre. Entre as atribuições do coordenador de TCC, está a função de disponibilizar, em repositório na página do curso, as produções dos alunos que foram aprovadas por banca específica.

O Quadro 7, a seguir sintetiza a integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva do Parfor Equidade, contabilizando disciplinas de formação obrigatória e optativa, estágio supervisionado obrigatório, trabalho de conclusão de curso, atividades curriculares de extensão e atividades complementares:

Quadro 7 - Síntese da Integralização Curricular do Curso de Pedagogia Parfor

| Componentes Curriculares | Carga horária |
|-------------------------------------|---------------|
| Disciplinas Obrigatórias | 2.340h |
| Atividades Curriculares de Extensão | 405h |
| Estágio Supervisionado Obrigatório | 405h |
| Trabalho de Conclusão de Curso | 120h |
| Disciplinas Optativas | 120h |
| Atividades Complementares | 200h |
| Carga Horária Total | 3.590h |

Fonte: elaborado pela comissão de formulação do PPC

3.4 Metodologia

As Instituições de Ensino Superior (IES) devem se ater ao que recomenda o Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica, em observância às “políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”, garantindo a organicidade entre “o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) o seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes” (BRASIL, CNE, 2015, p. 2).

A metodologia é entendida como o conjunto de princípios e/ou diretrizes articulados com estratégias, visando a orientar o processo de ensino e aprendizagem em situações concretas, de forma que o graduando possa adquirir o perfil desejado, devendo fundamentar-se nos princípios que norteiam a organização do curso.

Nesse sentido, o curso deve adotar metodologia que possibilite a construção de uma base de conhecimentos consistente que viabilize a aprendizagem profissional no contexto universitário e fundamente práticas condizentes com a realidade experienciada pelos estudantes em diferentes espaços educacionais, uma vez que os processos de ensinar e aprender são complexos e decorrem de aspectos econômicos, sociais, políticos e culturais.

Um aspecto central no Curso consiste em oferecer materiais didáticos e atividades acessíveis, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão (LBI, Lei 13. 146 de 2015), bem como recursos educativos de livre acesso e artigos acadêmicos disponíveis nas plataformas *online*. Compreende-se que o uso de Metodologias Ativas possibilita incorporar estratégias didático-pedagógicas inovadoras que fomentem a criatividade e que oportunizem a resolução de problemas da vida real, a partir das percepções pessoais e experiências prévias dos cursistas, facilitando o processo de aquisição do conhecimento.

É sabido que os sistemas e as instituições educacionais refletem as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais próprias da sociedade contemporânea, notadamente no que se refere à ampliação do acesso ao conhecimento e ao ensino básico, o que implica na democratização do espaço escolar, com o acolhimento da diversidade social e cultural. Em função disso, é fundamental refletir criticamente sobre a prática.

Desse modo, o projeto pedagógico do curso de licenciatura em educação especial inclusiva envolve, além dos conhecimentos específicos da área, a reflexão sobre a formação e a prática docente. Indubitavelmente, constitui um desafio, em razão de ser uma licenciatura

nova no âmbito do Parfor/UFPI com impactos efetivos na região, tendo em vista que se trata de uma reivindicação histórica da sociedade como um todo e, particularmente, dos sistemas de ensino e dos profissionais da educação, sobretudo a partir da implantação da política nacional de educação especial e inclusiva.

Considerando que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção e construção” (FREIRE, 1996, p.49) e, que ensinar e aprender são processos que se desenvolvem em conjunto, nos quais professor e aluno estão constantemente aprendendo e ensinando, a presente proposta de curso enfatiza esse processo. Ainda e acordo com o autor, a relação teoria-prática deve articular conhecimento científico com a realidade para evitar que a prática se torne um mero ativismo.

Nesta perspectiva, ressalta-se a pertinência da metodologia ser coerente com os objetivos definidos para esse curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Além disso, o curso visa desenvolver atividades articulando ensino, pesquisa e extensão, de modo a envolver cursistas e docentes em um processo de formação significativo e sólido.

O Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva adotará a modalidade presencial, podendo o professor utilizar diferentes estratégias e recursos de ensino e adotar procedimentos como: aulas dialogadas, leitura e discussão de textos, trabalho em grupo, exibição e análise de filmes, avaliação da aprendizagem, atividades práticas, dentre outros.

Ainda pensando a Metodologia do processo de ensino e aprendizagem, acredita-se ser relevante explicitar a opção pela Pedagogia da Alternância como eixo orientador das ações pedagógicas, uma vez que é 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.

3.4.1 Pedagogia da Alternância

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, modelo que pode se adequar à proposta da Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, tendo em vista que esta prevê o funcionamento do curso em dois tempos/espacos (espaço universidade e espaço escola/comunidade), considerando a necessidade de os cursistas retornarem ao seu *lôcus* de atuação para refletir sobre sua prática.

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).

Dessa forma, a dinâmica do curso alterna a formação teórica e científica na instituição de ensino superior com a prática e os saberes e fazeres da escola e do meio familiar, social e profissional. Nesse sentido, a proposta, em função dessas características, prevê que o funcionamento do curso ocorrerá no período de recesso escolar das redes de ensino municipal e estadual. Cada semestre letivo comporta um período intensivo (tempo universidade), que ocorrerá nas férias dos cursistas. Ao retornar ao local de atuação, o cursista deverá desenvolver atividades de intervenção (estudos de caso, pesquisa-ação/pesquisa colaborativa, análise de diagnósticos, entre outros), orientadas por professores das disciplinas cursadas, a partir dos problemas identificados na sua realidade (tempo escola/comunidade). Posteriormente, haverá um período complementar, nos finais de semana, destinado às Atividades de Retorno, ocasião em que os cursistas farão a devolutiva das atividades desenvolvidas, de acordo com o cronograma de desenvolvimento de disciplina, observando-se o calendário escolar das escolas públicas básicas. No encerramento de cada semestre será realizado um Seminário Integrador.

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.

4.1.1 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.

4.1.2 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.

4.1.3 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva.

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 desenvolve um trabalho com alunos do público da Educação Especial pautado pela Resolução nº76/2019 CEPEX-UFPI, garantindo atendimento educacional coerente a eles, tendo, inclusive, um Núcleo de Acessibilidade (NAU), instituído desde 2014.

A UFPI promove a divulgação de trabalhos e produção dos alunos a partir de eventos como Seminários, Simpósios e Congressos. Todo o trabalho acadêmico desenvolvido na instituição é feito a partir do SIGAA, o qual permite o acesso de professores, alunos e técnicos administrativos. Na página inicial são divulgadas para a sociedade informações relevantes acerca de ações, programas, projetos e eventos aberto ao público.

5 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

5.1 Da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem em disciplinas do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva 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. 114.

§2º Ao aluno reprovado por falta será atribuída a média 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, como parte integrante do processo educativo, vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do Curso, 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.

Os instrumentos de avaliação podem ser pesquisas, memorial, portfólio pedagógico e formativo, projeto de trabalho, produções textuais escritas e orais, seminários, autoavaliações, testes diagnósticos, provas individuais e em grupo, produção de material didático, vídeos educativos, Planejamento Educacional Individualizado (PEI), estudo de caso, casos de ensino, entre outros.

5.2 Avaliação do PPC e 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva 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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva 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 Educação Especial Inclusiva. 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).

Ressalta-se que a avaliação envolve docentes, discentes e técnicos em assuntos educacionais em consonância com a Comissão Própria de Avaliação (CPA) do seu respectivo centro de ensino e/ou campus fora de sede.

6 EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS

6.1 Disciplinas Obrigatórias

1º PERÍODO

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Seminário de Introdução ao Curso de Educação Especial e Inclusiva | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 1.0.0 | 15h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Currículo do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva. Questões sobre a atuação do Professor Especialista em Educação Especial. Instâncias da UFPI e suas competências envolvidas com o Curso de Educação Especial Inclusiva. Programas Institucionais. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>ARAÚJO, Luciana Souza. Afeto e cognição na escolha docente pela Educação Especial: a metamorfose do professor especialista. São Paulo, Editora Dialética, 2022</p> <p>Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva/Parfor. Regimento Geral da UFPI. Disponível em: <http://www.leg.ufpi.br/arquivos/File/estatutos_e_regimentos/regimento_geral_ufpi.pdf>. Data de acesso: 27. out. 2023.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.</p> <p>OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 2003</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>VAZ, Kamille. Professor, Profissional ou Educador: a Concepção de Professor de Educação Especial nas Produções Acadêmicas do Campo Específico da Educação Especial (2000-2016). Rev. bras. educ. espec. 25 (1) Jan-Mar 2019.</p> <p>ZERBATO, Ana Paula.; VILARONGA, Carla Ariela Rios.; SANTOS, Jessica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. <i>Rev. Bras. Ed. Esp.</i>, Bauru, v.27, e0196, p.319-336, jan.-dez., 2021</p> | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| 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: Papyrus, 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.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos Históricos da Educação | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| 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 | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BRITO, Itamar de Sousa. História da Educação no Piauí . Teresina: EDUFPI, 1996. GHIRALDELLI, P. História da educação brasileira. São Paulo: Cortez, 2006. JAEGER, Werner. Paidéia: A Formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001 LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. Navegando pela história da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2009. SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. O legado educacional do século XIX. Campinas: Autores Associados, 2014. | | | |
| 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. | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação Especial: contextos históricos e sociais | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: História da Educação Especial. Representações sociais da deficiência. Modos de abordagem da deficiência. A autoadvocacia de pessoas com deficiência. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>DINIZ, Debora. O que é deficiência. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos)</p> <p>FIGUEIRA, Emílio. Caminhando em silêncio: Uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na história do Brasil Rio de Janeiro, Wak Editora, 2021.</p> <p>JANNUZZI, G.S.M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004 (demais edições).</p> <p>JESUS, Luana Fernandes de; SILVA; Maewa Martina Gomes da; SOUZA; MATA, Simara Pereira da. Autoadvocacia de pessoas com deficiência inseridas no mercado de trabalho. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 9, n. 1, p. 11-26, Jan.-Jun., 2022.</p> <p>LEPRI, Carlo. Viajantes Inesperados: notas sobre a inclusão social das pessoas com deficiência. Campinas, Editora saberes, 2012.</p> <p>MAZZOTTA, M.J.S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996 (demais edições).</p> <p>PICCOLO, Gustavo Martins. O lugar da pessoa com deficiência na história: uma narrativa ao avesso da lógica ordinária. Curitiba: Appris, 2022</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>BEYER, H.O. Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? In: Revista Educação Especial. Santa Maria/RS/Universidade Federal de Santa Maria/Departamento de Educação Especial, n.24, 2004, PP. 75-82.</p> <p>BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L. e FREIRE, I.M. (Orgs). Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 2001(a), 4ª. Ed, cap.1, pp. 21-52.</p> <p>BIANCHETTI, L. Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/ABPEE, vol.7, n.1, 2001(b), pp.61-76</p> <p>DANTAS, Taísa Caldas. Vivências de empoderamento e autoadvocacia de pessoas com deficiência: um estudo no Brasil e no Canadá. Educação Unisinos, vol. 21, núm. 3, pp. 336-344, 2017.</p> <p>GUHUR, M.L.P. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília/ABPEE, vol.1, número 2, 1994, PP. 75-84</p> <p>PICCOLO, Gustavo Martins. Contribuições Antropológicas aos Estudos da Deficiência. Rev. bras. educ. espec; 28: e0099, 2022.</p> | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos Sociológicos da Educação | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| 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.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos Psicológicos da Educação | | | |
| Créditos: 3.1.0 | Carga Horária: 60h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| EMENTA: Ciência psicológica. Psicologia e Educação. Constituição da subjetividade. Subjetividade e temas transversais. Desenvolvimento humano e aprendizagem escolar. Teorias do desenvolvimento e da aprendizagem. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Temas em psicologia e educação . Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. | | | |
| CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão . Fortaleza: EdUECE, 2009. | | | |
| 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. | | | |
| 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. | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos Filosóficos da Educação | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| <p>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</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>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</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>AHLERT, Alvorí. 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.</p> | | | |

2º PERÍODO

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Políticas Públicas Educacionais e da Educação Especial | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: Estado, políticas públicas e educação. Análise das políticas educacionais e de Educação Especial no Brasil. Estudo crítico dos pressupostos e metas da estrutura organizacional e do funcionamento da educação básica no Brasil. Análise dos aspectos legais do sistema escolar brasileiro. Articulação entre a abertura política e neoliberalismo no Brasil. Estado e políticas públicas à luz das reformas neoliberais. Reformas educacionais e políticas de Educação Especial numa perspectiva da educação inclusiva.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>BALL, S. J. Como as escolas fazem políticas. Editora UEPG. Ponta Grossa, 2016. KASSAR, M.C.M.. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. Educar em Revista (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011.</p> | | | |

LAVAL, Christian. A escola não é uma empresa- o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Editora Boitempo. São Paulo, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini. Política de educação especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 125p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BALL, S. J. Educação Global S.A. Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Editora UEPG. Ponta Grossa. 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional lei nº 9394/1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024): lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. de C. M.. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. Revista Teias (UERJ. Online), v. 17, p. 40-55, 2016.

PEREIRA, J. M. M.; PLETSCH, M. D. A agenda educacional do Banco Mundial para pessoas com deficiência e o caso brasileiro, Revista Brasileira de Educação, 2021. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/xDsHSq9wHbnyCM37Z9dmdkS>

HOFLING, E. M. Estado e Políticas (Públicas) sociais. Cadernos Cedes, Ano XXI, Nº 55, novembro/2001

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Estudo do desenvolvimento atípico | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Estudo das bases psicobiopatológicas das deficiências, e do desenvolvimento humano em situações de risco, resiliência, processos de vulnerabilidade e proteção. Compreensão dos problemas do desenvolvimento atípico. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BEE, H. A criança em desenvolvimento. Tradução: Maria Adriana Verissimo Veronese. 9. ed. (Demais edições) Porto Alegre: Artmed, 2008. | | | |
| COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artmed, 2004. v. 1. | | | |
| DESSEN, M.A.; COSTA J.R., A.L. A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Porto Alegre: Artmed, 2005. | | | |
| PAPALIA, E. D.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. Desenvolvimento Humano. 8. ed. (Demais edições) Porto Alegre: Artmed, 2006. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| BRINO, R. F.; WILLIAMS, L. C. A. A escola como agente de prevenção do abuso sexual infantil. São Carlos: Suprema, 2009. | | | |
| BRONFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Tradução: Maria Adriana Verissimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. | | | |
| COLE, M.; COLE, S. R. O desenvolvimento da criança e do adolescente. Tradução: Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. | | | |
| MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. Temas em Educação Especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004. | | | |
| MOURA, M. L. O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. | | | |

SÉCIO, C. et al. Perfil psicomotor no desenvolvimento infantil típico e atípico. Revista Iberoamericana de psicomotricidade y Técnicas Corporales, ISSN-e 1577-0788, N°. 47, 2022, págs. 127-149.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos Neuropsicológicos da Aprendizagem | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Neuropsicologia. A organização neural e as áreas funcionais do cérebro. Desenvolvimento sensorial e perceptivo. Linguagem: aspecto neurológico e distúrbios. Distúrbios psic motores e processos de leitura e escrita. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| FONSECA, Vítor da. Cognição, neuropsicologia e aprendizagem: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. | | | |
| MACHADO, Ângelo. Neuroanatomia funcional. São Paulo: Atheneu, 2005. | | | |
| ROTTA, N. T; BRIDI FILHO, C. A; BRIDI, F. R. Neurologia e Aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| CORIAT, Lydia F. Maturação psicomotora no primeiro ano de vida da criança. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1991. LE BOULCH, Jean. | | | |
| LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. Tradução: Ana Guardiola Brizolará. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. | | | |
| LURIA, A.R. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. | | | |
| OLIVEIRA, Maria Aparecida Domingues de. Neurofisiologia do comportamento: uma relação entre o funcionamento cerebral e as manifestações comportamentais. Canoas: Ed. Ulbra, 1999. | | | |
| ROTTA, N. T; BRIDI FILHO, C. A; BRIDI, F. R. Plasticidade cerebral e aprendizagem: abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2018. | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Didática Geral | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| 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: | | | |
| ALMEIDA, Rosana Rocha Rodrigues Laterça de. Guia Didático: sugestões de Recursos Pedagógicos Adaptados para a prática inclusiva dos professores da Educação Especial. Editora Dialética, São Paulo, 2022 | | | |
| BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. | | | |

