



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO**



**PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
QUILOMBOLA**



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 ESCOLAR QUILOMBOLA

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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.

**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

COORDENADOR DO CURSO

Prof. Dr. Ariosto Moura da Silva

COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Ariosto Moura da Silva (Coordenador)

Michelli Ferreira dos Santos (Integrante)

Neurilene Sousa dos Santo (Integrante)

ATO DE DESIGNAÇÃO DA COMISSÃO

Ato da Reitoria n.º 1922/23 (APÊNDICE A)

COMPOSIÇÃO DA COMISSÃO

Ariosto Moura Da Silva - SIAPE 3224201 - (Coordenador)

Michelli Ferreira Dos Santos - SIAPE 2179247 - (Integrante)

Neurilene Sousa Dos Santos (Integrante)

Colaboradoras e Colaboradores

Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí – CECOQ

Maria Rosalina dos Santos

Cleane Pereira da Silva

Giliard José Sousa Feitosa

Superintendência de Igualdade Racial e Povos Originários - SASC

Maria Assunção Sousa de Aguiar

Comissão Especial de Igualdade Racial - OAB

Francildo Monteiro da Silva

Coordenador do Serviço Quilombola - INCRA

Paulo Gustavo de Alencar

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

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 Escolar Quilombola.

CÓDIGO DO CURSO (INEP):

CRIAÇÃO DO CURSO:

Resolução n. XXX/23 - CEPEX

Publicação: XX/12/2023

TÍTULO ACADÊMICO MASCULINO: Licenciado em Educação Escolar Quilombola

TÍTULO ACADÊMICO FEMININO: Licenciada em Educação Escolar Quilombola

MODALIDADE: Ensino Presencial de formação por Alternância

ÁREA DE FORMAÇÃO: Docência - Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental

DURAÇÃO DO CURSO:

Mínima: 4 anos

Máxima: 5 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: Batalha, Isaias Coelho, Paulistana, São João do Piauí, São Raimundo Nonato 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	TURNO	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	2.310h	154
Disciplinas Optativas	120h	08
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	120h	08
Estágio Supervisionado Obrigatório	405h	27
Atividades Curriculares de Extensão	405h	27
Atividades Complementares	200h	--
Carga Horária Total	3.560 h	

LISTA DE SIGLAS

ACE	–	Atividades Curriculares de Extensão
AC	–	Atividades Complementares
AC*	–	Auxílio Creche
ANFOPE	–	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
AUDIN	–	Auditoria Interna
AR	–	Auxílio Residência
BAE	–	Bolsa de Apoio Estudantil
BCCB	–	Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco
BNCC	–	Base Nacional Curricular Comum
CA	–	Centro Acadêmico de Pedagogia
CACOM	–	Coordenadoria de Assistência Comunitária
CAD	–	Conselho de Administração
CAE	–	Coordenadoria de Avaliação e Estatística
CAFS	–	Campus Amílcar Ferreira Sobral
CAMEN	–	Câmara de Ensino
CAPES	–	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CCA	–	Centro de Ciências Agrárias
CCE	–	Centro de Ciências da Educação
CCHL	–	Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	–	Centro de Ciências da Natureza
CCS	–	Centro de Ciências da Saúde
CDAC	–	Coordenadoria de Desenvolvimento e Acompanhamento Curricular
CEAD	–	Centro de Educação a Distância
CEO	–	Coordenação de Estágio Obrigatório
CEPEX/UFPI	–	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPI
CES	–	Câmara de Educação Superior
CFRs	–	Casas Familiares Rurais
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNPq	–	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CMPP	–	Campus Ministro Petrônio Portella
CONSUN	–	Conselho Universitário
CPCE	–	Campus Professora Cinobelina Elvas
CPF	–	Cadastro de Pessoa Física
CT	–	Centro de Tecnologia
CTec	–	Colégio Técnico
DCN	–	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEFE	–	Departamento de Fundamentos da Educação
DINTER	–	Doutorado Interinstitucional
DMTE	–	Departamento de Métodos e Técnicas
DOU	–	Diário Oficial da União

EEQ	–	Educação Escolar Quilombola
EFA's	–	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
IBGE	–	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	–	Índice de Desenvolvimento Humano
IGC	–	Índice Geral de Cursos
IES	–	Instituição de Ensino Superior
INEP	–	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITA	–	Isenção da Taxa de Alimentação
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	–	Língua Brasileira de Sinais
MEC	–	Ministério da Educação
MINTER	–	Mestrado Interinstitucional
NDE	–	Núcleo Docente Estruturante
PARFOR	–	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCC	–	Prática como Componente Curricular
PDE	–	Programa de Desenvolvimento da Educação
PDI	–	Programa de Desenvolvimento Institucional
PNE	–	Programa Nacional de Educação
PPC	–	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	–	Projeto Pedagógico Institucional
PTI	–	Projeto de Trabalho Interdisciplinar
PRAEC	–	Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e Comunitários
PREG	–	Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PREXC	–	Pró-Reitoria de Extensão e Cultura
PROCAD	–	Programas de Cooperação Acadêmica
PRONATEC	–	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPESQI	–	Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação
PROPLAN	–	Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento
REU	–	Residência Universitária
REUNI	–	Programa de Apoio ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SIGAA	–	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
SINAES	–	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SIMPARFOR	–	Seminário Interdisciplinar do Parfor
SISU	–	Sistema de Seleção Unificada

STI	–	Superintendência de Tecnologia da Informação
TCC	–	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	–	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAPI	–	Universidade Aberta do Piauí
UFDPAr	–	Universidade Federal do Delta do Parnaíba
UFPI	–	Universidade Federal do Piauí
UNEFAB	–	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil



Carta de Esperança Garcia escrita em 6 de setembro de 1770, considerada o “primeiro habeas corpus do Brasil”

Eu sou uma escrava de Vossa Senhoria da administração do Capitão Antônio Vieira do Couto, casada. Desde que o capitão lá foi administrar que me tirou da fazenda algodões, onde vivia com o meu marido, para ser cozinheira da sua casa, ainda nela passo muito mal.

A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho meu sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca, em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que cai uma vez do sobrado abaixo peiada; por misericórdia de Deus escapei.

A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos.

E uma criança minha e duas mais por batizar. Peço a Vossa Senhoria pelo amor de Deus ponha aos olhos em mim ordenando digo mandar ao procurador que mande para a fazenda aonde me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.”

Esperança Garcia

(<https://s.oab.org.br/arquivos/2022/11/3b7cffb6-a556-408e-a285-5b44ddccc260.pdf>)

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	22
1.1	Justificativa	22
1.2	Contexto regional e local	27
1.3	Histórico e estrutura organizacional da UFPI	32
1.4	Diagnóstico socioeducacional quilombola no Piauí	44
1.4.1	Breve histórico dos Quilombos no Piauí	44
1.4.2	Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Piauí	45
1.4.3	Organização quilombola no Piauí	46
1.4.4	Experiência da UFPI com a Educação Quilombola	51
1.4.4.1	<i>Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência (ÌFARADÁ)</i>	52
1.4.4.2	<i>Núcleo de Pesquisas RODA GRIÔ</i>	55
1.4.4.3	<i>A questão quilombola na produção acadêmica da pós-graduação da UFPI</i>	57
1.4.4.4	<i>Projetos de pesquisa desenvolvidos na UFPI</i>	57
1.4.4.5	<i>Políticas afirmativas na UFPI</i>	59
2	CONCEPÇÃO DO CURSO	60
2.1	Princípios curriculares e especificidades do Curso	60
2.1.1	Articulação entre teoria e prática	60
2.1.2	Interdisciplinaridade, transversalidade e interculturalidade	61
2.1.3	Articulação entre ensino, pesquisa e extensão	65
2.1.4	Flexibilização curricular	67
2.1.5	Ética	68
2.1.6	Cosmovisão africana	69
2.1.7	Espaços Educativos Ancestrais	72
2.3	Perfil do Egresso	75
2.4	Competências e Habilidades	77
2.5	Perfil do corpo docente	85
3	PROPOSTA CURRICULAR	89
3.1	Estrutura e organização curricular	90
3.1.1	Prática como componente curricular	101
3.2	Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola – PARFOR / UFPI	106
3.3	Estágio, atividades complementares, atividades curriculares de extensão e trabalho de conclusão de curso	107
	Estágio, atividades complementares, extensão e trabalho de conclusão de curso	
3.3.1	Estágio Supervisionado Obrigatório	107
3.3.2	Atividades Complementares	110

3.3.3	Atividade Curricular de Extensão	114
3.3.3.1	<i>Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão</i>	115
3.3.4	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	116
3.4	Metodologia	119
3.4.1	Espaços Educativos Ancestrais	121
3.4.1.1	<i>Ancestralidade</i>	121
3.4.1.2	<i>Comunidade</i>	121
3.4.1.3	<i>Territorialidade</i>	123
3.4.1.4	<i>Memória</i>	124
3.4.1.5	<i>Oralidade</i>	125
3.4.2	Alternância entre espaços de saberes e espaços de vivências	126
3.4.2.1	<i>Tempo-Escola (TE)</i>	127
3.4.2.2	<i>Tempo-Comunidade (TC)</i>	128
4	POLÍTICAS INSTITUCIONAIS	131
4.1	Políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão	131
4.1.1	Para ensino de graduação	131
4.1.2	Para pesquisa e inovação	132
4.1.3	Para extensão e cultura	132
4.2	Apoio ao discente	133
5	SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO	134
5.1	Da aprendizagem	135
5.2	Do Projeto Pedagógico do Curso	138
6	EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS (BIBLIOGRAFIA)	140
6.1	Componentes Curriculares Obrigatórios	140
6.2	Disciplinas optativas	162
7	INFRAESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS	166
7.1	Infraestrutura Física e Acadêmica	167
7.2	Biblioteca	167
8	DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS	168
8.1	Cláusula de vigência	168
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A - Ato da Reitoria n.º 1922/23 de nomeação da comissão de elaboração do PPC	178
	APÊNDICE B - Imagens das Rodas de Diálogo para a escuta qualificada dos participantes	179
	APÊNDICE C - Legislação que fundamenta a elaboração do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar	180

ANEXO A - Manifestação de interesse com diagnóstico acerca das necessidades formativas locais	184
--	------------

APRESENTAÇÃO

Este documento apresenta o **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LIEEQ)** da Universidade Federal do Piauí (UFPI) a ser implantado a partir do segundo semestre de 2024, através do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE), uma ação especial realizada no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A UFPI considera que a construção de um projeto de nação para a equidade racial e a justiça social passa necessariamente pela implementação de um projeto democrático de educação que respeite as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas.