CANAU, 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: Papirus, 1994.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Ensino e Consultoria Colaborativa | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Inclusão escolar e os novos papéis dos profissionais da escola. Parceria entre professor da classe comum e ensino regular e professor especialista. Parcerias colaborativas na escola. Cultura e clima organizacional na escola. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BRANCO, A.P.S.C; MATA, R.E.A. Contribuições da cultura de colaboração e a atuação de professores de apoio e profissionais escolares: relatos de experiência. Doxa: Rev. Bras. Psico. e Educ. , Araraquara, v. 23, n. 00, e022015, 2022. CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. O que é ensino colaborativo? 1. Edição. São Paulo: Edicon, 2019. MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A. R.; ZERBATO, A. P. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar. 2014. KAMPWIRTH, Thomas. Collaborative Consultation in the Schools: effective practices for Students with Learning and Behavior Problems. Pearson, 2006. LÜCK, H. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola . Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. STAINBACK, S. STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| ARGÜELLES, M E., HUGHES, M. T., & SCHUMM, J. S. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. Principal (Reston, Va.), 2000, 79(4), 50-1. ASSIS, Caroline Penteado; MENDES, E. G.; ALMEIDA, Maria Amélia. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. Educere et Educare (Impresso), v. 6, p. 1-1, 2011. CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. Rev. Educare et Educare. Revista de Educação . Vol. 2 n. 4 jul/dez p. 113-128. 2007. FATTIG, ML; Taylor, MT. Co-Teaching in the Differentiated Classroom: Successful Collaboration, Lesson Design, and Classroom Management, Grades 5- 12. San Francisco, CA: Jossey- Bass, 2008. FERREIRA, B.C.; MENDES, E. G.; DEL PRETTE, Z.A.P.; ALMEIDA, Maria Amélia. Parceria colaborativa: descrição de uma experiência entre ensino regular e especial. Revista Educação Especial (UFMS), v. 29, p. 9-22, 2007. FIALHO, I.; SARROEIRA, L. Cultura profissional dos professores numa escola em mudança. Educação, Temas e problemas , 9, p. 1-20, 2012. | | | |

FRIEND, M. **Special education: Contemporary perspectives for school professionals.** Montreal: Pearson/A & B, 2005.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Inovação Pedagógica e Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação Especial | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: História e concepções de inovação; inovação e inclusão; inovação em pesquisa educacional; inovação e tecnologias; Tecnologias da Informação e da Comunicação, sociedade contemporânea, formação de professores, Recursos metodológicos. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.</p> <p>COSCARELLI, C. V. Tecnologias para aprender. 1ª Edição- São Paulo: Parábola Editorial, 2016.</p> <p>MOSCA, Cláudia Regina; GIROTO, Rosimar; BORTOLINI, Poker; SADAQ, Omote(Orgs.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica,2012.</p> <p>OECD. Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, OECD Publishing, Paris, 2016. http://dx.doi.org/10.1787/9789264265097-en</p> <p>RAMOS, Wilsa.; ENGEL, Anna. (Orgs.). Experiências inovadoras na educação básica: relatos da Espanha e Brasil. Curitiba: CRV, 2023.</p> <p>UNESCO. Abrindo novos caminhos para o empoderamento: TIC no Acesso à Informação e ao Conhecimento para as Pessoas com Deficiência. Comitê Gestor da Internet no Brasil. São Paulo: UNESCO, 2014.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>BARROSO, Felipe; ANTUNES, Mariana. Tecnologia na educação: ferramentas digitais facilitadoras da prática docente. Revista Pesquisa e Debate em Educação. v. 5, n. 1, 2015.</p> <p>CYSNEIROS, P. G. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? Informática Educativa. Vol. 12, Nº, 1, pp 11-24, 1999. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/247582/mod_resource/content/0/34-melhoria_do_ensino_ou_inovacao_conservadora_CYSNEIROS.pdf</p> <p>FERREIRA, F. S.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Professores, tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da política de educação especial em um município brasileiro. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 16, n. esp.2, p. 1307-1324, maio2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15127</p> <p>NETO, ALAIM SOUZA; LUNARDI MENDES, GEOVANA MENDONÇA. Os usos das tecnologias digitais na escola: discussões em torno da fluência digital e segurança docente. Revista e-curriculum (PUCSP), v. 15, p. 504-523, 2017.</p> <p>PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; SILVA, Alan Pedro da [Orgs.] Tecnologias digitais e inovação em educação: abordagens, reflexões e experiências. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. Revista Educação Especial ISSN 1984-686 DOI: 10.5902/1984686</p> <p>SEGABINAZZI, M; LUNARDI-MENDES, G. M. Mais tecnologia significa mais inclusão? sobre políticas e tecnologias digitais na educação espec. Atos de Pesquisa em educação (FURB), v. 13, p. 85-101, 2018.</p> | | | |

SOUZA, I. M. S; PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. Livro Didático Digital Acessível no processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Educação e Cultura Contemporânea, v. 17, p. 216-236, 2020.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200108>

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Currículo e Educação Especial | | | |
| Créditos: 3.1.0 | Carga Horária: 60h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| EMENTA: Fundamentos teórico-metodológicos e legais do currículo. Teorias curriculares, concepções, tendências, avaliação e planejamento curricular. Currículo e Educação Especial: diferenciação e flexibilização curricular. Experiências curriculares formais e não formais. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| ARROYO, M. G. Currículo, território em disputa . Petrópolis: Vozes, 2011. | | | |
| CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países . Appris Editora, Curitiba, 2018. | | | |
| COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo . 3.ed. Rio de Janeiro DP&A, 2001. | | | |
| GIROUX, Henry. Currículo, cultura e sociedade . 2. ed. São Paulo, 2000. | | | |
| LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Org.). Currículo: debates contemporâneos . São Paulo: Cortez, 2002. | | | |
| MINETTO, Maria de Fátima. Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio . InterSaberes Editora, Curitiba, PA, 2012. | | | |
| 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. | | | |
| FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V. & GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar . Sete Letras Editora, Rio de Janeiro, 2009. | | | |
| HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto Democratização da escola e processos escolares inclusivos: a potência da trama narrativa currículo e Atendimento Educacional Especializado nos cotidianos. Revista Educação Especial , vol. 32, 2019, -, pp. 1-23 | | | |
| 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. | | | |

3º PERÍODO

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação Especial: interseccionalidade entre raça, gênero, sexualidade, deficiência e condição social | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Complexidade e transdisciplinaridade nas relações de raça, gênero, deficiência e condição social; Desigualdades sociais; estudos feministas da deficiência; indicadores sociais de acesso ao trabalho, alfabetização e salários; Capacitismo; racismo estrutural; discriminação interseccional. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| COLLINS, Patrícia Hill. Bem Mais que Ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica. Boitempo Editorial, São Paulo, 2022. | | | |
| COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. Interseccionalidade. Boitempo Editorial, São Paulo, 2021. | | | |
| AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. Editora Jandaíra, São Paulo, 2019 | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| BECHE, Rose Clér Estivaleta.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. O que nos mostra a produção científica sobre as mulheres com deficiência no Ensino Superior? Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, 2023, p. 1-30. | | | |
| BRITO, Rayssa Maria Anselmo de; SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento. Revista Educação Especial, vol. 34, 2021, pp. 1-22 | | | |
| FREITAS, Marcos Cezar.; SANTOS, Larissa Xavier. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Cad. Pesquisa., São Paulo, v.51, e07896, 2021. | | | |
| LOPES, Ingrid Anelise; GONZALEZ, Roseli Kubo; PRIETO, Rosângela Gavioli. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 47, e232273, 2021. | | | |
| MOREIRA, Laura Cereita.; Del MOURO, Fabiola Rodrigues. Crianças e adolescentes com deficiência em situação de violência: cruzamento de conectores sociais. Revista Educação Especial, v. 34, 2021, Santa Maria. | | | |
| NEUMMANN, Patrícia.; RIBEIRO, Débora. Altas habilidades/superdotação e interseccionalidade entre gênero, raça e classe social: uma problematização inicial. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.7, n.1, p. 37-52, Jan.-Jun., 2020. | | | |
| SCHMIDT Carlo et al. Deficiência e interseccionalidade: culturas, políticas e práticas educacionais em debate. (Editorial). Revista Educação Especial, v. 34, 2021, Santa Maria | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Questões atuais do debate sobre a acessibilidade no Brasil, acessibilidade curricular e desenho universal da aprendizagem para a inclusão de pessoas com deficiências, TEA e altas habilidades/superdotação. | | | |

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARAÚJO, Daniele Francisco de.; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de.; MOREIRA, Saionara Corina Pussenti Coelho; TEIXEIRA, Moisés Pires. Transtorno do Espectro Autista. In: PLETSCH, Márcia Denise et al. (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021, p. 26-30.

BOCK, G. L, K.; GESSER, M.; NUERNBERG, A.H. Desenho Universal para a Aprendizagem: a produção científica no período de 2011 a 2016. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.1, p.143-160, Jan.-Mar., 2018.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão. Brasília, 2015.

FERNANDES, E. M.; ANTUNES, K. C. V. & GLAT, R. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito par ao processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: GLAT, R. (org.) **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Sete Letras Editora, Rio de Janeiro, 2009.

FIATCOSKI, Daiana Aparecida Stresser; GÓES, Anderson Roges Teixeira. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. V.34 2021

GÓES, Anderson Roges Teixeira; COSTA, Priscila Kabbaz Alves da.(Orgs.). **Desenho Universal e Desenho Universal para Aprendizagem: fundamentos, práticas e propostas para Educação Inclusiva – vol 1**.

São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

PLETSCH, Márcia Denise et al (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem na Educação Superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise et al. (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021.

PLETSCH, M. D. A et al. **Manual de acessibilidade de pessoas com deficiência na educação superior na perspectiva do desenho universal**. disponível em <https://portal.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/09/Acessibilidade-e-Desenho-Universal-Aplicado-%C3%A0-Aprendizagem-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-final-okok.pdf> .

PRADO, Adriana. R. de Almeida. **Desenho Universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. Annablume Editora, São Paulo, 2022.

TESKE, Ottmar. et al. **Sociologia da acessibilidade**. InterSaberes Editora, Curitiba, 2017.

VASSÃO, Adriane Meyer. **Inclusão e acessibilidade: caminhos para todos, caminho certo para a paz!** CRV, Curitiba, 2023.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: CAST, 2014.

CHTENA, N. Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. Washington DC, 13 de dezembro de 2016. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>

SANTOS, C. C. C.; VILARONGA, C. A. R. Revisão sistemática sobre estudos de neurociência cognitiva e desenho universal para aprendizagem (DUA). RECeT: **Revista de educação, ciência e tecnologia**. Presidente Epitácio, SP, v.3, n.1, jan-jul 2022.

TORRES, J. P.; MARCIANO, R. H. R. Formação de professores: desenhando uma disciplina inclusiva a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem. **Revista Docência do Ensino Superior**, Belo Horizonte, v. 12, e039412, p. 1-22, 2022.

ZERBATO, A. P. Desenho Universal para a Aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: possibilidades e limites de uma formação colaborativa. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos** 22(2):147-155, abril-junho 2018.

ZERBATO, A. P. MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/193215/178045>. Acesso em: 20 jan 2022.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação de Estudantes com Deficiência Visual | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: Conceitos, identificação, causas e prevenção da deficiência visual; História e atendimento educacional da pessoa com deficiência visual; Atendimento educacional de pessoas com deficiência visual no contexto nacional; Avaliação, Planejamento e Práticas pedagógicas para alunos com cegueira e baixa visão. Introdução aos procedimentos de ensino para deficientes visuais nas áreas de alfabetização (Sistema Braille/Sorobã), Atividades de vida diária e programas de orientação e mobilidade. Reflexão sobre a educação de pessoas com cegueira e de pessoas com baixa visão.</p> | | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | | | |
| <p>AMORIM, C. M. A.; ALVES, M.G. A criança cega vai à escola: preparando para alfabetização. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. 2ª.ed. Brasília: MEC, 2006.</p> <p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Orientação e mobilidade: conhecimentos básicos para a inclusão do deficiente visual. Brasília: MEC, 2003.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Soroban: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual. Elaboração: Mota, M. G. B. ET AL. Brasília: SEESP, 2009.</p> <p>BRASIL, Ministério da Educação. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Brasília: MEC, /SEESP,2018.</p> <p>CAIADO, K. R. M. Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.</p> <p>MACHADO, Edileine Vieira; MAZZARO, José Luís. Diálogos com o professor sobre inclusão: fatos e histórias. Brasília: LGE, 2008.</p> <p>MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos. São Paulo: Santos, 2003.</p> <p>MASINI, Elcie F. Salzano(org). A Pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. 1ªed. São Paulo: Vetor, 2007.</p> | | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> | | | |
| <p>AMIRALIAN, M.L.T.M. Deficiência Visual: Perspectivas na Contemporaneidade. Vetor, 2009.</p> <p>ARGENTA, A.; SÁ, E. D. Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão, In: INCLUSÃO: Revista de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.</p> <p>BRUMER, A.; PAVEI, K.; MOCELIN, D. G. Saindo da “escuridão”: perspectivas da inclusão social, econômica, cultural e política dos portadores de deficiência visual em Porto Alegre. Sociologias, Porto Alegre, n. 11, 2004 Acesso em 12jan. 2008.</p> <p>BRUNO, M. M. G. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação sinalização: deficiência visual. [4. ed.] / elaboração Profa. Marilda Moraes Garcia Bruno – consultora autônoma. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.</p> <p>DOMINGUES, C. dos A, et al. A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: baixa visão e cegueira. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.</p> <p>FELIPPE, J.A. M. Caminhando juntos: manual das habilidades básicas de orientação e mobilidade. Brasília: MEC, SEESP, 2003.</p> <p>FRANCO, J. R.; DIAS, T. R. da S. A pessoa cega no processo histórico: um breve percurso. In: Benjamin Constant/MEC. Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação. Rio de Janeiro: DDI, 2005.</p> | | | |

MOTA, M. da G. **Orientação e mobilidade**: conhecimentos básicos para a inclusão da pessoa com deficiência visual. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2003.
 SAMPAIO, et al. **Baixa visão e Cegueira**: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Visual | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Tecnologia Assistiva. Métodos, técnicas e recursos para a educação de alunos cegos e com baixa visão. Audiodescrição. Estudo, prática e vivências mediadas por diferentes recursos de tecnologia assistiva e/ou experiências educacionais. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>BERSCH, Rita. Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf</p> <p>COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. Tecnologia assistiva: uma prática para a promoção dos direitos humanos. InterSaberes, Curitiba, 2020.</p> <p>DELGADO GARCIA, Carlos Jesus. Instituto de Tecnologia Social – ITS BRASIL; CNPQ (Orgs.). Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.</p> <p>GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil, CRV, Curitiba, 2022.</p> <p>GITAHY, Raquel Rosan Christino. Por uma educação acessível e inclusiva para pessoas com deficiência visual, Appris Editora, Curitiba, 2019.</p> <p>GONÇALVES, Arlete Marinho et al. Tecnologia assistiva na educação básica e superior: recursos e serviços para atuação com estudantes com deficiência, CRV, Curitiba, 2022.</p> <p>INSTITUTO DE TECNOLOGIA Social (ITS Brasil) e Microsoft Educação. TECNOLOGIA ASSISTIVA NAS ESCOLAS: Recursos básicos de acessibilidade sociodigital para pessoas com deficiência, 2008.</p> <p>KLEINA, Claudio. Tecnologia assistiva em educação especial e educação inclusiva. InterSaberes, Curitiba, 2012.</p> <p>MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; ROMEU FILHO, Paulo, (Org.). Audiodescrição: transformando imagens em palavras. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.</p> <p>SEABRA JUNIOR, Manoel Osmar et al. Tecnologia assistiva, metodologias ativas e jogos com estímulos em funções executivas na educação especial. CRV, Curitiba, 2021.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>CARVALHO, Vanessa Fernandes et al. Tecnologias assistivas aplicadas a deficiência visual: recursos presentes no cotidiano escolar e na vida diária e prática. Educere - Revista da Educação da UNIPAR, v. 16 n. 1, 2016.</p> <p>CUNHA, A. M. da.; SANTOS, S. C. dos. Tecnologias Assistivas para Pessoas com Deficiência Visual. Cadernos de Prospecção, 15(1), 2022. 215–227. https://doi.org/10.9771/cp.v15i1.43946</p> <p>FRAZÃO, A. A. N., ZAQUEU, L. da C. C.; MENDONÇA, Ísis de P. S.; SILVA, T. N. F.; SILVEIRA, F. M. da. Tecnologia Assistiva: Aplicativos Inovadores para estudantes com Deficiência Visual. Brazilian Journal of Development, 6(11), 2020. 85076–85089. https://doi.org/10.34117/bjdv6n11-066</p> <p>RODRIGUES FREIRE GASPARETTO, M. E.; MONTILHA, R. de C. I.; ARRUDA, S. M. C. de P.; SPERQUE, J.; AZEVEDO, T. L. de; NOBRE, M. I. R. de S. Utilização de Recursos de Tecnologia Assistiva por Escolares com Deficiência Visual. Informática na educação: teoria &</p> | | | |

prática, Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2012. DOI: 10.22456/1982-1654.23190. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/23190>. Acesso em: 23 nov. 2023.