Nessa perspectiva, e em atenção aos princípios e ações que regem a Educação Escolar Quilombola (EEQ), a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola está fundamentada no diálogo construído nos últimos tempos com as secretarias de educação, representantes de entidades da sociedade civil, organizações governamentais e quilombolas que atuam na defesa dos Direitos Humanos e com os povos quilombolas.

No processo de construção do projeto formativo do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, foram realizadas diversas *rodas de diálogo* (conforme imagens constantes no APÊNDICE B), 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 os quilombos do Piauí? O que não pode faltar em um Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola? Qual o professor ideal para atuar na Educação Escolar Quilombola? Qual deve ser o diferencial de um Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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

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*.

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: **Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ)**; da **Superintendência de Igualdade Racial e Povos Originários (SUIRPO)**, da **Secretaria da Assistência Social Trabalho e Direitos Humanos (SASC) do Piauí**; da **Coordenação do Serviço Quilombola/Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Piauí (INCRA - PI)**; do **Núcleo de Educação Escolar Indígena e Quilombola (NEEIQ)** da **Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC - PI)** e da **Comissão Especial de Igualdade Racial da Ordem dos Advogados do Brasil do Piauí (OAB – PI)**.

Nos encontros também contamos com a participação de lideranças de 12 comunidades quilombolas do Piauí, a saber: Comunidade Cabaceira/Município de Caridade; Comunidade Angical de Baixo/Município de Paulistana; Comunidade Brejão dos Aipins e Adjacências/Município de Redenção do Gurgueia; Comunidade Artur Passos/Município de Jerumenha; Comunidade Salinas/Município de Campinas do Piauí; Comunidade Garapa/Município de Cural Novo; Comunidade Canto Fazenda/Município de Oeiras; Comunidade Riacho dos Negros/Município de São João do Piauí; Quilombo Baixão/Município de Betânia do Piauí; Quilombo Atrás da Serra/Município de Várzea Branca; Quilombo Atrás da Serra/Município de Santa Cruz do Piauí e Quilombo Lagoas/Município de São Raimundo Nonato.

Para viabilizar a participação efetiva das comunidades quilombolas na construção do projeto pedagógico do curso, foi criado um grupo de WhatsApp, composto de 20 membros, com a finalidade exclusiva de escuta e acolhimento das contribuições dos/as colaboradores/as. Como resultado das discussões desenvolvidas nos encontros, houve expressiva manifestação de interesse por parte das secretarias de educação e das comunidades quilombolas do Piauí, através de suas lideranças e representações organizadas, pela oferta do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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 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 materializa os anseios de comunidades e organizações do movimento quilombola de diferentes territórios piauienses que lutam por uma educação pública, gratuita e de qualidade que “respeite e reconheça o estudo de memória, ancestralidade, oralidade, corporeidade, estética e do etnodesenvolvimento, produzido pelos quilombolas ao longo do seu processo histórico, político, econômico e sociocultural” (Brasil, 2012a, p. 51), eixo estruturante dos processos de formação inicial e continuada da EEQ.

Destarte, é possível afirmar que, de modo geral, o PPC do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do PARFOR EQUIDADE é resultado do esforço conjunto e do diálogo desenvolvido no âmbito institucional da UFPI com entidades da sociedade civil, comunidades quilombolas e secretarias de educação para garantir às comunidades quilombolas o direito à educação e a uma escola que lhes assegure a formação básica comum, assim como o respeito aos seus valores culturais e o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional (Brasil, 2012). Essa garantia também é parte da luta antirracista e do combate ao preconceito, à discriminação e violência de toda sorte, que historicamente têm recaído sobre os coletivos invisibilizados da sociedade brasileira, a exemplo dos povos quilombolas.

Isto posto, o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola deve ser compreendido como parte das políticas afirmativas da UFPI, haja vista que o seu projeto formativo, orientado por uma concepção decolonial do saber e fundado numa pedagogia comprometida com o estudo respeitoso das diferentes culturas, incitará diálogos, questionamentos e análise críticas das estruturas sociais e das relações que geram injustiça e desigualdades sociais (racismo, xenofobia, etnocentrismo, machismo, misoginia ou sexismo etc.), possibilitando a compreensão crítica da diversidade como legado cultural da sociedade e a ruptura dos padrões dominantes (Ribeiro, 2017; Santomé, 2013), aspectos centrais da EEQ.

A UFPI propõe a criação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola no âmbito do PARFOR EQUIDADE em consonância com a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (DCNEEQ), na forma da Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, fruto das reivindicações e das lutas dos Movimentos Negros e Quilombolas em todo o país pelo direito à educação e à escola, articulado a outras lutas: pelo direito ao *reconhecimento das suas identidades étnico-raciais, à terra, ao território, à memória e pela vivência da sua cultura* (Brasil, 2012a).

A elaboração do PPC do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola também está em conformidade com os principais documentos oficiais que trazem as diretrizes da política de formação de professores em exercício na Educação Básica e na Educação Quilombola, com a legislação específica que regulamenta o PARFOR, e, de forma complementar, segue também a legislação interna da IES. Os marcos normativos e reguladores em nível federal e no âmbito da UFPI estão especificados no Apêndice C.

A construção deste PPC 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 Quilombola 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 diversas comunidades quilombolas do Piauí. Enfatizamos a importância de um projeto de educação e formação alinhado aos movimentos sociais que denunciam a situação de desigualdade e preconceito vivida por esses coletivos sociais a qual não se restringe à questão da terra e do território: está intrinsecamente ligada ao racismo e, por isso, a educação se apresenta como ferramenta revolucionária, capaz de fazer frente ao preconceito, a insensibilidade e a ignorância ante as diversidades culturais. Concluímos com um breve diagnóstico socioeducacional quilombola no Piauí, contextualizando a larga experiência da UFPI na realização de atividades acadêmicas e de formação de professores e demais ações voltadas para o fortalecimento da identidade e da cultura afro-brasileira e africana, ao longo de quase 30 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. 04/2024 e com a resolução nº 8, de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares

³ Define as diretrizes curriculares para formação em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI.

Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, 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 comunidades quilombolas, inclusive com “itinerâncias formativas” em que a universidade se desloca até a escola e a comunidade, com maiores oportunidades de atender a um princípio 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 negros e quilombolas, como também de estudiosos não quilombolas, mas que se juntam a estes contribuindo com vozes e olhares outros em prol das lutas pelo direito das comunidades quilombolas à educação, direito negado ao longo de sua história, e pela defesa de uma educação antirracista e diferenciada, que contemple as especificidades dos quilombos.

A **sétima seção** dá conta de apresentar a capacidade técnico-operacional plena da UFPI para a oferta do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola com a contrapartida de corpo docente qualificado, infraestrutura física e instalações acadêmicas, incluindo 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 Escolar Quilombola 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

Nesta seção, apresentamos inicialmente a justificativa da necessidade social e institucional para a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Quilombola na UFPI através do PARFOR EQUIDADE para atender as demandas advindas do avanço do conhecimento e da tecnologia e também das necessidades prementes das diversas comunidades quilombolas do Piauí.

Enfatizamos a importância de um projeto de educação e formação alinhado aos movimentos sociais que denunciam a situação de desigualdade e preconceito vivida por esses coletivos sociais a qual não se restringe à questão da terra e do território (está intrinsecamente ligada ao racismo), evidenciando a educação como ferramenta revolucionária, capaz de fazer frente ao preconceito, a insensibilidade e a ignorância ante as diversidades culturais.

Concluimos com um breve diagnóstico socioeducacional quilombola do estado do Piauí, contextualizando a larga experiência da UFPI na realização de atividades acadêmicas e de formação de professores, assim com outras ações voltadas para o fortalecimento da identidade e da cultura afro-brasileira e africana, ao longo de quase 30 anos, especialmente, estudos e pesquisas realizados, em nível de graduação e pós-graduação, através do Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência (IFARADÁ) e do Núcleo de Pesquisas Roda Griô.

Em seguida, caracterizamos a UFPI dentro do contexto socioeconômico regional, incluindo um breve histórico da trajetória institucional e as demandas efetivas de natureza econômica, social e política para implantação do curso, destacando a base legal, perfil e missão da IES e principais dados socioeconômicos da região.