SGANZERLA Maria Adelina R.; GELLER, Marlise. Tecnologias assistivas para alunos cegos na educação matemática. **Nuevas Ideas en Informática Educativa**, TISE 2013.

LIMA FILHO, M. A. e WAECHTER, H. N. Tecnologias Assistivas Presentes no Tablet e Seu Potencial Para Uma Educação Inclusiva de Pessoas com Deficiência Visual. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, Recife, n15, jun 2013.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação de Estudantes com Deficiência Intelectual | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: A história do atendimento da pessoa com Deficiência Intelectual. Conceitos e definições nos diversos momentos históricos. Avaliação da pessoa com Deficiência Intelectual. Desenvolvimento, aprendizagem e organização pedagógica. Avanços da Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD). Inserção da CIF na compreensão da Deficiência Intelectual. Redes de Apoio e suportes e processos educacionais no que se refere à apropriação de conceitos e compreensão. Currículo Funcional.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>APA. Referência Rápida aos critérios diagnósticos do DSM – 5. Porto Alegre: Artmed, 2014.</p> <p>CARNEIRO, Maria Sylvia. Adultos com Síndrome de Down: a deficiência mental como produção social. Campinas: Papirus, 2008.</p> <p>GOMES, A. L.; POULIN, J.-R.; FIGUEIREDO, R. V. de. O atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.</p> <p>JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente mental no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.</p> <p>MAZZOTTA, Marcos. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.</p> <p>Organização Mundial de Saúde. CIF - CJ: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens. Edusp, São Paulo, 2011.</p> <p>PESSOTTI, Isaias. Deficiência mental: da superstição à ciência. São Paulo: T.A. Queiróz, 1964.</p> <p>PLETSCH, M. D. Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, praticas curriculares e deficiência intelectual. Rio de Janeiro: Nau, 2010.</p> <p>SCHALOCK, R. LUCKASSO, R. TASSE, M. Discapacidad intelectual: Definición, diagnóstico, clasificación y sistemas de apoyos. AAID. Traducción: Miguel Verduga, Patricia Navaes. 12ª ed. Hogrefe TEA Ediciones: Madrid, 2021</p> <p>SUPLINO, Maryse. Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>BANKS-LEITE Luci; GALVÃO, Izabel. A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>BLASCOVI-ASSIS, S. M. Lazer e deficiência mental: o papel da família e da escola em uma proposta de educação pelo e para o lazer. Campinas/SP: Papirus, 2001.</p> <p>CANGUILHEM, Georges. O normal e o patológico. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.</p> | | | |

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Tr, Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.
 MARQUES, L. P. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. [s. l.]: UFJF, 2001.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Intelectual | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. Tecnologia Assistiva e Tecnologia Educacional. Diferentes estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais para o aprendizado. Métodos, técnicas e recursos para a educação de alunos com deficiência intelectual; Estratégias de acessibilidade. Estudo, prática e vivências mediadas por diferentes recursos de tecnologia assistiva e/ou experiências educacionais.</p> | | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | | | |
| <p>AZAMUR, Mirian et al. Deficiência intelectual: tecnologia assistiva e a comunicação. 2016. Disponível em: < http://www.opet.com.br/faculdade/revista-praxis/pdf/n5/ed-esp-deficiencia-intelectual-tecnologia-assistiva-e-a-comunicacao.pdf></p> <p>DELGADO GARCIA, Carlos Jesus. Instituto de Tecnologia Social – ITS BRASIL; CNPQ (Orgs.). Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.</p> <p>GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil, CRV, Curitiba, 2022</p> <p>GALVÃO FILHO, T. A. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.htm> Acesso em 27 de março de 2013.</p> <p>GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas. Marília: Cultura acadêmica, 2012, p. 65-92.</p> <p>GALVÃO FILHO, Teófilo. Deficiência intelectual e tecnologias no contexto da escola inclusiva. In: GOMES, Cristina (org.). Discriminação e racismo nas Américas: um problema de justiça, equidade e direitos humanos. Curitiba: CRV, 2016, p. 305-321.</p> <p>GUILHOTO, Laura M. F. Ferreira. Avaliação da necessidade de apoios para pessoas com Deficiência Intelectual. Revista Deficiência Intelectual – DI, ano 7, n. 11, Janeiro/Junho. 2017. p. 12-14.</p> <p>PLETSCH, Márcia Denise et al. (Orgs.). Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação – ISBN da Coleção: 978-65-88977-31-6</p> | | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> | | | |
| <p>BITTENCOURT, P. A. S.; ALBINO, J. P. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 12, n. 1, p. 205-214, jan-mar/2017.</p> <p>CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; AQUINO, Adelyn Barbosa de. Tecnologia Assistiva e mediação: um olhar para comunicação com uso da ferramenta aBoard em crianças com deficiência intelectual. Revista Tecnologias na Educação, Vol.33- Dezembro/2020.</p> <p>MALAQUIAS, Fernanda Francielle de Oliveira. Realidade Virtual como Tecnologia Assistiva para alunos com deficiência intelectual. 2012. 112f. Tese de Doutorado (Doutorado em Engenharia</p> | | | |

Elétrica). Programa de Pós-Graduação em Engenharia Elétrica, Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

NYLAND, Joana Josiane Andriotte Oliveira Lima. Deficiência Intelectual e as tecnologias assistivas no âmbito da educação básica. **Research, Society and Development**, v. 11, n.17, e197111739204, 2022

SILVA, Cláudia Mara. **Alfabetização e Deficiência Intelectual: Uma Estratégia diferenciada**. Paraná: SEED, 2016. Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

SOUSA, Ivone Félix de et al. Tecnologias assistivas no ensino-aprendizagem: transtorno específico da aprendizagem e deficiência intelectual. In: CORRÊA, Ana Grasielle Dionísio et al. (Organizadores). **Tecnologias Aplicadas em Educação e Saúde**. Menon, São Paulo, 2021.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--------------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Inclusão, Família e Trabalho | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Definição de família. Família contemporânea. Análise dos aspectos relativos às pessoas público-alvo da educação especial e as influências existentes nas relações familiares. Parceria entre família e escola. Estratégias pedagógicas e metodológicas de abordagem. A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho - realidade e desafios. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| FRANCO, Vitor; MINETTO, Maria de Fátima (orgs.). Família, Deficiência e Inclusão . Curitiba, Juruá Editora, 2023. | | | |
| GARCÍA, V. G. (2014). Panorama da inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho no Brasil. Trabalho, Educação e Saúde , 12(1), 165-187. https://doi.org/10.1590/s1981-77462014000100010 | | | |
| MMCWILLIAM, P.J.; WINTON, O.J.; CRAIS, E.R. Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família . 9 ed. Porto: Porto Editora, 2005. | | | |
| PORTELA, Cláudia Paranhos; BORDAS, Miguel Angel Garcia (Orgs.) As famílias contemporâneas: pontos, contrapontos e paradoxos inclusivos . Curitiba, CRV, 2020 | | | |
| REDIG, Annie Gomes; GLAT, Rosana. Programa educacional especializado para capacitação e inclusão no trabalho de pessoas com deficiência intelectual. Ensaio: aval. pol. públ. Educ. , Rio de Janeiro, v.25, n. 95, p. 330-355, abr./jun. 2017. | | | |
| SOUSA, L. Crianças (com)fundidas entre a escola e a família. Porto: Editora Porto, 1998. | | | |
| TANAKA, E. D. O.; MANZINI, E. J. O que os empregadores pensam sobre o trabalho da pessoa com deficiência? Revista Brasileira de Educação Especial , 11(2), 2005, p. 273-294. https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200008 | | | |
| WEBER, L. Família e desenvolvimento: visões interdisciplinares . Curitiba, Editora Juruá, 2008. | | | |
| WITCZAK, Marcus Vinicius Castro; PEIXOTO, Adriano de Lemos Alves (Orgs.). Desafios da inclusão de pessoas com deficiência no trabalho: reflexões e práticas . EDUFBA, 2021. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| ALIAS, G. Desenvolvimento da aprendizagem na educação especial: a relação escola, família e aluno . São Paulo: Cengage Learning, 2016. | | | |
| BECKER, Kalinca Léia. Deficiência, Emprego e Salário no Mercado de Trabalho Brasileiro. Estud. Econ. 49 (1), Jan-Mar 2019. https://doi.org/10.1590/0101-41614912klb | | | |
| SIGOLO, S.R.R.L. Envolvimento familiar e educação inclusiva: Uma mútua contribuição? In: MENDES, E.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.). A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: Teoria, política e formação , 2012, p. 327-340. | | | |

SILVA, Margaret da Conceição; MIETO, Gabriela Sousa de Melo; OLIVEIRA Valéria Marques de. Estudos Recentes sobre Inclusão Laboral da Pessoa com Deficiência Intelectual. **Rev. bras. educ. espec.** 25 (3) • Jul-Sep 2019 • <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300008>

WERNECK-SOUZA, Juliana; FERREIRA, Mário César e SOARES, Kelma Jaqueline. Panorama da Produção Brasileira sobre Inserção de Pessoas com Deficiência no Trabalho: Desafios à Efetiva Inclusão. Gerais, **Rev. Interinst. Psicol.** [online]. 2020, vol.13, n.1 [citado 2023-11-24], pp. 1-20. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-82202020000100005&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1983-8220.
<http://dx.doi.org/10.36298/gerais2020130104>

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação Especial inclusiva para indígenas | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 1.1.0 | 30h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: A questão indígena no panorama histórico brasileiro. História, política educacional e legislação da educação escolar indígena. Políticas Afirmativas sobre a temática indígena. Lei 11.645/2008. Interculturalidade e Educação Indígena. O aluno indígena público da educação especial.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>BANIWA, Gersem. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.</p> <p>BRASIL. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Cadernos Secad 3. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.</p> <p>BRASIL. PARECER CNE/CEB Nº: 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, Brasília, 2012.</p> <p>BRASIL. Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>BURATTO, L. G; BARROCO, S. M. S.; FAUSTINO, R. C. Educação Especial na escola indígena: Reflexões necessárias. In: FAUSTINO, R. C; CHAVES, M; BARROCO, S. M. S (Orgs.). Intervenções pedagógicas na educação escolar indígena: Contribuição da teoria Histórico Cultural. Maringá: Eduem, 2010.</p> <p>LUCIANO, Gersem; BANIWA, Gersen. Educação escolar indígena: avanços, limites e novas perspectivas. Goiânia: ANPED, 2013.</p> <p>MARSIGLIA, A. C. G. O tema da diversidade na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (Orgs.). Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.</p> <p>MUNANGA, Kabengele; Brandão, André P. Augusto (Orgs.). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Cadernos PENESP nº.5. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2004.</p> <p>SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. Educação intercultural: desafios e possibilidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.</p> <p>SILVA JÚNIOR, G. A. Da Educação inclusiva e diferenciada indígena. Psicologia: Ciência e Profissão [online]. 2000, v. 20, n. 1 [Acessado 13 Julho 2022], pp. 40-49. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100006>. Epub 11 Set 2012. ISSN 1982-3703. https://doi.org/10.1590/S1414-98932000000100006.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |

BURATTO, Lucia Golvêa. **O Indígena em Situação de Deficiência**: o duplo desafio da inclusão, 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>>

BURATTO, Lúcia Golvêa (2007). **A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais**.
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/565-4.pdf>

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SÁ, M. A. **O escolar indígena com deficiência visual na Região da Grande Dourados, MS**: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. 135 f. Dourados, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, 2011.

SÁ, Michele Aparecida de Sá. Educação e Escolarização da criança indígena com deficiência em Terra Indígena Araribá. 183 f. 2015. **Tese** (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015

SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). **A Temática Indígena na Sala de Aula**: Reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. Recife: Editora Universitária UFPE, 2013.

TASSINARI, Antonella. Concepções Indígenas de Infância no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, n 13, p. 11-25, ano 7, out, 2007.

4º PERÍODO

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação de Estudantes com Deficiência Auditiva | | | |
| Créditos: 3.1.0 | Carga Horária: 60h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| EMENTA: História da educação de surdos. Conceituação da deficiência auditiva e surdez. Abordagens teóricas e educacionais para a intervenção na educação dos estudantes surdos. Princípios da educação bilíngue. Identidades e culturas surdas. Línguas de Sinais emergentes. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| FERNANDES, Eulália. (org.). Surdez e Bilinguismo . Porto Alegre: Mediação, 2005. | | | |
| LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFCSCar, 2013. | | | |
| LACERDA, C.B.F de LODI, A C B (Orgs.). Uma escola duas línguas : letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009 (demais edições). Lisboa: Antidoto, 1979 (demais edições). | | | |
| SKLIAR, C. A surdez : um olhar sobre as diferenças. Porto alegre: Mediação, 1998. | | | |
| VYGOTSKY L. S. Pensamento e Linguagem . Martins Fontes qualquer ano | | | |
| VYGOTSKY, L. S. A Formação Social da Mente . São Paulo: Martins Fontes: 1984. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| ALMEIDA, Elizabeth Oliveira Crepaldi de. A leitura e surdez : um estudo com adultos não oralizados. Rio de Janeiro: Editora RevinteR Ltda, 2000. BRASIL. | | | |
| CAMPELLO, A. R. e S.; CARVALHO, V. F. A existência de quatorze (14) identidades surdas. Revista Humanidades e Inovação - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.9, n.14, 2022. | | | |
| CAPOVILLA Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo : do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. Revista Brasileira de Educação Especial. Vol. 06, Ano 2000. Disponível em http://www.marilia.unesp.br/abpee/homepageabpee04_06/sumarios/sumarioev6.htm visitado em dez. 2017 | | | |

COSTA, M. U. C. L. de M.; BARBOSA, F. V.; A. NEVINS. Linguagem, Surdez e Surdos. In: FRANÇA, A. I. (Org.). **Linguística para fonoaudiologia: interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Editora Contexto, 2022

FERNANDES, Sueli. **É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação**. In: SKLIAR, Carlos.(org.). Atualidade da Educação Bilingue para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. V.2. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 59-82.

GOES, M. C. R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas: Autores Associados, 1996.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (rgs). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2ªed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Vol.1. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensino da língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial. Vol.2. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

FERREIRA, A. C. A. X.; LUSTOSA, A. V. M. F. A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras. **RBP AE** - v. 36, n. 3, set./dez., 2020.

MOURA, M.C, VERGAMINI, S.A.A, LEITE, S.R. **Educação para surdos: práticas e perspectivas**. São Paulo: Editora Santos, 2008.

PERLIN, G. Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, C. B. F de; QUADROS, RM de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, ago. 2006.

STROBEL, K. *História da Educação de Surdos*. UFSC, Florianópolis, 2009.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Auditiva | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Tecnologia Assistiva. Métodos, técnicas e recursos para a educação de deficientes auditivos e surdos. Estudo, prática e vivências mediadas por diferentes recursos de tecnologia assistiva e/ ou experiências educacionais. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BARBOSA, J. S. L. A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) -Núcleo de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/4722/1/JOSILENE_SOUZA_LIMA_BARBOSA.pdf . Acesso em: 26 nov. de 2019. | | | |
| BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva . Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf . Acesso em: 09 nov. de 2023. | | | |
| BORGES, W. F. Tecnologia assistiva e práticas de letramento no Atendimento Educacional Especializado.2015. Dissertação (Mestrado em Educação) -Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2015. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4472 . Acesso em: 26 de nov. de 2023. | | | |
| DELGADO GARCIA, Carlos Jesus. Instituto de Tecnologia Social – ITS BRASIL; CNPQ (Orgs.). Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil . São Paulo: ITS BRASIL, 2017. | | | |
| GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil , CRV, Curitiba, 2022 | | | |

SANTOS, P. K.; DANTAS, N. M. R. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional De Educação Superior**, v. 3, n. 3, p. 494-514, 2017.