Concluimos com breve histórico da trajetória institucional da UFPI e as demandas efetivas de natureza econômica e social para implantação do curso destacando a estrutura organizacional, os objetivos e as metas institucionais, histórico e relevância do curso no contexto em que está inserido e sua articulação às políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão, sobretudo, para atender as necessidades locais e regionais das diversas comunidades quilombolas do Piauí, em consonância com os movimentos sociais que colocam as demandas quilombolas nas cenas pública e política, transformando-as em questões sociais.

1.1 Justificativa

O Piauí possui 89 comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares (FCP), o que corresponde a 2,7% das comunidades certificadas no Brasil, embora o

Censo Demográfico 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tenha contabilizado apenas 14 territórios⁴ quilombolas oficialmente delimitados. Juntos, estes territórios somam uma população de 8.411 pessoas quilombolas, o que representa cerca de 26,54% do total da população quilombola recenseada no estado.

Merece destacar que a 3ª maior população dos territórios quilombolas oficialmente delimitados do país é a de Lagoas, no Piauí, com 5.164 residentes, dos quais 5.042 se declaram quilombolas. Situado na Mesorregião do Sudoeste Piauiense, Microrregião de São Raimundo Nonato, o território Lagoas, abrange seis municípios piauienses e conta com mais de 100 comunidades, que reúnem cerca de 1.498 famílias, com território identificado e delimitado, que se estendem por 62.365,8 hectares e constituem 12 núcleos. O Quadro 1, a seguir, apresenta os territórios quilombolas piauienses oficialmente delimitados com população residente e pessoas declaradas quilombolas.

Quadro 1 - Territórios quilombolas piauienses oficialmente delimitados – 2022

Território quilombola	Município	População residente	Pessoas quilombolas
Lagoas	São Raimundo Nonato; Fartura do Piauí; Várzea Branca; São Lourenço do Piauí; Dirceu Arcoverde e Bonfim do Piauí	5 164	5 042
Riacho dos Negros	São João do Piauí; Pedro Laurentino; Nova Santa Rita	696	668
Fazenda Nova	Isaias Coêlho	548	531
Sítio Velho	Assunção do Piauí	527	526
Morrinhos	Isaias Coêlho	383	370
Volta do Campo Grande	Campinas do Piauí	280	276
Vila São João / Cavalos	Matias Olímpio; Campo Largo do Piauí	241	235
Mimbó	Amarante	177	177
Macacos	São Miguel do Tapuio	192	172
Contente	Paulistana	148	147
Sumidouro	Queimada Nova	121	109
Tapuio	Queimada Nova	78	76
Olho D'água dos Negros	Esperantina	55	55
Sabonete	Isaias Coêlho	106	27

Fonte IBGE (2023)

⁴ Nos termos do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, considera-se territórios quilombolas oficialmente delimitados as terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos e utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural.

De acordo com o último levantamento censitário, foram contadas 31.686 pessoas recenseadas como quilombolas residentes no estado, distribuídas entre 75 municípios piauienses, o que representa cerca de 0,97% da população piauiense, indicador superior à média do país. Entre os 224 municípios piauienses, Fartura do Piauí tem o maior percentual de quilombola em relação ao total da população, ocupando a 17ª posição em relação aos demais municípios brasileiros. Dos 5.284 habitantes, 1.952 são recenseados como quilombolas, o que representa cerca de 36,94% do total da população fartureense. O Quadro 2, a seguir, apresenta os municípios piauienses com maior percentual de população quilombola em relação ao total de sua população quilombola.

Quadro 2 - Municípios do Piauí com maior percentual de população quilombola em relação ao total de sua população – 2022

Classificação	Município	População quilombola (pessoas)	População residente (Pessoas)	Percentual de pessoas quilombolas no total de população residente (%)
1	Fartura do Piauí	1.952	5.284	36,94
2	Isaías Coelho	2.141	7.774	27,54
3	Várzea Branca	1.390	5.055	27,50
4	São João da Varjota	1.173	4.383	26,76
5	Campinas do Piauí	1.026	4.937	20,78
6	São José do Piauí	863	6.597	13,08
7	Campo Largo do Piauí	945	7.419	12,74
8	Queimada Nova	1.008	8.738	11,54
9	Colônia do Piauí	741	6.991	10,60
10	Paquetá	397	3.813	10,41

Fonte: IBGE (2022)

A despeito de Fartura do Piauí apresentar o maior percentual de quilombolas em sua população, é São Raimundo Nonato o município piauiense com o maior quantitativo de quilombolas, com 2.384 quilombolas, cerca de 7,52% da população quilombola do estado, seguido de São João do Piauí, com 2.152 quilombolas, correspondendo a cerca de 6,79% da população quilombola do Piauí, conforme demonstrado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 - Municípios do Piauí com maior população quilombola – 2022

Classificação	Município	População quilombola (pessoas)	Participação na população quilombola do estado (%)
1	São Raimundo Nonato	2.384	7,52
2	São João do Piauí	2.152	6,79
3	Isaías Coelho	2.141	6,76
4	Fartura do Piauí	1.952	6,16
5	Paulistana	1.613	5,09
6	Várzea Branca	1.390	4,39
7	Esperantina	1.208	3,81
8	São João da Varjota	1.173	3,70
9	Campinas do Piauí	1.026	3,24
10	Queimada Nova	1.008	3,18

Fonte: IBGE (2022)

As notas estatísticas do IBGE dão conta de que o Piauí tem a 7ª maior população quilombola do Brasil, em termos quantitativos. Com 10.562 domicílios quilombolas, o equivalente a cerca de 1% do total de domicílios do estado, o Piauí possui também o maior percentual do país (93,15%) de pessoas em domicílios particulares permanentes com pelo menos um morador quilombola.

De acordo com informações da Superintendência Regional do INCRA no Piauí, com 66 processos abertos até o momento (61 em andamento e 5 titulados), o Piauí é o quarto estado da região nordeste com maior demanda, o que representa 3,6% dos processos abertos de todo o país. Essa demanda crescente por regularização fundiária de áreas ocupadas por quilombolas no estado, desde 2004, ano em que foi implantada, pode fazer do Piauí uma das maiores comunidades quilombolas no Brasil em número de famílias.

O processo de regularização fundiária, direito garantido no artigo 68, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Federal, é o início da reparação da dívida histórica do Estado brasileiro junto às populações quilombolas e reflete a organização e luta dos povos negros para recuperar a sua humanidade negada pelo colonialismo e o mais brutal genocídio que o mundo já produziu (a escravidão) e garantir a dignidade e o respeito à diversidade étnico-racial de seu povo. Assim, a recuperação da história dos quilombos é um marco importante para a luta em torno do acesso à terra e das demais políticas públicas necessárias para a conquista de cidadania: habitação, trabalho, geração de renda, educação etc.

A criação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola coaduna-se com esses debates e articula-se com as reivindicações do Movimento Quilombola, em âmbito

nacional e estadual, por uma educação que respeite as especificidades das comunidades remanescentes de quilombo, como um direito étnico que envolve territorialidade, história, memória e cultura desse segmento acordada nas deliberações da CONAE (2010) e com ações afirmativas desenvolvidas no âmbito da própria da UFPI, a exemplo de atividades de estudos e pesquisas, projetos socioculturais, formação e publicações, especificamente no que tange às discussões sobre gênero e afrodescendência, desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência (IFARADÁ) e Núcleo de Pesquisas Roda Griô.

De tal modo, a presente proposta visa assegurar a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Quilombola, considerando-se as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a constituição dos quilombos no Piauí. Destina-se também a atender as demandas que emergem dos processos de mobilização por reconhecimentos dos direitos étnico-culturais dos afrodescendentes, inscritas na Constituição Federal de 1988 e correlaciona-se com a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, atualizada pela Lei 11.645, de 10 março de 2008, que dispõe sobre a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Ao mesmo tempo, o curso busca garantir aos professores da rede pública da educação básica e/ou das redes de formação por alternância que já atuam na área sem possuir a formação adequada e aos estudantes quilombolas e não quilombolas que já concluíram o ensino médio, mas ainda não possuem formação em nível superior, a continuidade de sua formação escolar, segundo as disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e do Edital Conjunto nº 23, de 22 de setembro de 2023, publicado no âmbito do Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR EQUIDADE).

Nesse sentido, a implantação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola representa a concretização de um esforço histórico pautado no reconhecimento da necessidade de uma educação diferenciada dirigida às comunidades quilombolas, que contemple aspectos específicos importantes, como por exemplo, as questões relativas à **territorialidade, história, memória, desenvolvimento sustentável e à cultura** dessa população, consoante as lutas dos Movimentos Quilombolas de todo país.

Na atual conjuntura da política de educação superior, a presente proposta é também uma ação estratégica que possibilitará a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo as comunidades e as escolas como espaços privilegiados de formação e de pesquisa, para

assegurar a especificidade da formação na diversidade sociocultural, e o direito universal dos povos quilombolas à educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Com efeito, o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola da UFPI, assume um papel fundamental para o desenvolvimento socioeconômico da sociedade piauiense. Acredita-se que a formação de professores quilombolas corroborará para suprir a carência de profissionais qualificados para desenvolver processos formativos com crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental nos municípios e territórios quilombolas. Isso posto, torna-se irretorquível o caráter estratégico do curso proposto e a necessidade premente da formação de profissionais qualificados nessa área, no estado do Piauí.

Esta ação (pro)positiva deve ser vista, portanto, como mais um passo na luta secular pela superação do colonialismo, do etnocentrismo e do racismo, por meio de uma educação de qualidade que respeite as particularidades étnico-culturais e dialogue com a realidade e cultura próprias das comunidades quilombolas piauienses. Trata-se, portanto, de uma proposta para ser apreciada, discutida e aperfeiçoada, para que, com as bênçãos de pai Oxalá e de todos os Orixás, possa transformar-se em mais uma política afirmativa da UFPI que fomente novas práticas pautadas na relação horizontal entre a ciência e os conhecimentos tradicionais produzidos pelas comunidades quilombolas, com vista à correção das desigualdades que historicamente incidem sobre esse segmento da população, configurando-se, então, em convocatória de mobilização, em sentido de urgência, na defesa de uma sociedade justa, equânime e inclusiva.

1.2 Contexto regional e local⁵

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

De acordo com o IBGE (2010), o Piauí possui características socioeconômicas, ambientais e culturais distintas da média do país e ecossistema exclusivo em relação a outros territórios. Do ponto de vista físico, o território piauiense constitui-se numa área homogênea, apresentando características do Planalto Central, pela presença de características dos cerrados; da Amazônia, pelo tipo de clima e caudais fluviais perenes; e do Nordeste semiárido, pelos

⁵ 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.

cursos de água intermitentes. Juntamente com o Maranhão formam, fisiograficamente, uma região independente denominada Meio-Norte ou Nordeste Ocidental.

A população do Piauí está estimada em 3.289.290 pessoas (2021) o que representa 1,5% da população brasileira sendo o 19º da Federação por número de habitantes. Teresina, pela condição de capital do Estado e centralizadora das atividades comerciais e serviços, lidera como município mais populoso com 868.075 hab. (2021) e uma densidade demográfica de 626,13 hab./km² (2021), número bem superior à média do Estado, 13,07 hab./km² (2021).

De acordo com último censo demográfico (2010), a população do Piauí totaliza mais de três milhões de habitantes (3.118.360) e a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017 foi de mais de três milhões e duzentos mil habitantes (3.219.257) no estado.

A organização político-administrativa do Piauí é feita por meio dos Territórios de Desenvolvimento, entendidos como uma Política de Estado instituídos por lei (Lei Complementar nº 87, de 22 de agosto de 2007). Essa regionalização como instância político-administrativa consiste numa estratégia de desenvolvimento que se fundamenta em características ambientais, vocações produtivas e dinamismo das regiões, cujas relações socioeconômicas e culturais se estabelecem entre as cidades.

O Estado está dividido em quatro (04) macrorregiões (Litoral, Meio-norte, Semiárido e Cerrado), cujos limites se definem pelas suas características socioambientais. Essas regiões estão subdivididas em doze (12) Territórios de Desenvolvimento (TD)⁶ e 28 Aglomerados⁷, segundo a Lei atualizada de nº 6.967/2017. A Regionalização do estado por macrorregiões, os territórios de desenvolvimento e aglomerados de municípios estão ilustrados na Figura 1, a seguir.

⁶ Planície Litorânea; Cocais; Carnaubais; Entre Rios; Vale do Sambito; Vale do Rio Guaribas; Chapada Vale do Rio Itaim; Vale do Canindé; Serra da Capivara; Vale dos Rios Piauí e Itaueiras; Alto Parnaíba e Chapada das Mangabeiras.

⁷ Aglomerados são um conjunto de municípios de um mesmo TD que apresentam características semelhantes e são agregados a partir de critérios socioeconômicos, considerando a proximidade geográfica, as relações estabelecidas entre eles, o desenvolvimento de atividades produtivas comuns e a potencialidade de convergência para eixos econômicos e sociais (Pereira, Nascimento e Rodrigues, 2017).

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

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

No ranking do país é o 18º estado mais populoso, o 17º em número de matrículas efetivadas no Ensino Fundamental e 11º em área territorial. Entretanto, o Piauí ainda possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) muito baixo (0.646), ocupando a 25ª colocação, à frente apenas do Maranhão e Alagoas.

Assim, em termos de indicadores sociais, o estado do Piauí apresenta um cenário menos favorável quando comparado com as médias nacionais. Mais de um terço da população piauiense encontra-se em situação de pobreza, estando bastante acima da média nacional que é 15,2%, enquanto no Piauí é mais que o dobro, chegando a 34,1%. A situação é ainda mais grave em relação aos piauienses extremamente pobres, que são 18,8%, percentual quase três vezes maior do que a média nacional, que é de 6,6%.

Certamente, esses indicadores de pobreza piores que a média brasileira geram reflexos em outros indicadores sociais, como, por exemplo, a esperança de vida, de aproximadamente 71 anos do estado, contra 74 da média do país, e a expectativa quanto ao número de anos de estudo da população piauiense, que é de 9,2 anos, também menor que a do país, que é de 9,5 anos. Apesar da pequena diferença de 0,3 é o estado brasileiro com o índice mais baixo no tocante a anos de estudos.

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

Seu primeiro Estatuto foi aprovado pelo Decreto nº 72.140, de 26 de abril de 1973, publicado no DOU de 27 de abril de 1973 e sofreu ulteriores alterações (Portaria MEC nº 453, de 30 de maio de 1978, publicado no DOU de 02 de junho de 1978, Portaria MEC nº 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 nº 665/95, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado pela Portaria MEC nº 1.225, de 30 de julho de 1999, publicada no DOU nº 147-E, de 03 de agosto de 1999, e pelas Resoluções CONSUN/UFPI nº 15, de 25 de março de 1999 e nº 45, de 16 de dezembro de 1999. A última alteração do regimento da UFPI foi aprovada pela Resolução CONSUN/UFPI nº 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 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 nº 17.551, de 09 de janeiro, como Faculdade isolada, e foi credenciada em 1968 como Universidade pela Lei nº 5.528, de 12 de novembro, englobando as unidades isoladas de Ensino Superior até então existentes no Piauí. Apesar de ter recebido visita de recredenciamento em março de 2009, o documento regulatório só foi editado em 18 de maio de 2012, através da Portaria MEC nº 645, publicada no Diário Oficial da União (DOU) nº 97, de 21 de maio de 2012 (Secção 1, página 13), através da qual a UFPI foi recredenciada por um período de dez anos. Adquiriu personalidade jurídica efetiva a partir da inscrição no Registro Civil de Pessoas Jurídicas, após o seu Ato Constitutivo, e é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), instituída nos termos da Lei nº 5.528, de 12 de novembro de 1968.

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

O seu primeiro Estatuto foi aprovado pelo Decreto nº 66.651, de 01 de junho de 1970, tendo sido apenas —uma expressão de vontades—. O segundo Estatuto foi aprovado pelo Decreto nº 72.140, de 26 de abril de 1973, publicado no DOU de 27/04/73 e sofreu ulteriores alterações através das Portarias MEC nº 453, de 30 de maio de 1978, publicada no DOU de 02/06/78, e nº 180, de 05 de fevereiro de 1993, publicada no DOU nº 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 nº 45, de 16 de dezembro de 1999 e alterado posteriormente pela Resolução nº 21, de 21 de setembro de 2000. O Estatuto da

Fundação (FUFPI) foi aprovado pela Portaria MEC nº 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 nº 15, de 25 de março de 1999 e pelo Parecer CNE nº 665/95, aprovado pela Portaria MEC nº 1.225, de 30 de julho de 1999, publicada no DOU nº 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. Seus órgãos deliberativos 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 Agrárias (CCA), Centro de Ciências da Educação (CCE), Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências da Saúde (CCS) e Centro

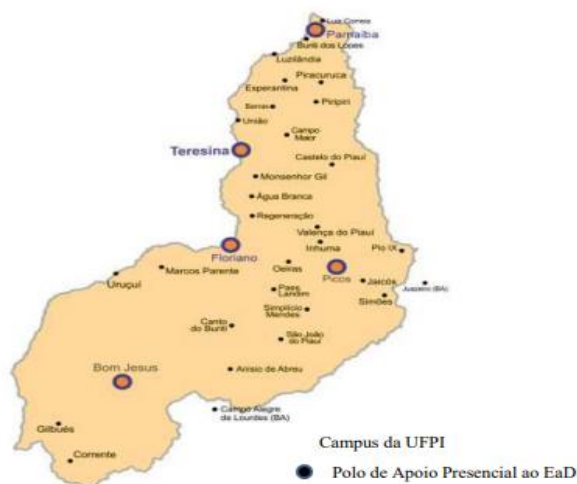
de Tecnologia (CT). Possui ainda um centro diferenciado que congrega os cursos na modalidade EaD: o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD).

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 Bom Jesus (*Campus* Profa. Cinobelina Elvas), Floriano (*Campus* Almícar Ferreira Sobral) e Picos (*Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros). Até 2018, fazia parte, também, da UFPI o *Campus* Ministro Reis Velloso, no município de Parnaíba, o qual foi desmembrado, através da Lei nº 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: Auditoria Interna (AUDIN); Biblioteca Comunitária Carlos Castelo Branco (BCCB); Hospital Universitário (HU); Hospital Veterinário Universitário (HVU) e Superintendência de Tecnologia da Informação (STI).

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 Bom Jesus e Floriano, cujas estruturas acadêmico-administrativas localizam-se nas proximidades do CPCE e CAFS, respectivamente. Sua área de atuação, envolvendo a educação presencial e o ensino a distância (EaD), está demonstrada na Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Municípios de atuação da UFPI na educação presencial e a distância.