SKOLARI, S.; KRUSSE, R. Design e educação de surdos: aspectos relevantes para o projeto de infográficos bilíngues Libras/Português. In: Congresso Internacional de Ergonomia e Usabilidade de Interfaces Humano Tecnológica, 16., 2017, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2017.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALCÂNTARA, Joceli Alves de Souza; GALASSO, Bruno. (2023). Educação Bilíngue para Surdos : Tecnologias Assistivas na Pré-escola. **SCIAS. Direitos Humanos E Educação**, 6(1), 214–239. <https://doi.org/10.36704/sdhe.v6i1.7443>

GONÇALVES, S. C. P.; CAVALCANTE, I. F. Tecnologias Assistivas para a Educação de Alunos com surdez. Seven Editora, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/2560>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PEREIRA, Ana Carolina Reis; PASIAN, Mara Silvia. O uso de Tecnologias Assistivas para inclusão do aluno surdo na Educação Básica. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–20, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.18371.001. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1837>

PICANÇO, L. T.; ANDRADE NETO, A. S. de; GELLER, M. A mediação cognitiva por meio de recursos digitais de Tecnologia Assistiva para estudantes surdos: realidade, expectativas e possibilidades. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [S. l.], v. 30, p. 50–72, 2022. DOI: 10.5753/rbie.2022.2395. Disponível em:

<https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/rbie/article/view/2395>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PINTO, J. M. A., PRIETCH, S. S. UbiConverge: Uma Tecnologia Assistiva para suporte ao Processo de Ensino-Aprendizagem de Estudantes Surdos, **Nuevas Ideias en Informática Educativa**, v. 10, p. 74-84, 2014. ISBN: 978-956-19-0889-5.

SILVA, Evaldo Gabriel Nascimento da; CARDOSO, Camila de Nazaré Araújo. A importância do uso da tecnologia assistiva na educação de surdos. **Research, Society and Development**, v. 10, n.3, e28410313153, 2021.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--------------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Libras | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| 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 | | | |
| 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?: creanças 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. | | | |
| 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.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação de Estudantes com TEA | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Aspectos históricos do Transtorno do Espectro Autista. Conceituação. Concepções teóricas e as políticas de inclusão escolar contemporâneas sobre o TEA. O processo de escolarização dos educandos com TEA.. Avaliação, planejamento e práticas pedagógicas para alunos com TEA. Introdução aos procedimentos de ensino para estudantes com TEA. Transtorno do processamento sensorial. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. A educação de um selvagem : as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez Editora, 2000. | | | |
| DONOVAN, John; ZUCKER, Caren. Outra sintonia: a história do autismo . São Paulo, Companhia das Letras, 2017. | | | |
| GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. O cérebro autista: pensando através do espectro . Rio de Janeiro, Record, 2015. | | | |
| JERUSALINSKY, A. (Org.). Dossiê autismo . São Paulo: Instituto Langage, 2015. | | | |
| KUPFER, M. C. M. Educação para o futuro: psicanálise e educação . 2.ed. São Paulo: Escuta, 2001. | | | |
| KUPFER, M. C. M.; PATTO, M.H.S.; VOLTOLINI, R. Práticas inclusivas em escolas transformadoras : acolhendo o aluno sujeito. São Paulo: Escuta, 2017. | | | |
| ORRÚ, S.E. Aprendizes com autismo : aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016. | | | |
| SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade . Campinas: Papyrus, 2013. | | | |
| Whitman, Thomas L. O desenvolvimento do autismo: social, cognitivo, linguístico, sensorio-motor e perspectivas biológicas . São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda., 2015 | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA (APA). DSM-5 : Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. | | | |
| BASTOS. M.B. Incidências do educar no tratar: desafios para a clínica psicanalítica da psicose infantil e do autismo . 2012. 224 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. | | | |
| BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva . Brasília: MEC/SEESP, 2008. | | | |
| BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista; e altera o 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. | | | |
| Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 250, p. 02, 28 dez. 2012. Seção 1. | | | |
| BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e | | | |

Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de

Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

Disponível em: http://www.autismo.org.br/site/images/Downloads/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf

LAURENT, E. **A batalha do autismo**: da clínica à política. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. LERNER, R.;

KUPFER, M.C.M. (orgs.) **Psicanálise com crianças: clínica e pesquisa**. São Paulo: Escuta, 2008.

MANNONI, M. **Educação impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

ORRÚ, S.E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes.

Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado, MANTOVANI, Heloísa Briones; MONTEIRO, Rubiana Cunha (Orgs.). **A integração sensorial e o engajamento ocupacional na infância**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

SANTOS, E.C. dos. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. Curitiba: Appris Editora, 2016.

SCHMIDT, C. Transtornos Globais do desenvolvimento. In: SILUK, A. C (Org). **Atendimento educacional**

especializado: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria, RS: UFSM, Centro de Educação,

Laboratório de Pesquisa e Documentação, p.278- 305, 2012.

SENRA, A.H. **Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes,

2016.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--------------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Tecnologia Assistiva para Estudantes com TEA | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Transtorno do Espectro Autista e tecnologias no contexto da escola inclusiva. Diferentes estratégias pedagógicas e tecnologias educacionais para o aprendizado. Métodos, técnicas e recursos para a educação de alunos com TEA. Estudo, prática e vivências mediadas por diferentes recursos de tecnologia assistiva e/ou experiências educacionais | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| ARAÚJO, M. M. O ensino de números decimais em uma classe inclusiva do ensino fundamental: uma proposta de metodologias visando à inclusão. 2017. 402f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) – Faculdade de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Mato Grosso (REAMEC), Belém, 2017. | | | |
| ÁVILA, B.G.; PASSERINO, L. M.; TAROUÇO, L. M. R. Usabilidade em tecnologia assistiva: estudo de caso num sistema de comunicação alternativa para crianças com autismo. <i>Revista Latino-americana de Tecnologia Educativa</i> . Espanha, v. 12, (2), p.115-129, 2013 | | | |
| BRASIL. Ata VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). 2006. Disponível em: https://www.legisweb.com.br/legislacao . | | | |
| COSTA, M. S.; COSTA, V. F. G.; VIEIRA JUNIOR, N.). Uso do aplicativo SpeeCH como tecnologia assistiva para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso. <i>Revista Educação Especial</i> , 36(1), 2023 e8/1–19. https://doi.org/10.5902/1984686X70474 | | | |

DELGADO GARCIA, Carlos Jesus. Instituto de Tecnologia Social – ITS BRASIL; CNPQ (Orgs.). Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia assistiva: um itinerário da construção da área no Brasil, CRV, Curitiba, 2022

PLETSCH, Márcia Denise et al. (Orgs.). Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação – ISBN da Coleção: 978-65-88977-31-6

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GRANDO, R. C. O jogo e a matemática no contexto da sala de aula. São Paulo: Editoria Paulos, 2004.

GOMES, C. G. S.; SILVEIRA, A. D. Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2016.

MÓL, G. O ensino de Ciências na escola inclusiva. Campo dos Goytacazes. Brasil Multicultural, 2019.

ORRÚ, S. E. Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2ª ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2019.

JUNIOR, F.V.B; GONÇALVES, M.J.; Tecnologia assistiva e acessibilidade no processo de aprendizagem. In: JUNIOR, F.V.B. (Org.). Atendimento Educacional Especializado para o estudante com Transtorno do Espectro Autista. Mossoró: EDUFERSA, 2018. p.139-166.

MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaios pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86.

MENESES, Elieuzza Andrade. et al. Transtorno do espectro autista (TEA) e a linguagem: a importância de desenvolver a comunicação. Revista Psicologia & Saberes, v. 9, n. 18, p. 174-188, 2020

MONTENEGRO, Ana Cristina de Albuquerque et al. Contribuições da comunicação alternativa no desenvolvimento da comunicação de criança com transtorno do espectro do autismo. Audiology-Communication Research, v. 26, 2021

SILVA, Danielle A. et al. Tecnologias Assistivas para Alfabetização de Crianças com TEA: Uma Análise de Aplicativos da Plataforma Google Play. In: XXVII WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA. Anais do XXVII Workshop de Informática na Escola. SBC. Porto Alegre, 2021. p. 255-266.

TOGASHI, Claudio Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, p. 351-366, 2016.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Atendimento Educacional Especializado (AEE) e outros suportes especializados na Educação Especial Inclusiva | | | |
| Créditos: 3.1.0 | Carga Horária: 60h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| EMENTA: Análise de questões relacionadas à especificidade da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e EJA considerando as necessidades do educando, o currículo e o apoio ao professor. Sistema de suporte multicamadas. Tutoria entre pares. O papel do Profissional de Apoio a Inclusão | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

CAMIZÃO, Amanda Costa, VICTOR, Sonia Lopes, CONDE, Patrícia Santos. Atendimento educacional especializado na educação infantil. In: **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Sonia Lopes Victor, Alexandro Braga Vieira e Ivone Martins de Oliveira (Orgs.). Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. 304 p.

ESTEVAM, Carolina et al. Programa de tutoria por pares no ensino superior: Estudo de caso. **Rev. bras. orientac. prof**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 185-195, dez. 2018.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, Mar, 2015

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280081, 2023

MENDES Enicéia Gonçalves. Didática, formação de professores e educação especial: implicações das políticas públicas baseadas no sistema de suporte multicamadas. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; MELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla de Andrade Silva. (Orgs). **Didática, formação de professores e políticas públicas** [recurso eletrônico] 1. ed., Jundiaí: SP, Paco, 2023.

PAVÃO, A. C. O.; PAVÃO, S. M. de O. **Atendimento Educacional Especializado: reflexões e práticas necessárias para a inclusão**. [s. l.] Brasil, 2018.

SILUK, Ana Cláudia Pavão (Org). **Atendimento educacional especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 2. ed., Santa Maria: LAPEDOC/UFSM, 2014.

VILARONGA, Carla Ariela Rios.; COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos; PIOVEZAN, Camila Carlini Bonilha. **Perspectivas teóricas e práticas do profissional de apoio escolar**. 1ª ed. São Carlos: SP, EDESP-UFSCar, 2023.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARDOZO-ORTIZ, Claudia Esperanza. Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. **Educación y Educadores**, [S.l.], v. 14, n. 2, aug. 2011.

COSTA, Juliane Dayrle Vasconcelos.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Programa de formação sobre sistema de suporte multicamada em uma cidade paulista. III Disseminando Saberes da Educação Especial: temas atuais, pesquisas e inovação. **Anais do ... /** organizadora: Juliane Dayrle Vasconcelos da Costa. [et al.]. – Documento eletrônico. São Carlos: EDESP-UFSCar, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

NEGRINI, Tatiane.; FIORIN, Bruna Pereira Alves.; GOULARTE, Ravele Bueno (Orgs.) **Altas habilidades/superdotação [recurso eletrônico]: abordagens teórico-práticas para o atendimento educacional especializado**. Santa Maria: FACOS-UFSM, 2022.

SANTOS, Vivian.; TORRES, Josiane Pereira.; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Análise da produção científica brasileira sobre o Atendimento Educacional Especializado**. Educação, Batatais, v. 6, n. 3, p. 11-24, jul./dez. 2016.

ZERBATO, Ana Paula.; VILARONGA, Carla Ariela Rios.; SANTOS, Jessica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do professor de educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0196, p.319-336, jan.-dez., 2021.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Planejamento Educacional Individualizado (PEI) | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Estudo dos modos de avaliação de problemas desenvolvimentais. Planejamento e realização de avaliação pedagógica no contexto escolar. Elaboração, aplicação e avaliação de programas de ensino. Análise dos procedimentos de intervenção e do progresso do aluno público da Educação Especial. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>COLL, C; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar. Vol 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>MACHADO, Andréa Carla; BELLO, Suzelei Faria; CAPELLINI, Simone Aparecida. Plano Educacional Individualizado - PEI e suas contribuições para inclusão escolar. São Carlos: Pedro & amp; João Editores, 2022. 30p.</p> <p>NCSE (NACIONAL COUNCIL FOR SPECIAL EDUCATION). Guidelines on the individual education plan process by the National Council for Special Education. Dublin, 2006.</p> <p>Paulo, 2014.</p> <p>PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 939-960, out. 2018. ISSN 1984-686X. Disponível em: &lt;https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33048&gt;. Acesso em: 29 ago. 2019. doi: http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33048.</p> <p>POKER, R. B. et. al. Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013.</p> <p>TANNÚS-VALADÃO, Gabriela.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 23, e230076, 2018.</p> <p>TANNÚS-VALADÃO, Gabriela.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. Revista Brasileira de Educação, v. 23, e230076, 2018.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>PLETSCH, Márcia Denise.; GLAT, Rosana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.</p> <p>REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017.</p> <p>SONZA, Andréa Poletto; VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os NAPNEs e o Plano Educacional Individualizado nos Institutos Federais de Educação Revista Educação Especial, vol. 33, 2020, -, pp. 1-24.</p> <p>SILVEIRA, Victoria Gimenez; ROSA, Beatriz Ruiz; BENITEZ, Priscila; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo</p> | | | |

na universidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, 2023, DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392023-238308-T>

5º PERÍODO

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação de Estudantes com Deficiência Física/Paralisia Cerebral | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Conceitos, identificação, causas e prevenção da deficiência física/paralisia cerebral; História e atendimento educacional da pessoa com deficiência física/paralisia cerebral; Atendimento educacional de pessoas com deficiência física/paralisia cerebral; Avaliação, Planejamento e Práticas pedagógicas para alunos com paralisia cerebral. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BORGES, Carline Santos. Saberes e fazeres pedagógicos nas deficiências física e múltipla (Série Universitária). São Paulo, Editora Senac 1ª edição, 2020. | | | |
| GERALIS, Elaine. Crianças com Paralisia Cerebral: Guia Para Pais e Educadores . Porto Alegre, Penso Editora, 2007 | | | |
| LEVITT, Sophie. Tratamento da paralisia cerebral e do atraso motor . São Paulo, Editora Manole, 2014 | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| BISOL, Cláudia Alquati; Valentini, Carla Beatris; Stangherlin, Rafaella Ghidini; Bassan, Priscila Paolla Peyrot. Desafios para a inclusão de estudantes com deficiência física: uma revisão de literatura. Conjectura: Filos. Educ. , Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 601-619, set./dez. 2018 | | | |
| PINTO, Milena Maria; GONZAGA, Mariana Viana; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Escolarização de pessoas com paralisia cerebral: uma revisão sistemática na literatura nacional. Rev. Bras. Ed. Esp. , Corumbá, v.28, e0058, p.619-638, 2022 | | | |
| SÁ, Sumaia Midlej Pimental; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Compreendendo a família da criança com deficiência física. Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum . 2006;16(1):68-84 | | | |
| SANTOS, Joelma Cristina; CARVALHO-FREITAS, Maria Nivalda de. Processos Psicossociais da Aquisição de uma Deficiência. Psicologia: Ciência e Profissão 2019 v. 39, e175434, 1-16. | | | |
| VARA, Maria de Fátima Fernandes; CIDADE, Ruth Eugenia. Conhecimentos básicos da deficiência física para o atendimento educacional especializado . Curitiba, InterSaber, 2020. | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Tecnologia Assistiva para Estudantes com Deficiência Física/Paralisia Cerebral | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Tecnologia Assistiva. Métodos, técnicas e recursos para a educação de pessoas com deficiência física/paralisia cerebral. Estudo, prática e vivências mediadas por diferentes recursos de tecnologia assistiva e/ou experiências educacionais. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| ALMEIDA, Rita de Cássia Gomes de Oliveira; GONÇALVES, Adriana Garcia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Desenho Universal para Aprendizagem e Tecnologia Assistiva: oferta de recursos | | | |

para aluna com Paralisia Cerebral na classe comum. **Revista Educação Especial**, vol. 34, 2021, -, pp. 1-22

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado; MARTINS, Ana Paula Loução (Orgs.). **A linguagem o brincar e condições neurodiversas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