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 Bom Jesus, Floriano e Teresina 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 nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, do Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, da Portaria Normativa MEC nº 18 de outubro de 2012, da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016 e da Portaria Normativa MEC nº 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 nº 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 nº 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 nº 35/2014-CEPEX/UFPI, que aprova as Diretrizes da Política de Extensão Universitária na UFPI, na Resolução CNE/MEC nº 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.

Os **cursos de graduação** da UFPI são organizados 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 (UFDPa), a UFPI ofertava 83 cursos presenciais cadastrados no sistema e-MEC. Com a criação da UFDPa, 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, reservadas para alunos de baixa renda, oriundos do ensino médio público, autodeclarados pretos, pardos e indígenas e para pessoas com deficiência.

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)⁸, 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 nº 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

⁸ 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).

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 4, a seguir, demonstra o número de alunos ingressantes, matriculados e egressos durante a vigência do PDI 2015-2019.

Quadro 4 - Alunos ingressantes, matriculados e egressos no 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.

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-vete 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 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, contabilizaram-se 16.041 alunos matriculados na pós-graduação *stricto sensu*, sendo 12.661 em nível de mestrado e 3.380 em nível de doutorado.

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

Para o quinquênio 2020-2024, a UFPI estruturou seu planejamento institucional de modo a fortalecer os Temas Estratégicos definidos nos marcos do seu PDI (ensino, pesquisa, extensão e cultura, gestão e governança, tecnologia e comunicação, infraestrutura, sustentabilidade, gestão de pessoas, internacionalização e assistência estudantil), operacionalizando objetivos e metas⁷. Os objetivos gerais e objetivos específicos para cada tema estratégico podem ser visualizados no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Temas Estratégicos e objetivos para o quinquênio 2020-2024

Temas Estratégicos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Ensino	Promover uma educação de excelência e princípios inovadores	<ul style="list-style-type: none"> ● Melhorar os indicadores de qualidade de curso. ● Melhorar os indicadores de desempenho de curso. ● Aumentar a oferta de cursos de graduação e vagas com foco no estímulo regional, social e socioeconômico. ● Institucionalizar e sistematizar programa de acompanhamento de egressos. ● Institucionalizar prática de atualização periódica dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) com base em metodologias ativas e diretrizes do governo federal. ● Fortalecer a integração com o mercado de trabalho por meio de parcerias para estágio. ● Implementar e/ou reestruturar programas de pós-graduação lato sensu (especializações e residências em saúde) e stricto sensu (mestrado e doutorado acadêmico e profissional) em áreas prioritárias e estratégicas, considerando demandas sociais, econômicas, ambientais e educacionais emergentes na realidade local e regional. ● Melhorar os conceitos dos programas na avaliação da capes e o desempenho da UFPI nas avaliações nacionais e internacionais. ● Implantar novos cursos na modalidade a distância ● Fortalecer o ensino básico, técnico e tecnológico.
Pesquisa	Fortalecer a pesquisa e inovação acadêmica	<ul style="list-style-type: none"> ● Implantar programas de valorização da inovação. ● Incrementar e diversificar os mecanismos de captação de recursos junto a entidades públicas e/ou privadas de fomento à pesquisa e inovação, através dos programas de pós-graduação stricto sensu, de modo a garantir as condições necessárias para promoção de ações que levem à produção de conhecimento científico e desenvolvimento tecnológico de forma exitosa, visando a solução de problemas locais e regionais emergentes. ● Mapear e diagnosticar a pesquisa na UFPI.
Extensão e Cultura	Desenvolver políticas de extensão e práticas culturais	<ul style="list-style-type: none"> ● Valorizar as práticas extensionistas nos planos de carreira docente e nos processos seletivos da UFPI. ● Ampliar a quantidade de bolsas de extensão (PIBEX). ● Regulamentar e incentivar a criação e o funcionamento de núcleos de extensão na UFPI. ● Estimular a proposição de ações de extensão por docentes, técnico-administrativos e discentes. ● Promover capacitação presencial e/ou a distância para o desenvolvimento de ações de extensão. ● Incentivar e promover ações de extensão voltadas para a economia solidária, prática profissional, o empreendedorismo e a inserção no mercado de trabalho. ● Prestar serviços que beneficiam setores e comunidades sociais. ● Incentivar a inserção de ações de extensão nos cursos 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 IITL (information technology infrastructure library). ● Promover comunicação social estratégica voltada a noticiar a dinâmica institucional.
Internacionalização	Oportunizar a internacionalização universitária	<ul style="list-style-type: none"> ● Firmar novos acordos e convênios de cooperação com instituições estrangeiras. ● Regularizar 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 (<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.

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

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

estratégicas para o desenvolvimento do estado do Piauí, além da prestação de serviços à comunidade, sempre numa perspectiva de articular crescimento com desenvolvimento.

É nesse contexto que a UFPI aderiu 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 para os professores atuantes na Educação Básica sem a formação adequada e aos jovens que concluíram o ensino médio, mas ainda não conseguiram ingressar na universidade, mormente aqueles oriundos das comunidades quilombolas. Aderindo ao Programa, a UFPI reafirma seu compromisso com a educação do estado do Piauí comprometendo-se, também, com a revisão e avaliação dos seus cursos de licenciatura e com a aproximação de seus currículos às demandas concretas da Educação Básica.

1.4 Diagnóstico socioeducacional quilombola no Piauí

1.4.1 Breve histórico dos Quilombos no Piauí

O Estado brasileiro começa a empregar a categoria de quilombo a partir da Promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF), reforçada pelos marcos da Marcha de Zumbi dos Palmares em 1995, pela criação da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) em 1996, pela Conferência de Durban em 2001, e, finalmente, pela criação do Programa Brasil Quilombola (PBQ) em 2004.

A partir desses marcos, uma nova concepção foi se formando e políticas foram sendo desenhadas na perspectiva de visualizar a presença quilombola e assegurar a propriedade definitiva às comunidades negras rurais dotadas de uma trajetória histórica própria e de relações territoriais específicas, bem como, elementos simbólicos e materiais que evidenciam vínculos dos antepassados com o período de escravização. Nesse contexto de desenvolvimento legal, surgem outras terminologias para trazer o mesmo significado de quilombo, como Terras de Preto, Terras de Santo, Mocambo, Terra de Pobre, entre outros.

No Brasil foram recenseadas 1.327.802 pessoas quilombolas, residindo em territórios quilombolas oficialmente delimitados ou não, o que corresponde a 0,65% da população do país. Como vimos, no Piauí foram identificadas 31.686 pessoas quilombolas, o que representa cerca de 0,97% da população do estado, indicador superior à média do país. Em termos quantitativos, o Piauí tem a sétima maior população quilombola do Brasil (IBGE, 2022).

Dentre as 31.686 pessoas recenseadas como quilombolas, um total de 8.411 pessoas reside efetivamente em territórios quilombolas oficialmente delimitados, o que dá cerca de 26,54% do total de quilombolas ou, aproximadamente, 1 a cada 4 quilombolas recenseados no estado. Portanto, 23.275 quilombolas piauienses, dos quais cerca de 73,46%, residiam fora dos territórios quilombolas oficialmente delimitados.

Moura e Scipioni (2012) consideram que os quilombos contemporâneos são as comunidades negras rurais onde se agruparam descendentes de escravizados. Segundo os autores, os laços de parentesco permanecem na memória coletiva dessas comunidades que vivem da cultura de subsistência em terras doadas, compradas ou ocupadas secularmente, e a luta pelo território tem sido uma das principais reivindicações dessas comunidades.

Conforme o Decreto nº 4.887/2003, os quilombos são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombolas, utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural. Nas palavras da historiadora Nascimento (1989, s.d.), “quilombo é aquele espaço geográfico onde o homem tem sensação de oceano, é como se sentir na Serra da Barriga, toda energia mística entra no seu corpo, eu fico grande numa serra”.

1.4.2 Educação Escolar Quilombola (EEQ) no Piauí

No contexto da educação pública, o Piauí teve um incremento no número de matrículas de estudantes quilombolas. Entre os anos de 2021 e 2022 houve um acréscimo de 21,1% nas matrículas de alunos quilombolas na rede pública de ensino, conforme demonstrado no quadro seguinte.

Quadro 6 – Matrículas de estudante quilombolas no Piauí

Ano	Nº de matrículas	Diferença	%
2021	8.650	1.828	+21,1%
2022	10.478		

Fonte: SEDUC (2023)

Segundo a Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro 2012, a EEQ deve ser ofertada tanto por escolas em áreas quilombolas como por “estabelecimentos de ensino próximos a essas comunidades e que recebem parte significativa dos estudantes oriundos dos territórios quilombolas” (Brasil, 2012, p. 3). As escolas quilombolas são aquelas localizadas em território que se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-

raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) compreende a educação praticada nas escolas quilombolas e nas escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. No Piauí entre os anos de 2021 e 2022 houve um acréscimo de 30% na demanda de matrícula de alunos quilombolas. Especificamente, nas escolas da rede estadual de ensino, incremento de matrículas ficou em torno de 267%.

Quadro 7 - Escolas Quilombolas da Rede Estadual

Escolas com estudante quilombolas no Piauí					Escolas da rede estadual com estudante quilombolas			
Ano	2021	2022	Diferença	%	2021	2022	Diferença	%
	703	914	211	+30%	61	163	102	+267%

Fonte: SEDUC (2023)

Vale salientar que a situação das escolas em territórios quilombolas é agravada com o fechamento de escolas no meio rural, o que leva a maior tempo e esforço de deslocamento por parte dos alunos, além de promover uma educação nos centros urbanos, afastando, em geral, os educandos de uma educação enraizada, contextualizada. Nesse sentido, é de fundamental importância que se fortaleçam as instâncias de controle social e os mecanismos de acompanhamento e indução da política para a EEQ.