PETRONI, Natalia Nascimento; BOUERI, Iasmin Zanchi; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Introdução ao uso do Tablet para Comunicação Alternativa por uma Jovem com Paralisia Cerebral. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.3, p.327-342, Jul.-Set., 2018.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, César Augusto; BRIDI, Fabiane de Souza. **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2015

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ARAÚJO, R. L.; SOUZA, R. E. de; SANTOS, W. P. dos. O apoio da tecnologia assistiva no processo de comunicação de pessoas portadoras de paralisia cerebral. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 15, p. e118101522651, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i15.22651. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/22651>

XAVIER B. A. M, COUTINHO, G. C; SIME, M. M.; MARINHO, F. D. Dispositivos de tecnologia assistiva para crianças e adolescentes com deficiência física confeccionadas em projeto de extensão para comunidade. **Rev. Interinst. Bras. Ter. Ocup.** Rio de Janeiro. 2021. v.5(1): 45-60. DOI: 10.47222/2526-3544.rbto34354

FACHINETTI; Tamiris Aparecida; GONÇALVES, Adriana Garcia; LOURENÇO, Gerusa Ferreira. Processo de Construção de Recurso de Tecnologia Assistiva para Aluno com Paralisia Cerebral em Sala de Recursos Multifuncionais. Relato de Pesquisa. **Rev. bras. educ. espec.** 23 (4) • Oct-Dec 2017

MISSIO, M. M.; QUEIROZ, L. F. de (2022). Proceso de construcción de una ayuda técnica para asistir actividad de la vida diaria para una persona con discapacidad física: Descripción del caso. **Revista Chilena De Terapia Ocupacional**, 23(2), 63–70. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2022.60209>

SILVA, J. H. da.; YAMAGUTI, E. T. (2020). Revisão sistemática sobre tecnologia assistiva e deficiência física na área da educação. **Crítica Educativa**, 6(1), 1–18. <https://doi.org/10.22476/revcted.v6.id382>

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Pesquisa em Educação Especial | | | |
| Créditos: 3.1.0 | Carga Horária: 60h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| EMENTA: Tipos de conhecimento. Pesquisa e seus desdobramentos. Estado da Arte na Educação Especial | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. Etnografia da prática escolar . Campinas: Papyrus, 1995. | | | |
| BERGAMO, Regiane Banzatto. Educação especial: pesquisa e prática . Curitiba, 2012 | | | |
| CASAGRANDE, Rosana de Castro.; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da educação especial no Brasil. Rev. Bras. Ed. Esp. , Bauru, v.27, e0132, p.119-138, Jan.-Dez., 2021 | | | |
| CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais . São Paulo: Cortez, 2009. | | | |
| COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs.). Pesquisa em Educação Especial: referências, percursos e abordagens . Curitiba: Appris, 2015. | | | |
| MINAYO, Maria C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade . 34 ^a ed. Petrópolis: Vozes, 2015. | | | |

NUNES, L. d'O. P. (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell, 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2017.
KRISTENSEN, Bárbara Canziani.; HOEPERS, Idorlene da Silva. O estado da arte das pesquisas sobre a influência dos organismos multilaterais nas políticas de inclusão de Brasil, Bolívia e Uruguai. **Open Science Research III**. Editora Científica Digital, Vol. 3, 2022

NERES, Celi Corrêa; ARAUJO, Doracina Aparecida. **Retratos de Pesquisa em Educação Especial e Inclusão Escolar**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2015

NUNES, L.R.O.P., GLAT, R., FERREIRA, J.R., MENDES, E.G. **Pesquisa em educação especial na pós-graduação**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: Conceitos. Identificação. Principais características das altas habilidades ou superdotação. Diferentes abordagens. Atendimento educacional de pessoas com AH/SD. Avaliação, Planejamento e Práticas pedagógicas para alunos com AH/SD</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>BURNS, D. E. Altas habilidades/superdotação: manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014.</p> <p>CARNEIRO, L. B.; FLEITH, D.S. Panorama brasileiro do atendimento ao aluno superdotado. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, dez, 2017. https://www.researchgate.net/journal/Revista-de-Estudios-e-Investigacion-en-Psicologia-y-Educacion-2386-7418.</p> <p>FAVERI, F.B.M.; HEINZLE, M.R.S. Altas Habilidades/Superdotação: políticas visíveis na educação dos invisíveis. Revista de Educação Especial, v. 32, 2019. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1402.</p> <p>FLEITH, D.S.; ALENCAR, E.M.L.S. Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: Orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007.</p> <p>MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Orgs.). Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação. Curitiba: Juruá, 2016.</p> <p>PISKI, F.H. (Org.) Altas habilidades/superdotação: criatividade e emoção, 2014, pp. 185-206.</p> <p>VIRGOLIM, A. M. R. (Org.) Altas habilidades/superdotação: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018.</p> <p>VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.) Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>BORGES, C. N. Programa de desenvolvimento de habilidades sociais com estudantes superdotados: Relato de experiência de uma psicóloga escolar. Revista Ibero-Americana de Criatividade e Inovação, 2(4), 232-240. https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/view/58/23.</p> | | | |

CHAGAS-FERREIRA, J. F., VILARINHO-REZENDE, D., PRADO, R. M., LIMA, R. R. Desenvolvendo habilidades sociais com jovens talentosos: Um programa e múltiplas experiências. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 35, e35310, 2019.
<https://doi.org/10.1590/0102.3772e35310>

DALOSTO, M. M., ALENCAR, E. M. L. S. **Os superdotados e o bullying**. Curitiba: Appris, 2016.
 DELOU, C. M. C. (2007). O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: D. S. Fleith (Ed.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 3: O aluno e a família (pp. 49-59). MEC/SEESP.

OLIVEIRA, C. R. S., GERONE, S., MIRANDA, A. R. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades-superdotação em Pinhais: Práticas e parcerias enriquecedoras. *Cadernos Macambira*, 6(1), 2021, p. 219-230.
<http://revista.lapprudes.net/index.php/CM/article/view/603>

PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: uma larga brecha entre as letras do papel e o chão da escola. **APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação**, (26), 176-197.
<https://doi.org/10.22481/aprender.i26.10043>, 2021.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| O Modelo Triádico de Enriquecimento para estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Modelo dos três anéis. Modelo triádico de enriquecimento. Modelo de Enriquecimento para Toda a Escola (SEM). <i>Pool</i> de talentos. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BURNS, D. E. Altas habilidades/superdotação : manual para guiar o aluno desde a definição de um problema até o produto final. Curitiba: Juruá, 2014. | | | |
| FARIAS-CHAGAS, Jane; MAIA-PINTO, Renata Rodrigues; PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação : atividades de estimulação de alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, vol. 2, 2007. | | | |
| PISKE, F. H. et al. (Orgs.) Educação de superdotados e talentosos : emoção e criatividade. Curitiba: Juruá, 2018. | | | |
| VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs.) Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade : uma visão multidisciplinar. Campinas, SP: Papirus, 2014 | | | |
| REZULLI, J.S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). Altas habilidades/superdotação : processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba: Juruá, 2018. | | | |
| REZULLI, J.S. Modelo de Enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. Revista Educação Especial , v. 27, n. 50, p. 539- 562, set./dez, 2014. | | | |
| GAMA, M.C.S. Educação de superdotados : teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| MENDONÇA, L. D. Contribuições do enriquecimento tipo I para o desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social de estudantes com altas habilidades/superdotação. Tese . UNESP, 2020. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/192341 . | | | |

MIRANDA, L.C.; MORAIS, M. F. Enriquecimento criativo e sua promoção em alunos superdotados. In: PISKI, F.H. (Org.) **Altas habilidades/superdotação: criatividade e emoção**, 2014, pp. 185-206.

PÉREZ, S. G. P. B. A identificação das altas habilidades sob uma perspectiva multidimensional. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 299-328, set./dez. 2009, Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>.

Devalle Rech, A. J., Negrini, T. O Ensino Remoto como Possibilidade de Enriquecimento Extracurricular para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação: (Re)criando Novos Espaços de Interação. **Revista Interacções**, 17(57), 125–150. <https://doi.org/10.25755/int.25245>

RENZULLI, J.S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Educação**. Porto Alegre, RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 75 - 131, jan./abr. 2004.

VIRGOLIM, A. M R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 50, p. 581-610, set./dez. 2014.

ZANATA, E.M. Enriquecimento curricular na classe comum a partir das necessidades de alunos com altas habilidades/superdotação. **Tese**. UNESP, 2018. Disponível em: <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl>.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação Especial Inclusiva e intersetorialidade | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Intersetorialidade e inclusão escolar. Políticas públicas intersetoriais na promoção da inclusão socioeducacional. Ações intersetoriais entre educação e saúde na promoção da escolarização e do desenvolvimento de alunos público da Educação Especial. O papel da escola pública e dos agentes escolares na articulação das políticas intersetoriais. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| ARAÚJO, R. de C. T.; MANZINI, E. J.; FIORINI, M. L. S. Educação inclusiva e gerenciamento de serviços com ações na interface entre a área da saúde e a da educação: uma reflexão na perspectiva operacional. Revista Cocar , [S. l.], v. 8, n. 16, p. 13–23, 2015. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/364 . | | | |
| BELLINI, Maria Isabel Barros et al. Políticas públicas e intersetorialidade em debate . Rio Grande do Sul: Universidade Pontifícia Católica, 2014. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8133/2/evento_003%20-%20maria%20isabel%20barros%20bellini.pdf . | | | |
| FIETZ, Helena Moura; MELLO, Anahi Guedes de. A multiplicidade do cuidado na experiência da deficiência. Revista ANTHROPOLOGICAS , Recife, ano 22, v. 29, n. 2, p. 114-141, 2018. | | | |
| PEREIRA, P. A. A Intersetorialidade das políticas sociais numa perspectiva dialética. Disponível em: | | | |
| SILVA, Angela Maria Caulyt Santos da; QUINTANILHA, CERUTI, Bruna; DALBELLO-ARAÚJO, Maristela (Orgs.). Intersetorialidades: múltiplos olhares . São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. | | | |
| PLETSCH, Márcia Denise.; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A FAVOR DA ESCOLA PÚBLICA: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. Revista Teias , v. 22, n. 66, jul./set. 2021 | | | |
| SILVA, Lenir Nascimento da; DIAS Francine de Souza; Márcia de Freitas; LENZI, Izabelle da Silva Costa. Desafios à intersetorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação. Cad. Saúde Pública , 2022; 38(8):e00256021 | | | |

SOUZA, I. C.; OLIVEIRA, A. C. P.; PAIVA, L. R. A. O papel de agentes escolares na intersectorialidade das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva. **Revista De Gestão e Avaliação Educacional**, 11(20), e69022, p. 1–23, 2022. <https://doi.org/10.5902/2318133869022>
 TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica 2020**. São Paulo: Moderna, 2020.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas volume 5: Fundamentos da defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CALCIOLARI, Rigoletti, Vanessa. Programa de ensino intersectorial colaborativo: participação e inclusão escolar do aluno da Educação Especial. **Tese (Doutorado)**. Marília, 2023. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

DANTAS, V. L. A.; REZENDE, R.; PEDROSA, J. I. S. Integração das Políticas de Saúde e Educação. In: TV ESCOLA/ Salto para o futuro (Org.). **Saúde e Educação: uma relação possível e necessária**. Rio de Janeiro: SALTO PARA O FUTURO, 2009. Disponível em: < [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15061117 SaudeeEdurelacao. pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/15061117_SaudeeEdurelacao.pdf)>.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. Formação continuada em educação especial e a cooperação intersectorial. **Revista Teias**, vol.22 no.64 Rio de Janeiro jan./mar 2021 Epub 30-Jul-2021

VIEIRA, Lidiane Sales; BELISÁRIO, Soraya Almeida. Intersectorialidade na promoção da saúde escolar: um estudo do Programa Saúde na Escola. **Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 42, n. esp. 4, p. 120-133, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018s409>.

WIMMER, Gert Ferreira; FIGUEIREDO, Gustavo de Oliveira. Ação coletiva para qualidade de vida: autonomia, transdisciplinaridade e intersectorialidade. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 145-154. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000100022>.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|----------------|------------------------|----------------------|
| Nome | | Código (quando houver) | Tipo |
| Transição escolar na Educação Especial | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 1.1.0 | 30h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: A transição escolar no contexto da inclusão. Transição no processo de escolarização de alunos do público da Educação Especial: desafios e perspectivas. A transição para o mercado de trabalho. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| AZEVEDO, G. V. Transição escolar. Curitiba, Appris, 2020. | | | |
| BISACCIONI, Paola; MENDES, Enicéia Gonçalves. Os desafios da transição da educação infantil para o ensino fundamental: como os professores lidam com um aluno com deficiência inserido em suas turmas? In: ALMEIDA, Maria Amelia; MENDES, Enicéia Gonçalves, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Temas em educação especial: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, PROESP, 2008. | | | |
| CARVALHO, B. A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. Devir Educação , 6(1), e–387. 2022. https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.387 | | | |
| COLECHA FABRI, L. T.; EL TASSA, K. O. M. Concepção e humanização do currículo: a abordagem docente na educação especial. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 10, n. 29, p. 59–73, 2022. DOI: 10.5281/zenodo.6439667. Disponível em: https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/606 | | | |
| CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. Educar em Revista . 52, 2014. | | | |

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Passagem sem rito: as 5ª séries e seus professores. Campinas: Editora Papirus, 1997.

GOMES, Redig, Annie. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, vol. 32, 2019, janeiro-Dezembro, pp. 1-19

Graciana Vieira de Azevedo. Transição Escolar. Editora APPRIS, Curitiba, Paraná.

MENDES, E.G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. Arquivos Analíticos de Política Educativa, vol. 27, n.22, 2019.

PAULA, A. P. et al. Transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental: processo educacional de reflexão e debate. **Revista Ensaios Pedagógicos**, vol. 8, n. 1, 2018

SIQUEIRA, N. M. S. Representações sociais de alunos sobre a transição do 5º para o 6º ano do ensino fundamental e a Educação Física (**Dissertação** de Mestrado em Educação). Bauru: UNESP, 2019.

SORIANO, V. (Org.). Transição da Escola para o Emprego: Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education. 2002

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

DAMAS, C. E. S. O desafio da transição das turmas de 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: o caso da Escola Estadual Domingos Pimenta de Figueiredo. **Dissertação** (Mestrado). Juiz de Fora: UFJF, 2021.

DENARI, F. E. et al. Formação de professores em direção à educação inclusiva no Brasil: dilemas atuais. In :POKER, R. B. et al. (Orgs.). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica, 2016.

PARANÁ. **Proposições para a transição do 5º ano para 6º ano no município de Curitiba**. Dia a Dia Educação [2015]. Disponível em: < www.diaadia.pr.gov.br>

SORIANO, V. **Planos individuais de transição: apoiar a transição da escola para o emprego**. European Agency for Development in Special Needs Education, 2006.

TEIXEIRA, Susana Maria Duarte. A transição da educação pré-escolar para o 1.º ciclo do ensino básico de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Universidade do Minho (Portugal). ProQuest Dissertations Publishing, 2021. 30624935. **Tese**.

6º PERÍODO

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Avaliação da aprendizagem de estudantes do público da Educação Especial | | | |
| Créditos: 3.1.0 | Carga Horária: 60h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| EMENTA: Concepções sobre avaliação. Avaliação, desenvolvimento e aprendizagem. Ética e avaliação. Instrumentos avaliativos no contexto escolar. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BEYER, Hugo Otto. Inclusão e Avaliação na Escola de alunos com necessidades educacionais especiais . Porto Alegre: Mediação, 2005. | | | |
| HOFFMANN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade . 26ª ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2006. | | | |
| LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico . 1ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2011. | | | |

VERZOLLA, Beatriz Lopes Porto. Perspectivas de utilização do modelo biopsicossocial de avaliação da deficiência na área de educação escolar no Brasil. **Revista Educação Especial em Debate** | v. 8 | n. 15 | p. 161-179 | jan./jun. 2023

PEIXOTO, Janine Cecília Gonçalves; MENDES, Olenir Maria. Avaliação escolar e as crianças com deficiências: de políticas excludentes a aproximações inclusivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 06-18, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14113/10342>.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Avaliação e atendimento educacional especializado: enfoques e práticas pedagógicas. In: SILUK, Ana Cláudio Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. **Avaliação: reflexões sobre o processo avaliativo no atendimento educacional especializado**. Santa Maria: UFSM, Ed.pE.com, 2015.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 39ª ed. Porto Alegre: editora Mediação, 2008.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 8ª ed. São Paulo: editora Cortez, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo. **Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2015.

NAUJORKS, Maria Inês; BRIDI, Fabiane Romano de Souza (orgs.). Dossiê sobre Avaliação em Educação Especial. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 44, set./dez. 2012.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação Infantil e inclusão escolar | | | |
| Créditos | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| : 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Evolução histórica das concepções de infância e criança. A representação da deficiência nas sociedades primitiva, antiga e feudal. Educação Infantil: aspectos históricos, legais e pedagógicos. O desenho, o jogo e o brinquedo na Educação Infantil. Papel da família na inclusão da criança do público da Educação Especial. Papel professor da Educação Infantil no processo de inclusão escolar. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| ARIÈS, P. História social da criança e da família . Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. | | | |
| BONETTI, N. Leis de Diretrizes e Bases e suas implicações na formação de professores de Educação Infantil. In: MARTINS FILHO, A. J. (Org.) Criança pede respeito: temas em educação infantil . Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 109-160 | | | |
| BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2010 | | | |
| BRASIL. Educação Infantil: Saberes e práticas da inclusão . Brasília: Ministério da Educação, 2006. (Coleção Completa). | | | |
| BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil . Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1998 | | | |
| BRASIL. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica . Brasília: Ministério da Educação, 2009. | | | |
| CÓRIA-SABINI, M.A.; LUCENA, R.F. Jogos e brincadeiras na educação infantil . 5 ed. Campinas: Papirus, 2009 (demais edições). | | | |

- FARIAS, Ana lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.
- GUHU, Maria de Lourdes Periotto. A representação da deficiência mental numa perspectiva histórica. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 1994, p. 75-83.
- HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média a época contemporânea no ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HERMIDA, J. F. Criança e infância na obra de Philippe Ariès e nos clássicos da História Social da Classe Operária: em busca das crianças invisíveis - as crianças proletárias. **Polyphonia**, v. 32/2, jul./dez. 2021.
- KUHLMANN JUNIOR, Moyses. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. 210 p.
- MENDES, E.G.M. **Inclusão marco zero**. Começando pelas creches. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2010
- MOYLES, J. R. **A excelência do brincar**: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2007.
- OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2010.
- PANIAGUA, G; PALACIOS, J. **Educação Infantil**: Resposta Educativa à Diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- PINO, A. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. Editora Cortez, São Paulo, 2005.
- SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares. **Estudos da Infância**: educação e prática sociais. Petrópolis: Vozes, 2009
- VYGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas volume 5**: Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

- AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. Reelaborando conceitos e ressignificando a prática na educação infantil. (**Tese de Doutorado**): Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PPGed/UFRN, Natal, 2006
- AQUINO, L. M. L. de.; VASCONCELOS, V. M. R. de. Orientação curricular para a Educação Infantil: Referencial Curricular Nacional e Diretrizes Curriculares Nacionais. In: VASCONCELOS, V. M. R. (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, p. 99-116
- ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vygotsky, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.
- CARMEM M.C.; GLÁDIS E.P.S. KAERCHER. **Educação infantil**: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores, Associados, 2007. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)
- FAVERO, E. A. G. **Direitos das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. São Paulo: WVA, 2004.
- KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 2003
- KRAMER, S; PEREIRA, A. B. C.; OSWALD, M. L. M. B.; ASSIS, R. A. **Com a pré escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Editora Ática, 1989.
- LOUZADA, Ana Maria. **Educação infantil**: teoria e prática. Vitória: CAEPE, 2000
- PINAZZA, Mônica Appezato; NEIRA, Marcos Garcia. **Formação de profissionais da Educação Infantil**: desafio conjunto de investir na produção de saberes. São Paulo, SP: Xamã, 2012

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|--|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação, Corpo e Movimento | | | |
| Créditos: 3.1.0 | Carga Horária: 60h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: Corpo, cultura e educação: aspectos históricos e conceituais. Relação entre movimento e aprendizagem no processo educacional. Cultura corporal: jogos, danças, lutas e esportes. Atividades corporais na escola. Educação Física e Pessoas com Deficiência. A Educação Física Adaptada: história, conceitos e objetivos.</p> | | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> | | | |
| <p>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>CARMO, A. A. Inclusão Escolar e a Educação Física: Que Movimentos são Estes? Integração, v.14 – Edição Especial – Educação Física Adaptada -, p. 6-13, 2002.</p> <p>DAÓLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas: Papirus, 2013.</p> <p>DUARTE, E; LIMA, S. T. Atividade Física para Pessoas com Necessidades Especiais. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.</p> <p>FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 2005.</p> <p>GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2005.</p> <p>GORGATTI, M. G; COSTA, R.F. Atividade Física Adaptada. Barueri - Sp: Manole, 2005.</p> <p>LE BOULCH, Jean. O corpo na escola no século XXI: práticas corporais. São Paulo: Phorte, 2008.</p> <p>MEC; SEDES; SESI-DN, 1994. p. 7-10.</p> <p>MOREIRA, Evandro Carlos; NISTA - PICCOLO, Vilma Lení (Org.). O quê e como ensinar educação física na escola. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.</p> <p>OLIVEIRA, F. F. Dialogando Sobre Educação, Educação Física e Inclusão Escolar. Disponível em http://www.efdeportes.com/efd51/educa1.htm.</p> <p>WINNICK. J.P. Educação Física e Esportes Adaptados. 3 ed. Barueri - SP: Manole, 2004</p> | | | |
| <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> | | | |
| <p>ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro. Estudo e pesquisa da cultura corporal. Rio Branco, AC: Edufac, 2011.</p> <p>ALTMANN, Helena. Educação Física Escolar: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.</p> <p>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.</p> <p>HAYWOOD, Kathleen M; GETCHELL, Nancy. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.</p> <p>MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. 7. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2008.</p> <p>VARGAS, Ângelo Luís de Souza. O corpo e o movimento: a educação física em reflexão. Rio de Janeiro: Faculdades Moacyr S. Bastos, 1993.</p> | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Arte e Educação Especial | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Conceitos básicos das artes; reconhecimento das produções artísticas contemporâneas e da cultura visual; estratégias didático-pedagógicas críticas e criativas; produção do conhecimento em artes. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| CANTON, Katia. Temas da Arte Contemporânea . São Paulo: Martins Fontes, 2010. | | | |
| BUORO, A. B. O olhar em construção : uma experiência de ensino e aprendizagem da arte na escola. São Paulo: Cortez, 2003. | | | |
| CUNHA, Susana Rangel Vieira da. As artes no universo infantil . Porto Alegre: Mediação, 2012. | | | |
| TAJES, F. P., MARINHO, R. A. C. O ensino da arte na educação especial: a arte como dimensão constitutiva do desenvolvimento integral. Brazilian Journal of Development , 7(1), 8159–8173, 2021. https://doi.org/10.34117/bjdv7n1-554 | | | |
| SILVA, Maria Zélia Vieira Rebelo da. Arte na educação especial: promoção da inclusão através da adaptação de recursos. Dissertação . (Mestrado). Coimbra: Escola Superior de Educação, 2021. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| DIAS, Belidson. O i/mundo da cultura visual . Brasília: Editora da pós-graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011. | | | |
| DORNELLES, Leni Vieira et all. (Orgs.) Educação e infância na era da informação . Porto Alegre: Mediação, 2012. | | | |
| GZGIK, Maricleide.; ARRUDA, Gisele. A importância do ensino da arte na educação especial. III Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas – III CONAPE Francisco Beltrão/PR, 01, 02 e 03 de outubro de 2014. | | | |
| MORAES, Marcia; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). Exercícios de ver e não ver : arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual. Rio de Janeiro: Nau, 2010. | | | |
| PUCETTI, R. Articulando: arte, ensino e produção para uma educação especial. Revista Educação Especial , 117–126, 2012. | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva I / Educação Infantil | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 0.0.9 | 135h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Trabalho pedagógico e inclusão escolar na Educação Infantil. Observação do tempo/espço na Educação Infantil. Interações: criança/criança do público da Educação Especial e adulto/criança. Atividades de ensino orientadas e supervisionadas relacionadas à inclusão 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.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil: Saberes e fazeres da formação de professores** Campinas, Papirus editora, 2008.

RODRIGUES DE SOUZA, Amanda; DE ARAÚJO RANGNI, Rosemeire. Estágio supervisionado: desdobramentos para estudantes público da educação especial. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 64, p. e22352, 2023. DOI: 10.5585/eccos.n64.22352.

SILVA, Adriana et al. **Culturas Infantis em Creches e Pré-escolas: Estágio e Pesquisa.** Campinas, Autores Associados, 2011

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.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

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.

PAIVA, I. de C., RABELO, J. da S.; MATOS, R. G. S. Estágio supervisionado na educação infantil: reflexão para a formação docente. *Ensino Em Perspectivas*, 2(4), 1–11, 2021.

7º PERÍODO

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|--|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos e processos da leitura e da escrita | | | |
| Créditos: 3.1.0 | Carga Horária: 60h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| EMENTA: A evolução do conceito de alfabetização. Alfabetização e letramento no contexto escolar. Concepções sobre o ler e o escrever. Oralidade e cultura escrita. Alfabetização e inclusão. Preconceito linguístico e fracasso escolar. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico. 56.ed. revisada e ampliada, São Paulo: Parábola Editorial , 2015. | | | |
| BRAGGIO, Silvia Lúcia B. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. | | | |
| FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985. | | | |
| FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1985. | | | |
| GOODMAN, Yetta. Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1.ed., 1995. | | | |
| MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Educação e letramento. São Paulo: UNESCO, 2004. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |

BORASCHI, Marilene Bortolotti. Alfabetização e letramento em crianças com deficiência intelectual. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Edição Especial, Brasília, julho, p. 612-23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rgs/article/view/293/281>.

CAGLIARI; GAGLIARI, Gladis M. **Diante das letras: a escrita na alfabetização**. São Paulo: Mercado das letras, 1999.

FARIA Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

FARIA Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral. (Orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, São Paulo, Autores Associados, 2005.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2.ed., 1987.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo, Cortez; 2002. FERREIRO, Emilia. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 1. Ed., 2001.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. 4. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1999.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2006. Disponível http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf

SINCLAIR, Hermine (Org.). **A produção de notações na criança: linguagem, números, ritmos melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

VYGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos e processos do ensino da Matemática | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Aspectos lógico-matemáticos e teórico-metodológicos relacionados ao processo ensino e aprendizagem de matemática. Alfabetização matemática nas escolas. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BIGODE, Antônio José Lopes e JIMENEZ, Joaquim. Metodologia para o ensino da aritmética: competência numérica no cotidiano . São Paulo: FTD, 2009. | | | |
| TOLEDO, M.; TOLEDO, M. Teoria e prática da matemática: como dois e dois . São Paulo: FTD, 2009. | | | |
| VAN de WALLE, John. Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicações em sala de aula . Porto Alegre: Artmed, 2009. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| BIGODE, A. J. L. FRANT, J. B. Matemática: soluções para dez desafios do professor: 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental . São Paulo: Ática Educadores, 2011. | | | |
| BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Construção do Sistema de Numeração Decimal . Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. | | | |
| DIAS, M.S; MORETTI, V.D. Números e operações: elementos lógico-históricos para a aprendizagem . Curitiba: Ibpex, 2011. | | | |
| LORENZATO, Sérgio. Para aprender matemática . Campinas: Autores Associado, 2008. | | | |

VILA, A. **Matemática para aprender e pensar**: o papel das crenças na resolução de problemas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos e processos do ensino de Ciências da Natureza | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Organização histórica e curricular do ensino de Ciências. Estratégias teórico-metodológicas para o ensino de Ciências na perspectiva da práxis pedagógica e suas especificidades. Temáticas transversais contemporâneas no ensino de Ciências e práticas escolares. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| DELIZOICOV, D. e outros. Ensino de Ciências : fundamentos e métodos. São Paulo, Cortez, 2002. | | | |
| GUATTARI, Félix. As três ecologias . Papirus: 1990. | | | |
| ROBAINNA, J.V.L. et al. (Org.). Fundamentos teóricos e metodológicos da pesquisa em educação em ciências . Curitiba, PR: Bagai, 2021. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| CHASSOT, A. A ciência através dos tempos . São Paulo, Moderna, 2000. | | | |
| CORRÊA, Guilherme Carlos; PREVE, Ana Maria. Ambientes da ecologia : perspectivas em política e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007. | | | |
| KRASILCHIK, Myrian. Reformas e realidade : o caso do ensino das ciências. Revista São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, 2000. | | | |
| TEIXEIRA, Odete Pacubi Baierl. A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências. Ciênc. Educ., Bauru, v. 25, n. 4, p. 851-854, 2019. | | | |
| VORDERMAN, Carol et al. Ciências para pais e filhos. Tradução de Val Ivonica (Biologia e Química), Carlos Rosa (Física). São Paulo: Publifolha, 2013. | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Fundamentos e processos do ensino das Ciências Humanas | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 2.1.0 | 45h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Organização histórica e curricular do ensino de Ciências Humanas. Estratégias teórico-metodológicas para o ensino de Ciências Humanas na perspectiva da práxis pedagógica e suas especificidades. Temáticas transversais contemporâneas no ensino de Ciências Humanas e práticas escolares. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BASEGIO, Leandro Jesus; MEDEIROS, Renato da Luz. Fundamentos teóricos e metodológicos das ciências humanas . Curitiba, Intersaberes, 2013. 208 p. | | | |
| FORACHI, M.; MARTINS, J. S. Sociologia e Sociedade : leituras de introdução à Sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2002. | | | |
| GIDDENS, A. Modernidade e Identidade. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002. | | | |

GRÜNEWALD, Bernward. Kant e os fundamentos das ciências humanas.

Studia Kantiana, 10, 2010, p. 113-124.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino de história e geografia**. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010

PEREIRA, Denise (Org.). **Ciências humanas: Perspectivas teóricas y fundamentos epistemológicos** Curitiba, Atena, 2023, 235 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.

CHIZZOTTI, Antônio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1556–1575 out./dez.2016e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo –PUC/SP

FONSECA, Selva Guimaraes. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MARCELLINO, Nelson C. (org.) **Introdução as Ciências Sociais**. 15. ed. São Paulo: Papirus, 2006

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **Livros didáticos de história e geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2006.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|--|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva II/Ensino Fundamental | | | |
| Créditos: 0.0.9 | Carga Horária: 135h | Pré-requisito(s): (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: Trabalho Pedagógico e inclusão escolar no Ensino Fundamental em espaços escolares. Fundamentos da docência no contexto social, político, econômico e cultural referente ao estágio supervisionado no Ensino Fundamental. Observação do Tempo/espço no Ensino Fundamental. Regências orientadas e supervisionadas relacionadas à inclusão no Ensino fundamental: espaços escolares. Relação teoria/prática do estágio supervisionado integrado à pesquisa</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>ARAÚJO, Rute Pereira Alves de. Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Experiências Reflexivas. Jundiaí, SP, Paco Editorial, 2019.</p> <p>BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.</p> <p>GOMES, Cristina de Souza; BEZERRA, Ludmila Lins. Estágio na Educação Especial: Reflexões e Inquietações Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina v. 1 n. 5 (2023): Anais do 5º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>BURIOLLA, Marta A. Feiten. O estágio supervisionado. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.</p> <p>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.</p> | | | |

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.