1.4.3 Organização quilombola no Piauí

A organização quilombola em âmbito nacional surge a partir do Movimento Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas na década de 1990. Em 1995, em Brasília (DF), entre os dias 17 a 20 de novembro, inicia-se uma articulação própria quilombola com contornos nacionais durante a realização do 1º Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Durante a realização desse evento foi criada a Comissão Nacional Provisória das Comunidades Rurais Negras Quilombolas. O encontro tornou-se um marco fundamental do reconhecimento do racismo como fator estruturante da sociedade brasileira, momento em que o combate à opressão racial entrou com maior força na pauta política nacional.

No ano seguinte, em 1996, após avaliação do I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, na cidade de Bom Jesus da Lapa – Bahia, foi constituída a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas – (CONAQ). Essa entidade constituiu-se como principal movimento social na luta pela garantia de uso coletivo do território, dos recursos naturais em harmonia com o meio ambiente e, sobretudo, por uma educação diferenciada no Território quilombola.

A CONAQ é atualmente uma das estruturas representativas do movimento social, com organização de âmbito nacional, sem fins lucrativos que representa os (as) quilombolas do Brasil. Participam da CONAQ representantes das comunidades quilombolas de 24 estados da Federação, a saber: Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Pará, Paraná, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Rio de Janeiro, Rondônia, Sergipe, São Paulo, Santa Catarina e Tocantins.

No Piauí, o trabalho com as comunidades quilombolas foi iniciado a partir da influência da Igreja Católica, que em 1985 realizou trabalho de identificação das comunidades. O Movimento quilombola piauiense surge em meados de 1988, a partir do enfrentamento em busca de melhorias das condições de vida das populações negras que viviam isolados no interior. Nomes como: Seu Andreilino, Negro Bispo, Naldinho, Maria Rosalina e Oswaldina dos Santos são considerados os pioneiros.

Na Universidade Federal do Piauí no final da década de 1990, Boakari e Gomes (2005) realizaram o mapeamento de escolas de ensino regular em algumas comunidades: Mimbó (Amarante), Tapuio e Sumidouro (Paulistana), Sítio Velho (Assunção do Piauí), Custanera e Troncos (Paquetá) e Olho d'água dos Pires (Esperantina) (Silva, p.65. 2017).

Segundo Boakari (2005), as populações negras rurais são consideradas comunidades porque, em sua maioria, os habitantes (a) têm relações de parentesco e descendência comum, ou seja, ex-escravizados, (b) mostram grande sentimento de pertencimento ao território em que vivem, (c) orientam-se por normas históricas baseadas nas influências da presença dos seus antepassados, valorizando suas identidades e a vida em grupo. Estas comunidades, são reconhecidas negras rurais.

A entrada do movimento social negro no meio rural, possibilitou a construção de laços entre as comunidades negras especialmente na valorização da cultura negra, introduzida pelo

Grupo Coisa de Negro¹⁰ de Teresina na década de 90. Ressalta-se o trabalho de Assessoria Técnica e Extensão Rural (ATER) no Quilombo durante a década de 90 financiado pela Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO), pelo Ministério Extraordinário da Segurança Alimentar /Fome Zero, pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) em parceria com o Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural do Piauí (EMATER-PI)

A partir da década de 1990, deu-se início a criação da Coordenação Estadual das comunidades quilombolas do Piauí que possibilitou uma relação mais próxima entre o Estado e as comunidades, bem como uma articulação maior com o movimento nacional.

Na construção desse PPC compreendemos a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ) como a legítima interlocutora para tratar da organização, acesso e permanência das populações quilombolas na educação como direito fundamental.

No mapeamento realizado pela CECOQ foram identificados os territórios, municípios e comunidades que apresentam potencial para implantação de turmas para o curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola no âmbito do PAFOR EQUIDADE. Para isso, foi considerado o quantitativo de famílias que residem nas comunidades no contexto dos territórios, conforme apresentado no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Demanda de turmas por Território

Território	Município	Comunidades	Nº de Famílias	Nº Turmas
Serra da Capivara	São Raimundo Nonato, Várzea Branca, Fartura, São Lourenço, Dirceu Arcoverde e Bomfim do Piauí.	1. Território Lagoas (119 comunidades que estão organizadas em 12 núcleos em 06 municípios)	1.800	03 turmas
	Dom Inocêncio	2. Poço do Cachorro	50	
		3. Jatobazinho	45	
		4. Barra das Queimadas	40	
	São João do Piauí	5. Saco Curtume	35	
		6. Picos	60	
	São João do Piauí e Pedro Laurentino	7. Território Riacho dos negros: 06 comunidades: Curral Velho, Elisíê, Estreito, Junco, Malhada e Riacho dos negros)	385	
	Campo Alegre do Fidalgo	8. Santa Maria do Canto	114	
	João costa	9. Poço Salgado	-	
Subtotal	14 Municípios	32 Comunidades	2.529 Famílias	

¹⁰ As iniciativas de Ruimar Batista, Assunção Aguiar, Lúcia Araújo, Amparo Aguiar, Áureo João, Halda Regina e Dep. Francisca Trindade (in memoriam), entre outras pessoas, utilizaram a cultura negra para mobilizar e sensibilizar as comunidades quilombolas.

Vale do Itaim	Acauã	1. Tanque de Cima	46	02 turmas
		2. Escondido	12	
		3. Angical de Cima	55	
	Betânia	4. Baixão	84	
		5. Laranjo	50	
		6. Silvino	41	
	Paulistana	7. São Martins	96	
		8. Chupeiro	18	
		9. Angical de baixo	40	
		10. Barro Vermelho	180	
		11. Sombrio	30	
		12. Contente	47	
	Queimada Nova	13. Sumidouro	34	
		14. Tapuio	30	
		15. Pitombeira	60	
		16. Baixa da Onça	45	
		17. Volta do Riacho	30	
		18. Mucambo	40	
	Simões	19. Amparo	30	
		20. Serra da Mata Grande	-	
		21. Serra do Rafael	45	
		22. Veredão	35	
		23. Belmonte dos Cupiras	36	
	Caridade	24. Cabaceira	-	
		25. Chapada do Encanto	21	
	Curral Novo	26. Garapa	49	
		27. Caititu	55	
	Jacobina	28. Chapada	36	
		29. Maria	32	
		30. Campo Alegre	23	
Subtotal	08 Municípios	30 comunidades	1.230 Famílias	
Vale do Canindé	Isaias Coelho	1. Carabas	96	02 turmas
		2. 32 Sabonete	58	
		3. Morrinhos (Cabeça da	95	
		4. Fazenda Nova	168	
		5. Queimada Grande	60	
		6. Riacho Fundo	145	
	Oeiras	7. Canadá Corrente	35	
		8. Queiroz	38	
		9. Canto Fazenda Frade	101	
		10. Cantinho Corrente	18	
	Colônia do Piauí	11. Angical	180	
		12. Mourões	115	
	Santa Cruz do Piauí	13. Atrás da Serra	17	
		14. Chapada	36	
		15. Ponta do Morro	62	
		16. Lagoa Grande	30	
	São João da Varjota	17. Paquetá	50	

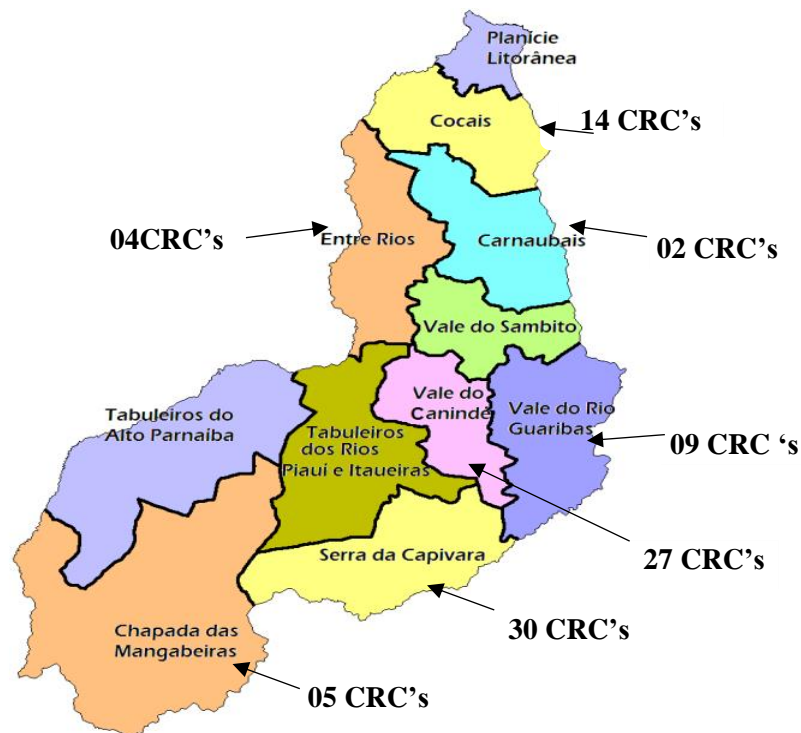
		18. Cepisa	59	
		19. Potes	72	
		20. Angical	36	
		21. Pio IX	70	
		22. Fortaleza	40	
	Bela Vista	23. Amarra Negro	45	
		24. Lagoa das carnaúbas	40	
	Wall Ferraz	25. Grotões	18	
Campinas do Piauí	26. Volta	129		
	27. Salinas	115		
Subtotal	08 Municípios	27 comunidades	1.928	
Cocais	Batalha	1. Carnaúba Amarela	14	01 turma
		2. Lagoa da Serra	33	
		3. Manga	40	
		4. Estreito	61	
	Esperantina	5. Curralinho	66	
		6. Olho D'água dos	63	
		7. Vereda dos Anacleto	22	
	Campo Largo do Piauí	8. Vila Carolina	48	
		9. Vila São João	30	
		10. Vila São Bernardo	34	
		11. Vila São Francisco	69	
	Piripiri	12. Marinheiro	85	
		13. Sussuarana	80	
		14. Vaquejador	75	
Subtotal	04 Municípios	14 comunidades	720 Famílias	
Vale do Guaribas	Vera Mendes	1. Barrinha	48	01 turma
	São José do Piauí	2. Saco da Várzea	95	
		3. Alto da Boa Vista	-	
	Paquetá do Piauí	4. Canabrava dos	75	
		5. Custaneira	30	
		6. Tronco	13	
		7. Mutamba	31	
	Padre Marcos	8. Barras	67	
Campo Grande do Piauí	9. São José	30		
Subtotal	05 Municípios	09 Comunidades	389 Famílias	
Carnaubais	Assunção do Piauí	1. Sítio Velho	148	-
	São Miguel do Tapuio	2. Macacos	40	
Subtotal	02 Municípios	02 Comunidades	188 Famílias	
Entre Rios	Amarante	1. Mimbó	141	-
		2. Periperi	55	
		3. Caldeirão	21	
	Regeneração	4. Mata dos morenos	70	
Subtotal	02 Municípios	04 comunidades	287 Famílias	
Chapada das Mangabeiras	Redenção do Gurguéia	1. Brejão dos Aipins	200	-
	Barreiras do Piauí	2. Marmelada	30	
		3. Parentina	21	
	Gilbués	4. Compra Fiado	64	
		5. Limoeiro	-	