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

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| TCC I | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Elaboração do projeto de pesquisa - Trabalho de Conclusão de Curso - TCC | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.</p> <p>COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs). Pesquisa em Educação Especial: referências, percursos e abordagens. Curitiba: Appris, 2015</p> <p>GIL. Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.</p> <p>GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.</p> <p>RODRIGUES, André Figueiredo. Como elaborar e apresentar monografias. 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2008.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 10ª ED. São Paulo: Cortez, 2009.</p> <p>MINAYO, Maria C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.</p> <p>SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell, 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010</p> <p>FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.</p> <p>KOCHE, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.</p> <p>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.</p> <p>MOROZ, Melânia, GIANFOLDONI, Mônica Helena T. Alves. O processo de pesquisa: iniciação. 2. ed. Brasília: Líber, 2006.</p> <p>RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.</p> | | | |

8º PERÍODO

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Ensino Médio e inclusão do público da Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos e das formas de apoio docente e a especificidade do trabalho com alunos jovens e adultos do público da educação especial. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. Estudos avançados, 32 (93), p. 25-42, 2018.</p> <p>FREITAS, A. L.; FREITAS, B. L.; FREITAS, C. L. A reforma do Ensino Médio e o desafio de uma educação pública, democrática e emancipadora. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 71, p. 1-20, jan./mar. 2018.</p> <p>GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. Educação. Santa Maria [online]. 2015, vol.40, n.2, pp.347-359. ISSN 1984-6444</p> <p>LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na educação de Jovens e adultos, nível ensino médio. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.17-32, jan.-mar., 2018</p> <p>MARTINS CABRAL, Rosângela; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GOMES, Liduenha Gonçalves; TAISA, Grasiela. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? Revista Educação Especial, vol. 31, núm. 62, 2018, Julio-Septiembre, pp. 587-602</p> <p>SOUZA, J. S.; SALES, S. R. (Orgs.) Educação de Jovens e adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>CASÉRIO, V. M. R. Educação de jovens e Adultos: pontos e contrapontos. Luzia Bianchi (Coord.). Bauru: EDUSC, 2003.</p> <p>FERNANDES, D. G. Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos críticos e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2002.</p> <p>FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.</p> <p>JUNIOR, N. G. de S. e S.; GARCIA, R. M. Eja, Diversidade e inclusão: reflexões impertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018</p> <p>SOUZA, Sirleine Brandão de; FERRARI, Carla Cazelato, (Orgs.). Educação Especial: políticas, pesquisas e práticas [livro eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Sarerê Editora e Educação Tecnológica, 2022.</p> | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|---------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Estágio Supervisionado Obrigatório na Educação Especial Inclusiva III/ Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: Trabalho Pedagógico e inclusão escolar no Ensino Médio e EJA em espaços escolares. Fundamentos da docência no contexto social, político, econômico e cultural referente ao estágio supervisionado no Ensino Médio e EJA. Regências orientadas e supervisionadas relacionadas à inclusão no Ensino Médio e EJA: espaços escolares. Relação teoria/prática do estágio supervisionado integrado à pesquisa.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.</p> <p>GOMES, Cristina de Souza; BEZERRA, Ludmila Lins. Estágio na Educação Especial: Reflexões e Inquietações Instituto Federal do Espírito Santo – Campus Itapina v. 1 n. 5 (2023):</p> <p>Anais do 5º ESTAGIAR – Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>BURIOLLA, Marta A. Feiten. O estágio supervisionado. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.</p> <p>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.</p> | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|---------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| TCC II | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: Desenvolvimento da proposta de projeto de pesquisa elaborado na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso I. Apresentação e arguição pública para banca avaliadora.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>ANDRÉ, Marli E. D. A.; LÜDKE, Menga. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papyrus, 1995.</p> | | | |

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2017.
 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.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 10ª ED. São Paulo: Cortez, 2009.
 COSTAS, F. A. T.; PAVÃO, S. M. de O. (Orgs). Pesquisa em Educação Especial: referências, percursos e abordagens. Curitiba: Appris, 2015.
 MINAYO, Maria C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
 SEVERINO, A. J.. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.
 YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução Ana Thorell, 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.
 FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.
 GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.
 KOCHÉ, 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.

6.2 Disciplinas optativas

| COMPONENTE CURRICULAR | | UNIDADE RESPONSÁVEL | |
|--|----------------|------------------------|------|
| Nome | | Código (quando houver) | Tipo |
| Gestão Educacional na Educação Especial Inclusiva | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Princípios básicos da organização do Trabalho Pedagógico: legais, administrativos e pedagógicos. Estruturação das ações administrativas e pedagógicas em escolas e serviços especializados; conselhos escolares. O papel da gestão democrática no processo de inclusão escolar. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| CARNEIRO, R. U. C.; MENDES, E. G. Gestão Escolar Inclusiva. Ver. SER? Saber, Educação e Reflexão Agudos/SP , v1, n1, jan/jun. 2008 | | | |
| LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão da escola - Teoria e Prática. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. | | | |
| PARO, V. H. Gestão democrática da escola pública. Ática, São Paulo, 2008. | | | |

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. *Dialogia*, [S. l.], n. 33, p. 47–59, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13671.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ALMEIDA, M.A.; MENDES, E.G.; HAYASHI, M.C.P.I. (org.). **Temas em educação especial** : múltiplos olhares. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008. 433 p.

ARANHA, A. V. S. **Gestão Educacional novos olhares** – novas abordagens. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

CAMARGO, Flávia Pedrosa de.; PAES DE CARVALHO, Cynthia. O direito à educação de alunos com deficiência: a gestão da política de educação inclusiva em escolas municipais segundo os agentes implementadores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.25, n.4, p.617-634, Out.-Dez., 2019

FERREIRA, N. S. C.; KUENZER, A. Z. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2013

STAINBACK, Susan; STAINBAC, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto alegre, Penso 1999.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Formação de professores para a prática na Educação Especial Inclusiva | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Formação de professores para a educação especial nos aspectos históricos, sociais e políticos; O educador especial na atualidade seus desafios e possibilidades. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| ENRICONE, Délcia (org.). Ser professor . Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. | | | |
| MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial . 1ªed., São Paulo: Marquezine & Manzine – ABPEE, 2015. (Observatório Nacional de Educação Especial). | | | |
| MICHELS, M. H. (Org.). A formação de professores de Educação Especial no Brasil : propostas em questão. Florianópolis: UFSC, CED/NUP, 2 | | | |
| NÓVOA, António (org.). Vidas de Professores . 2ª edição. Porto: Porto Editora, 1995. | | | |
| OLIVEIRA, Valeska F. de (Org.). Imagens de professor : significações do trabalho docente. 2ªed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). Professores e Educação Especial : formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. (V.1) | | | |
| CAIADO, K. R. M; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C.R. (Orgs.). Professores e Educação Especial : formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. (V.2) | | | |
| IBERNÓN, F. Formação Continuada de professores . Porto Alegre: Artes Médicas, 2010. | | | |
| PEREIRA, J. E. D; ZEICHNER, K.. A pesquisa na formação e no trabalho docente . Belo Horizonte: Autentica, 2008. | | | |
| SCHÖN, Donald. Educando o Profissional Reflexivo : um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Direitos Humanos e Diversidade | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| <p>EMENTA: A constituição histórica dos direitos humanos na sociedade ocidental moderna. Multiculturalismo e Interculturalidade. Políticas de redistribuição, de reconhecimento e de justiça social. Educação e direitos humanos. Os conceitos e os processos de surgimento das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e geração na sociedade e na escola. A constituição sócio-histórica da diversidade cultural na sociedade brasileira</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| <p>BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade / 16. ed Rio de Janeiro, RJ : Civilização Brasileira, 2018.</p> <p>CANDAUI, Vera. Educação em direitos humanos e formação de professores. Coleção Docência em Formação. Cortez editora, 2016.</p> <p>FREYRE, Gilberto. Casa Grande e Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal. Rio de Janeiro: Global Editora, 2006.</p> <p>HUNT, Lynn. A invenção dos direitos humanos. São Paulo: Companhia das Letras, 2009</p> <p>RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: companhia das Letras.</p> <p>SANTOS, Boaventura. A Gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora.</p> | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| <p>BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.</p> <p>CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Cadernos de Pesquisa, v.46 n.161. Cotidiano escolar e práticas interculturais. p.802-820 jul./set. 2016.</p> <p>CANCLINI, Nestor García. Diferentes, desiguais e desconectados. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.</p> <p>CONNEL, Raewyn. Gênero em termos reais. São Paulo: nVersos, 2016.</p> <p>DAVIS, Angela. Mulher, cultura e política. São Paulo: Boitempo, 2017.</p> <p>HADDAD, S.; GRACIANO, M. A educação entre os direitos humanos. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Ação Educativa, 2006.</p> <p>FERNANDES, Florestan. O Negro no Mundo dos Brancos. São Paulo: Global Editora, 2007.</p> <p>OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Pedagogia de colonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educ. rev. [online]. v. 26, n.1, p.15-40, 2010. ISSN 0102-4698.</p> <p>WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In Guacira Louro (org.) O corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica</p> | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|--|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Psicopedagogia | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| EMENTA: Natureza das dificuldades e problemas de aprendizagem. Tipos e causas de dificuldades e problemas de aprendizagem. Intervenção pedagógica. | | | |
| BIBLIOGRAFIA BÁSICA: | | | |
| BARBOSA, E. M. S. Psicopedagogia no âmbito da instituição escolar . Curitiba: Expoente, 2001. | | | |
| BOSSA, N.A. A Psicopedagogia no Brasil : contribuições a partir da prática. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. | | | |
| FERREIRA, M. Ação psicopedagógica na sala de aula : uma questão de inclusão. São Paulo. Paulus, 2001. | | | |
| BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: | | | |
| GOMES, Maria de Fátima Cardoso; SENA, Maria das Graças de Castro (org.). Dificuldades de aprendizagem na alfabetização . Belo Horizonte: Autêntica, 2000. | | | |
| JOSÉ, Elizabeth da A; COELHO, M.T. Problemas de aprendizagem . São Paulo: Ática, 2002. | | | |
| MASSINI, E. F. S. (org.). Psicopedagogia na Escola : buscando condições para a aprendizagem significativa. 3.ed. São Paulo: Loyola/ EdiMarco, 2002. | | | |
| ROTTA, Newra Tellechea. Transtorno de aprendizagem : abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2006. | | | |
| SMITH, Corine; STRICK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z : um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2001. | | | |

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação e Movimentos Sociais | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| 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.

| COMPONENTE CURRICULAR | | | UNIDADE RESPONSÁVEL: |
|---|------------------------|---------------------|----------------------|
| Nome | Código (quando houver) | Tipo | |
| Educação Ambiental | | | |
| Créditos: | Carga Horária: | Pré-requisito(s): | |
| 3.1.0 | 60h | (nome e código) --- | |
| 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. | | | |

7 INFRAESTRUTURA FÍSICA

7.1 Instalações e equipamentos

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 pessoas em cadeira de rodas; 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 Centro de Ciências da Educação conta com laboratórios e espaços em que podem ser 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.

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 Licenciatura em Educação Especial Inclusiva 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 Recursos humanos

No momento não haverá necessidade de contratação de pessoal, uma vez que os professores serão selecionados por meio de edital.

7.3 Biblioteca

As demandas bibliográficas do curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva são atendidas pela Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castelo Branco (BCCB), a qual apresenta em seu acervo obras constantes nas bibliografias obrigatórias e complementares de algumas disciplinas do curso para atender aos alunos. Como se trata de curso novo, alguns exemplares serão adquiridos posteriormente. Complementarmente, também podem ser considerados os exemplares existentes em todas as bibliotecas setoriais da UFPI. Além disso, a UFPI dispõe de biblioteca digital com licença contratada para uso ininterrupto e para 100% da quantidade de matrículas oferecidas pela instituição, acesso remoto total para que o aluno acesse de qualquer lugar e qualquer aparelho.

Em outras palavras, a instituição possui um acervo misto, de acordo com a seguinte regra: utiliza-se um título da bibliografia básica do acervo físico e os demais títulos todos da biblioteca digital, de modo que tenha três títulos da bibliografia básica e cinco da bibliografia complementar.

A instituição adota a política de assinatura de periódicos da área de conhecimento do curso no formato digital, pela praticidade de acesso, periódicos científicos de acesso aberto de renome.

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.

Vale ressaltar que os gestores do curso, quais sejam o Núcleo Docente Estruturante (NDE) e o Colegiado do Curso, deverão fazer remessa de renovação e/ou ampliação, e até mesmo avaliação do acervo bibliográfico (observando os aspectos de suficiência, atualização e qualidade) de forma semestral, junto à diretoria da Biblioteca Central Jornalista Carlos Castelo Branco (BCJCCB/UFPI). Além do que o rol de livros (e outros textos, inclusive virtuais) deverá, em regra, ter disponibilidade na biblioteca. Todas as referências deverão ser aprovadas pelo NDE, por meio de Termo de Anuência.

8 DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

6.2 Equivalência entre projetos pedagógicos

Não se aplica por tratar-se de curso novo.

8.1 Cláusula de vigência

Não se aplica por tratar-se de curso novo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminho para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. 245 p. ISBN 9788524918025.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34. (Série Prática Pedagógica).
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008
- 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.
- BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em 22.mar.2022
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.
- FERREIRA, F. S.; REBELO, A. S.; KASSAR, M. C. M. Professores, tecnologias digitais e inclusão escolar: desafios da política de educação especial em um município brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. esp.2, p. 1307-1324, maio, 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15127>
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GATTI, Bernardete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022 / IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. 154 p.: il. (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, ISSN 1516-3296; n. 49)
- KASSAR, M.C.M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista** (Impresso), v. 41, p. 61-79, 2011.
- LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280081, 2023
- MANZINI, E. J. Tecnologia assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: SEESP/MEC, 2005. p. 82-86

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). **Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores em Educação Especial**. 1ªed., São Paulo: Marqueline & Manzini – ABPEE, 2015. (Observatório Nacional de Educação Especial).

MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini. **Política de educação especial no Brasil**: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MICHELS, M. H.(Org.). **A formação de professores de Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC, CED/NUP, 2017.

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: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – Série saberes pedagógicos).

PLETSCH, Márcia Denise et al (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal Aplicado à Aprendizagem na Educação Superior**. Nova Iguaçu: ObEE, 2020.

PLETSCH, Márcia Denise et al. (Orgs.). **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021

SANTOS, Suelen da Silva. Política de inclusão escolar na perspectiva dos professores do Atendimento Educacional Especializado do município de Teresina. **Dissertação**. (Mestrado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

SANTOS, Vivian.; TORRES, Josiane Pereira.; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise da produção científica brasileira sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Educação**, Batatais, v. 6, n. 3, p. 11-24, jul./dez. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELES, Stela Martins; ROSSATO, Maristela. O estágio supervisionado como espaço de produção de significados sobre a profissão docente. **Boletim de Conjuntura (BOCA)** ano V, vol. 15, n. 44, Boa Vista, 2023.

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.

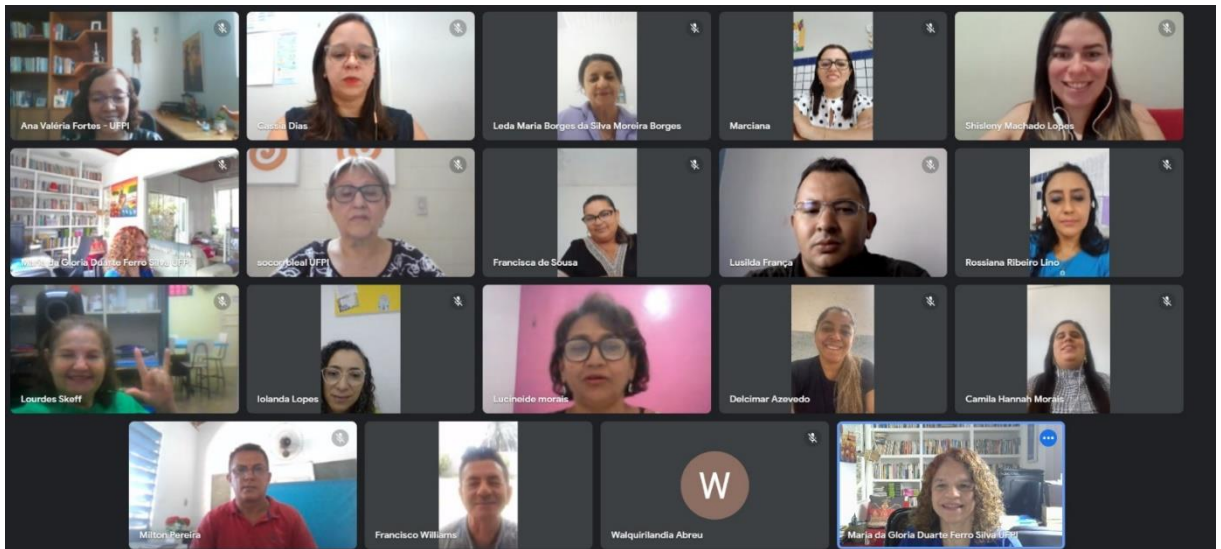
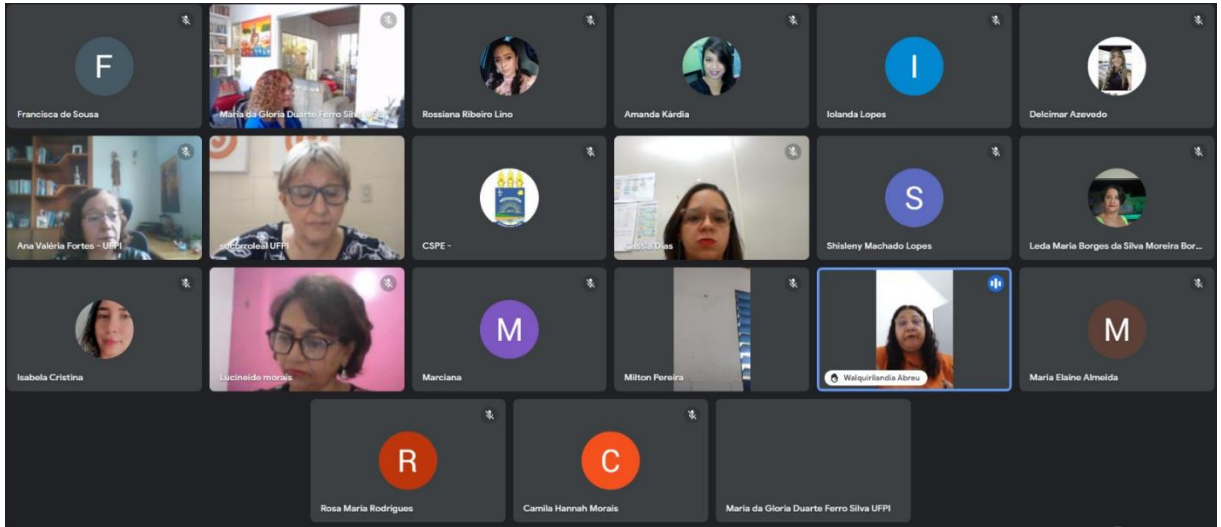
VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação superior**: políticas educacionais, currículo e docência. Curitiba: CRV, 2016.