Subtotal	03 Municípios	05 Comunidades	315 Famílias
-----------------	----------------------	-----------------------	---------------------

Fonte: CECOQ (2022)

Nos grupos de trabalho para a construção deste PPC, a Coordenação Estadual das Comunidades Quilombolas do Piauí (CECOQ) apresentou um mapa de demandas para implantação e formação de turmas do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola. Ressaltamos que dentre as CRQs¹¹ a maior concentração de demanda indicada para o curso ficou na Serra da Capivara em razão do número de municípios e famílias que habitam as comunidades. Em seguida o território do Vale do Itaim, Vale do Canindé, Vale do Guaribas e o Território dos Cocais.

Figura 3 - CRC's nos Territórios de Desenvolvimento/do Piauí



Fonte: elaborado pela comissão adaptado de CEPRO (2019)

1.4.4 Experiência da UFPI com a Educação Quilombola

A criação do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola articula-se com as reivindicações do Movimento Quilombola e do Movimento Negro na defesa de uma

¹¹ As associações representam legalmente as comunidades quilombolas para efeito de regularização fundiária do território; o título expedido pelo INCRA/INTERPI é coletivo, pró indiviso e em nome das associações.

educação que respeite as especificidades das comunidades quilombolas (a cultura, as tradições, a oralidade, a memória, a ancestralidade, o mundo do trabalho, o etnodesenvolvimento, a estética, as lutas pela terra e pelo território) e promova a intersecção entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais das populações quilombolas. Nesse sentido, o projeto formativo a ser desenvolvido no contexto do PARFOR EQUIDADE se organizará em constante diálogo com as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004, respectivamente).

Com tal escopo, a UFPI lançará mão da sua larga experiência no desenvolvimento de ações voltadas para o fortalecimento da identidade, da cultura afro-brasileira e africana, ressignificada, recriada e reterritorializada pelas comunidades quilombolas do Piauí. Ao longo de quase 30 anos, a nossa IES, notadamente, através do Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência (ĪFARADÁ) e do Núcleo de Pesquisas Roda Griô, tem realizado estudos, pesquisas em nível de graduação e pós-graduação, projetos socioculturais, eventos formativos e publicações que abordam temas atinentes à conexão entre os tempos históricos, as dimensões socioculturais e as lutas sociais do Movimento Quilombola e do Movimento Negro no contexto atual.

1.4.4.1 Núcleo de Pesquisas sobre Africanidades e Afrodescendência (ĪFARADÁ)

ĪFARADÁ em Iorubá, língua africana, significa resistência pelo conhecimento. Em 1991, na UFPI, alguns docentes e discentes – afrodescendentes e não afrodescendentes – pesquisadores, artistas e professores, além de outros interessados pela temática, liderados pelo professor ufpiano Francis Musa Boakari, fundaram o Centro de Estudos Afro-Brasileiro (CEAB) ligado à Associação dos Pesquisadores em Ciências Humanas (ApeCH) do Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) da UFPI. Em 20 de Novembro de 1995 seu estatuto foi aprovado no Conselho Universitário da UFPI. Inicialmente o núcleo teria o nome de grupo MIMBÓ, em homenagem a uma comunidade negra rural, localizada no município de Amarante, situado no território Entre Rios.

Trata-se de um núcleo interdisciplinar de pesquisa e extensão, diretamente vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL) e à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPESQI). O referido núcleo é composto por professores e alunos da UFPI, além de pesquisadores egressos dessa instituição.

O IFARADÁ tem por objetivo discutir, investigar e divulgar trabalhos originais concernentes as africanidades e afrodescendência, propondo-se a assessorar diretamente os diversos cursos da UFPI em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão e de outras instituições referentes à sua temática de estudo; fomentar um espaço propício à produção de conhecimento e troca de experiências; organizar atividades de divulgação dos trabalhos realizados; organizar um arquivo de material concernente à temática, especialmente no Piauí; e estabelecer contato com órgãos financiadores de estudos com a finalidade de manter informações atualizadas e obter recursos para execução de projetos.

No ambiente acadêmico os membros do IFARADÁ têm orientado e produzido trabalhos de iniciação científica, monografias de conclusão de curso e especialização, dissertações, teses e trabalhos de pós-doutorado, cabendo destacar: (Candé Monteiro, 2008), (Costa, 2009), (Duarte, 2000), (Gomes, 2000), (Gomes, 2007), (Lima, 1994), (Lima, 2001), (Melo, 2013), (Rodrigues, 2001), (Silva, 2008), (Silva, 2016), (Silva, 2009), (Sousa, 2001), (Tavares, 1995) e (Vieira, 1999). Além disso, o IFARADÁ desenvolveu projetos de pesquisa financiados tais como:

- **Mapeamento e Caracterização Sociocultural de Comunidades Negras Rurais do Piauí**- projeto desenvolvido de 1999 a 2001, financiado pelo CNPq. O Relatório desse projeto foi publicado no Livro Comunidades Negras Rurais do Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural;
- **O Movimento Negro e a Educação Escolar: estratégias de luta contra o racismo** – pesquisa desenvolvida de 2001 a 2002 pela pesquisadora Ana Beatriz Sousa Gomes. Projeto selecionado no II Concurso Negro e Educação, promovido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e pela Ação Educativa e financiado pela Fundação Ford;
- **Inventário sobre o Tambor de Crioula** – pesquisa desenvolvida em trinta municípios do Piauí de 2010 a 2012. Financiada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) com o objetivo de fazer um levantamento sobre as manifestações do Tambor de Crioula no Piauí.

O IFARADÁ realizou projetos de extensão financiados, cabendo destacar os seguintes:

- **Pesquisadores(as) para Igualdade: reforço ao processo de permanência e construção do conhecimento para a afrodescendência na Universidade Federal do Piauí** - realizado entre 2002 a 2004, com concessão de bolsas de pesquisa e bolsas de trabalho para a permanência dos alunos na universidade;

- **Projeto Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior (UNIAFRO)** - desenvolvido em duas edições: de 2006 a 2007, e de 2008 a 2011;
- **Curso de Extensão “As Contribuições das Línguas Negro-Africanas no Processo Histórico de Formação do Português Brasileiro”** – realizado entre 09/09 e 15/12/2017, objetivou desenvolver uma abordagem histórico linguística e etnolinguística sobre as contribuições das línguas africanas (subsaarianas), para os processos de formação do português brasileiro (PB), enfatizando a herança dos referidos idiomas dentro do PB nos âmbitos da fonética, morfossintaxe e do léxico;

Merece destaque alguns projetos de ensino financiados por agências de fomento com a finalidade de promover conhecimentos sobre educação para as relações étnico-raciais:

- **Cursos de aperfeiçoamento e especialização em “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”** (GPPGER) e o curso de especialização em “Gênero e Diversidade na Escola”;
- **Curso de Aperfeiçoamento a Distância “Trabalhando o imaginário para a democracia racial”** - desenvolvido de janeiro a dezembro de 2003 em parceria com o Centro de Cultura Negra do Espírito Santo e financiado pelo Ministério da Justiça;
- **Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais**. Edital N° 006/2009 da SECADI/MEC de 1° de abril de 2009 do Programa Rede de Educação para a Diversidade da SECADI/MEC;
- **Curso de Aperfeiçoamento em “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça**, desenvolvido de 2011 a 2012 pelo ÍFARADÁ em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECEI);

Destacamos ainda o trabalho do ÍFARADÁ na Pós-graduação *Lato Sensu* na oferta de cursos de especialização:

- **Curso de Especialização em “Cultura Afrodescendente e Educação Brasileira”** - desenvolvido de 2006 a 2007, com carga horária de 450 horas/aula;
- **Curso de Especialização em “Educação, Cultura e Identidade Afrodescendente”** - desenvolvido de 2011 a 2012, promovido pelo Programa UNIAFRO da SECADI/MEC com carga horária de 420 horas/aula;
- **Curso de Especialização em “Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça”** - desenvolvido de 2011 a 2012, com carga-horária de 450 horas/aula, ofertou 200 vagas;

- **Curso de Especialização em Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola – UNIAFRO** desenvolvido entre 2014 e 2015. Com carga-horária de 450 horas/aula e ofertou 50 vagas.