ZERBATO, Ana Paula.; VILARONGA, Carla Ariela Rios.; SANTOS, Jessica Rodrigues. Atendimento Educacional Especializado nos Institutos Federais: reflexões sobre a atuação do

professor de educação especial. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v.27, e0196, p.319-336, jan.-dez., 2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Imagens das Rodas de Diálogo para a escuta qualificada dos participantes



ANEXOS

Anexo A - Manifestação de interesse com diagnóstico acerca das necessidades formativas locais



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BATALHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Ofício nº 001/2023

Batalha, 23 de outubro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Educação do Campo; Licenciatura em Educação Escolar Quilombola; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Educacenso e de cadastro realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Secretaria de Assistência Social.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Batalha é de **26.300 (vinte e seis mil e trezentos)** e cerca de 70% dessa população vive em área Rural, sendo que o município possui 24 Assentamentos onde residem cerca de 1.298 famílias. De acordo com o último levantamento de cadastro realizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Secretaria de Assistência Social nas 04 comunidades Quilombolas do município, residem cerca de 153 famílias, sendo um total de **780 (setecentos e oitenta)** habitantes são pessoas autodeclaradas Quilombolas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **4.320 (quatro mil trezentos e vinte)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **65 (sessenta e cinco)** são atendidos em Salas de AEE Atendimento Educacional Especializado e **150 (cento e cinquenta)** são atendidos no Centro de Apoio Educacional Especializado (CAEE) recentemente inaugurado no município.



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE BATALHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Luiz Segundo de Carvalho Sobrinho
Secretário de Educação do Município
de Batalha - PI

Francisco José de Carvalho
Liderança da comunidade Quilombola Manga/Iús do Município
De Batalha – PI

Larissa Sousa Cruz
ASSISTENTE SOCIAL
GRESS: N° 4249, 22ª REGIÃO-PI

Larissa Sousa Cruz
Coordenadora do CAEE Centro de Apoio da Educação Especial
do Município de Batalha – PI



FLORIANO
GOVERNO MUNICIPAL

EDUCAÇÃO
Secretaria Municipal
de Educação

Ofício GAB. SEMED nº 0120/2023

Floriano-PI, 24 de outubro de 2023.

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **7.518 (sete mil e quinhentos e dezoito)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **585 (quinhentos e oitenta e cinco)** são público-alvo da Educação Especial, sendo que **265 (duzentos e sessenta e cinco)** atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior por outras pessoas, e reconhecendo o compromisso da UFPI, com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Nylfranyo Ferreira dos Santos
Secretário Municipal de Educação
Portaria GAB.PMF nº 006/2021

Ofício Nº 442/2023

Luzilândia (PI), 24 de Outubro de 2023.

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de 1ª Licenciatura em Educação do Campo; 1ª Licenciatura em Educação Especial Inclusiva no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se de dados locais visto que temos em nosso Município a Escola do Campo Unidade Escolar Bernardo Sabino localizado no Assentamento Palmares e temos a necessidade de formação Superior de profissionais especializados na área afim de darmos uma educação de qualidade para a população Luzilandense,

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de 6.200 (seis mil e duzentos)

Estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes 252 (duzentos e cinquenta e dois) são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de

mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

ANTONIA LAIANA DA COSTA FENELON
Secretária Municipal de Educação



Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Pedro
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

Ofício nº 0110/2023

Pedro II - PI, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: **Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.**

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município Pedro II é de **37.894 (trinta e sete mil oitocentos e noventa e quatro)** habitantes e **6.331 (seis mil trezentos e trinta e um)** na região vizinha de Lagoa de São Francisco sendo deste total **450 (quatrocentos e cinquenta)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **6.040 (seis mil e quarenta)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino de Pedro II e **156 (cento e cinquenta e seis)** estudantes na região vizinha de Lagoa de São Francisco, se autodeclaram indígenas. Ainda no município de Pedro II **175 (cento e setenta e cinco)** estudantes são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um



Estado do Piauí
Prefeitura Municipal de Pedro
Secretaria Municipal de Educação – SEMED

projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Helany Max de Sousa Silva
Secretária de Educação do Município
de Pedro II - PI

Maria Gardênia dos Santos Nascimento

Liderança Indígena Povos tabajara e tapuio de Nazaré-Lagoa de São Francisco-PI
Liderança da comunidade Indígenas das regiões dos Municípios de Pedro II
e Lagoa de São Francisco-PI

Ofício nº 326/2023

Piripiri, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Piripiri é de **65.450 (sessenta e cinco mil e quatrocentos e cinquenta)** habitantes e deste total **1.370 (mil trezentos e setenta)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há **10.532 (dez mil quinhentos e trinta e dois)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **191 (cento e noventa e um)** se autodeclararam indígenas

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores, que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica, oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade e reconhecendo o compromisso da Universidade Federal do Piauí (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Tânia Marilda de Oliveira Monteiro Lima

Tânia Marilda de Oliveira Monteiro Lima
Secretária de Educação do Município
de Piripiri - PI



PICOS
PREFEITURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS - PI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CEP 64.600-004 CNPJ 02.289.047/0001-42
Telefone (89) 3422-5516 - E-mail: smepicos2@gmail.com
Rua: Santo Antônio- Nº 74
Centro

Ofício nº **185/2023**

Picos, 08 de novembro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga, servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Educação Quilombola, Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2022 e do Educa censo. Tabela 9578 - População residente, total e quilombola, por localização do domicílio - Primeiros Resultados do Universo

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Picos é **83.090** habitantes, sendo que **8.494 (Oito mil quatrocentos e noventa e quatro)** estão matriculados ativamente na educação básica de ensino. Destes **380 (Trezentos e Oitenta)** são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE). **36** (trinta e seis), profissionais de apoio escolar em salas de AEE, amparados pela lei (Lei 13.146/2015).

Em **2010 o IBGE**, mostra que **23.043** (vinte e três mil e quarente e três), da população foram diagnosticados com algum tipo de deficiência independente de sexo, cor ou raça. Sobre a população Quilombolas na cidade de Picos **34 (Trinta e Quatro)** se autodeclararam quilombolas.



PICOS
PREFEITURA

PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS - PI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CEP 64.600-004 CNPJ 02.289.047/0001-42

Telefone (89) 3422-5516 - E-mail: smepicos2@gmail.com

Rua: Santo Antônio- Nº 74

Centro

TOTAL DE ALUNOS ESPECIAIS (AEE) MATRICULADOS NA REDE E PROFISSIONAIS QUE ATUAM NAS SALAS DE (AEE) NOS MUNICÍPIOS ABAIXO:

| MUNICÍPIO | Total alunos | Profissionais da educação atuando |
|----------------------|---------------------|--|
| Picos | 380 | 36 |
| Santo Antº de Lisboa | 40 | |
| Francisco Santos | 17 | |
| Bocaina | 18 | |
| Sussuapara | 15 | 02 |

Fonte: Sistema Educacenso 2023. / <https://censobasico.inep.gov.br/censobasico/#/>

Ainda de acordo com o **Censo Demográfico de 2022**, dezessete cidades próximas a Picos tem uma população significantes de quilombolas.

Fonte IBGE, Censo demográfico 2023.

| MUNICÍPIO | QUILOMBOLAS | % DE QUILOMBOLAS |
|-----------------------|--------------------|-------------------------|
| São João do Piauí | 2.152 | 10,0 |
| Isaias Coelho | 2.141 | 27,54 |
| Fartura do Piauí | 1.952 | 36,94 |
| São João da Varjota | 1.173 | 26,76 |
| Várzea Branca | 1.390 | 27,50 |
| Queimada Nova | 1.008 | 11,54 |
| Campo Largo do Piauí | 945 | 12,74 |
| São José do Piauí | 863 | 13,08 |
| Colônia do Piauí | 741 | 10,60 |
| Paquetá do Piauí | 741 | 10,6 |
| Campo Grande do Piauí | 123 | 2,04 |
| Wall Ferraz | 73 | 1,8 |
| Pio IX | 66 | 0,37 |
| Monsenhor Hipólito | 53 | 0,17 |
| Picos | 34 | 0,04 |
| Patos do Piauí | 12 | 0,22 |
| Itainópolis | 11 | 0,1 |
| São João da Canabrava | 7 | 0,7 |
| Jaicós | 6 | 0,03 |

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o



PICOS
P R E F E I T U R A

PREFEITURA MUNICIPAL DE PICOS - PI
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

CEP 64.600-004 CNPJ 02.289.047/0001-42
Telefone (89) 3422-5516 - E-mail: smepicos2@gmail.com
Rua: Santo Antônio- Nº 74
Centro

ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Noêmia Moreira Feitosa Marques
Secretária Municipal de Picos

Ofício nº 161/2023

Uruçuí, 24 de outubro de 2023

Ao Senhor

GILDÁSIO GUEDES FERNANDES

Reitor da Universidade Federal do Piauí - UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura Intercultural Indígena; Pedagogia Intercultural Indígena; Licenciatura em Educação Especial Inclusiva e Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área dos cursos solicitados, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

O Censo Demográfico de 2022 indica que a população residente no município de Uruçuí é de **25.203 (vinte e cinco mil e duzentos e três)** habitantes e deste total **262 (duzentos e sessenta e duas)** são pessoas autodeclaradas indígenas.

De acordo com os dados do Educacenso, há mais de **4.021 (quatro mil e vinte e um)** estudantes da educação básica matriculados na rede municipal de ensino. Destes **63 (sessenta e três)** se autodeclararam indígenas e **114 (cento e quatorze)** são público-alvo da Educação Especial, todos atendidos em salas de Apoio Educacional Especializado (AEE).

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do governo federal, que além de formar professores que já atuam nessas áreas sem terem a formação específica oportunizará o ingresso na educação superior de pessoas oriundas de grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, e reconhecendo o compromisso da UFPI (maior universidade pública do estado do Piauí), com um projeto de sociedade mais inclusiva, pautado por parâmetros de mérito e qualidade acadêmica em todas as suas áreas de atuação, reiteramos a oferta dos cursos supramencionados por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



PREFEITURA MUNICIPAL DE URUCUI
CNPJ 06 985 832/0001-90
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO



Reisimar Gomes de Sousa
Secretária de Educação do Município
de Uruçuí - PI

Manoel Pereira Borges
Vereador e Presidente da Câmara Municipal de Uruçuí e Membro da comunidade do
Município de Uruçuí - PI

Delzenir Pereira Borges dos Santos
Cacica Indígena Guegês da Comunidade Sangue e Coordenadora dos Povos Originários na
Superintendência de Igualdade Racial e Povos Originários SASC.



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEDUC
UNIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - GEE
NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO
e-mail: naahspiauui@hotmail.com Fone: 3216-2627 / 3229-5679

Ofício nº 44/ 2023

Teresina, 14 de novembro de 2023

Ao Senhor
GILDÁSIO GUEDES FERNANDES
Reitor da Universidade Federal do Piauí – UFPI
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella
Bairro Ininga – CEP 64049-550 – Teresina – PI

Assunto: Oferta de cursos de licenciatura no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

Magnífico Reitor,

Ao cumprimentar V. Maga., servimo-nos do presente para manifestar nosso interesse pela oferta de cursos de **Licenciatura em Educação Especial Inclusiva** no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

A nossa proposição está fundamentada em diagnóstico acerca das necessidades locais quanto à formação de professores e do público de demanda social para a área do curso solicitado, realizado conjuntamente com as comunidades a serem atendidas, utilizando-se como subsídios os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Educacenso.

De acordo com o Censo Escolar de 2020, cerca de 24 mil estudantes foram informados como alunos com altas habilidades ou superdotação, o que corresponde a 1% deste total. Entretanto, esse número pode ser bem maior, considerando os dados da Organização Mundial de Saúde - OMS, que afirma ser de 15 a 20 % o número de alunos, da educação básica, com altas habilidades ou superdotação. Avaliando esses dados e tomando como referência o nosso estado, percebemos estar muito aquém do desejável, à identificação e o atendimento às necessidades dos alunos com AH/SD, e, para levantar esses índices de identificação e a oferta de serviços, não apenas no NAAH/S, como também nas Salas de Recursos Multifuncionais (SEM) e salas regulares de ensino, torna-se primordial e urgente investir em qualificação profissional, através de cursos de licenciaturas voltados a este público.

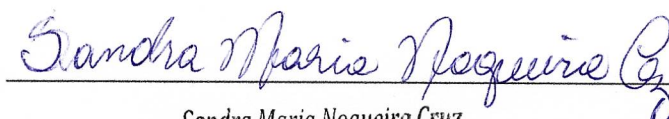
Para que pessoas com características de altas habilidades ou superdotação sejam atendidas satisfatoriamente, é necessário realizar, inicialmente, o processo de identificação com o objetivo de estabelecer ações pedagógicas adequadas que possam atender suas necessidades educacionais especiais, sociais e emocionais. Para isso é preciso que o profissional que o atenda conheça de Políticas educacionais relacionadas às AH ou SD; Conceitos sobre altas habilidades ou superdotação; Concepção de superdotação dos três anéis de Renzulli (adotada no Brasil);

Operação Houndstooth - Renzulli; Características de pessoas com altas habilidades; Conceitos de inteligências: Teoria das inteligências múltiplas - Howard Gardner; Teoria Triárquica da Inteligência - Robert Sternberg; Epistemologia Genética - Jean Piaget; Criatividade - Modelo componencial de criatividade - Amabile (1996); Perspectiva de sistemas - Csikszentmihalyi (1988 a 1996); Mitos sobre altas habilidades; Dupla Excepcionalidade; Processo de identificação das AH ou SD; Etapas de atendimento NAAHS Piauí; Funções executivas; Práticas educacionais para alunos com altas habilidades: - Flexibilização/ aceleração – Agrupamento - Enriquecimento intracurricular e extracurricular; O modelo triádico de enriquecimento;

Ante o exposto e do grande alcance social dessa ação do Governo Federal que visa melhorar à formação dos professores que já atuam nessa área, e que oportunizará também, o ingresso de outras pessoas tradicionalmente marginalizadas, no ensino superior, e reconhecendo o compromisso da UFPI no empenho de um projeto de sociedade mais inclusiva, reiteramos a oferta do curso supramencionado por esta IES.

Renovamos votos de mais elevada estima e respeito e ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Sandra Maria Nogueira Cruz
Diretora do NAAHS
Port. GSE nº 0467/2017
CPF: 827.170.013-87