Através do ÍFARADÁ são realizados eventos científicos, a exemplo do Colóquio sobre Africanidades e Afrodescendência. A primeira edição do Colóquio ÍFARADÁ ocorreu em novembro de 2012 e teve por objetivo produzir diálogos sobre africanidades e afrodescendência a partir de lugares diversos de acionamento e atribuição de identidades afrodescendentes nos processos produtores de demandas de estudo, pesquisa e extensão do ÍFARADÁ. O II Colóquio foi realizado em setembro de 2017 intitulado Africanidades e afrodescendência nas produções de saberes na UFPI objetivou produzir diálogos sobre Educação para as relações étnico-raciais e sobre a História e Cultura africana, afrobrasileira e afropiauiense por intermédio da divulgação da produção acadêmica e científica de pesquisas realizadas na referida área por pesquisadores(as) e colaboradores(as) do ÍFARADÁ em comemoração ao Dia Estadual da Consciência Negra

Em 2013, o núcleo lança a revista eletrônica IFARADÁ de periodicidade quadrimestral, com o objetivo de divulgar trabalhos que comuniquem pesquisas e estudos desenvolvidos e/ou em desenvolvimento sobre africanidades e afrodescendência e temas afins. A experiência do Núcleo de Pesquisa ÍFARADÁ está registrada no trabalho datado de 2017, de autoria da professora Ana Beatriz Sousa Gomes, atual Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFPI.

1.4.4.2 Núcleo de Pesquisas RODA GRIÔ

O Roda Griô foi fundado em 2012, a partir do diálogo entre Educação, Gênero e Afrodescendência. Em meados de 2013, conquistou o reconhecimento institucional como Núcleo de Pesquisa para desenvolver atividades de estudos, investigações científicas, publicações, projetos socioculturais e formação nos campos da Educação - seja vinculada à Sociologia, à Pedagogia, à Psicologia, aos Direitos Humanos, às Políticas Públicas, ou às Comunidades Quilombolas - e do Ensino da Arte, especificamente, no que tange às discussões sobre gênero e afrodescendência.

A institucionalização da Roda Griô corresponde à sistematização dos resultados das inúmeras reuniões e atividades desenvolvidas a partir dos anos de 2010, mediante o desejo de construir um espaço rico em diálogo e troca de experiências, saberes e aprendizagens, como um conjunto de conhecimento explicitamente crítico dos processos identitários e históricos afrodescendentes, das relações de gênero e das educações escolar e social (Silva, 2014).

O Núcleo de pesquisas Roda Griô quer dizer aprender com o outro, com as histórias de outrem (Silva, 2014). As/Os Griôs são contadoras e contadores de histórias, de experiências. Trata-se de uma invenção de mistura de saberes, uma quebra de paradigmas, de hierarquias, de imposição e homogeneização de culturas para tentar reconhecer outras pedagogias, outros modos de conhecer e legitimar conhecimentos e experiências. Nessa perspectiva, todas as pessoas são reconhecidas como depositárias de saberes (contextualizados) e práticas (relevantes) – tecidas como fios de memórias e estudos ou investigações que não se separam das afetações vivenciadas.

Através da roda Griô é construído o Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência (CONGEAfro), congresso internacional de pesquisa, em língua portuguesa brasileira, que visa a colaboração e partilha de trabalhos com acadêmicos, comunidade e profissionais interessados. Atualmente o CONGEAfro encontra-se na sua 9ª edição, que ocorreu no período de 09 a 11 de novembro de 2022, com a temática Narrativas e diásporas para aprender a ser-existir hoje. As nove edições do evento estão sintetizadas a seguir:

- **I Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Conquistas, experiências e desafios** - 06 a 08 de novembro de 2013;
- **II Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Orgulho de Ser Afrodescendente: Lugares e Identidades.** - 04 a 06 de novembro de 2015;
- **III Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Direito de SER nas relações de poder** - 09 a 11 de novembro de 2016;
- **IV Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Descolonialidades e Cosmovisões** - 07 a 10 de novembro de 2017;
- **V Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Justiça social e epistêmica na década dos povos afrodescendentes** - 05 a 09 de novembro de 2018;
- **VI Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Políticas Públicas e Diversidade: Quem precisa de identidade?** - 06 a 08 de novembro de 2019;
- **VII Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Afrodescendentes em narrativas cotidianas (Internacional)** - 03 a 06 de novembro de 2020 (on-line);
- **VIII Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Esperançar em crises históricas (on-line)** - 10 a 12 de novembro de 2021;
- **IX Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência: Narrativas e diásporas para aprender a ser-existir hoje (on-line)** - 09 a 11 de novembro de 2022.

1.4.4.3 A questão quilombola na produção acadêmica da pós-graduação da UFPI

A| pós-graduação da UFPI possui um corpo significativo de dissertações e teses e pesquisas acadêmicas que elegem a questão da população negra e quilombola como tema de investigação e estudo. A presença de afrodescendentes nas produções científicas expressas nas teses e nas dissertações defendidas no Programa de Pós-Graduação da UFPI, sobretudo no PPGEd, é um aspecto importante a ser considerado, tendo em vista as reflexões críticas, provocações e denúncias empreendidas sobre a realidade invisível da população afrodescendente.

As produções acadêmicas na UFPI, especialmente na área da Educação, estão em consonância com o que prescreve a Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, ocorrida em Durban, na África do Sul, no ano de 2001. O PPGEd desenvolve a linha de pesquisa *Educação, diversidades/diferença, inclusão*, de natureza polissêmica em função das categorias, temas e fenômenos investigados, focaliza questões identitárias e de subjetividades de grupos marginalizados e subrepresentados. Interessa-se por problemáticas que envolvam inclusão, formação e práticas educativas em distintos contextos de diferentes sujeitos de direitos da educação especial, corpo, geração (crianças, adolescentes e jovens), gênero, raça/etnia, comunidades tradicionais e povos do campo, num diálogo com as experiências dos movimentos sociais. Nessa linha de pesquisa encontramos 21 trabalhos que problematizam questões atinentes a africanidades e afrodescendência: 14 dissertações e 07 teses, a saber:

Quadro 09 - Africanidades e afrodescendência nas teses e dissertações do PPGEd UFPI: 2000 – 2021

Níveis	Quantitativo por Ano													Subtotal
	2000	2001	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Dissertações	2	2	3	1	-	-	-	-	-	2	1	2	1	14
Teses	-	-	2	1	-	-	-	-	1	1	1	-	1	07
Total	2	2	5	2	-	-	-	-	1	3	2	2	2	21

Fonte: Adaptado de Silva (2022)

1.4.4.4 Projetos de pesquisa desenvolvidos na UFPI

Através de mapeamento realizado no *website* da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PROPESQI), identificamos 19 projetos de pesquisa cadastrados e desenvolvidos na UFPI, os quais focalizam as populações negras, problematizando, sobretudo, as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que acompanham a organização das comunidades quilombolas no Piauí, conforme especificado no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Negros e quilombolas nos projetos de pesquisa da UFPI: 2006-2018

Ano	Título	Vigência
2006	Condições de vida e trabalho da população negra nos pós-liberação, Piauí: 1988/1950.	1/8/2006 a 30/07/2007
2009	Reconhecimento de solos da Serra do Quilombo no município de Bom Jesus-Piauí e diagnóstico da qualidade destes solos sob o cultivo de soja e função de diferentes manejos.	1/1/2009 a 30/12/2011
	Experiências e modos de vida quilombolas em terras do Piauí.	1/1/2009 a 30/12/2011
2010	Cartografia Étnica de Territórios Negros no Estado do Piauí.	1/1/2010 a 30/12/2011
	Vozes oprimidas: a estética do afrontamento na literatura mundial.	1/8/2010 a 30/12/2015
2011	Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso: diferenciações intergeracionais de raça e gênero na educação.	1/1/2009 a 30/12/2012
	Projeto de Pesquisa e Extensão – Conhecimentos tradicionais e quilombolas na conservação da biodiversidade piauiense numa perspectiva sociojurídica.	1/1/2011 a 30/12/2012
	Estudos etnobiológicos em comunidades rurais, quilombolas, litorâneas e assentamentos no estado do Piauí, Brasil.	1/1/2011 a 30/12/2021
2012	Análise estrutural comparada da casca de espécies do cerrado da serra do quilombo-Bom Jesus-PI.,	1/1/2011 a 30/12/2013
2013	Economia, sociodiversidade e biodiversidade nas comunidades quilombolas do território dos Cocais - PI.	1/1/2011 a 30/12/2016
2014	Conhecimentos, atitudes e prática de mulheres quilombolas em relação ao câncer de mama.	1/8/2014 a 30/12/2016
	Conhecimentos e práticas de prevenção do câncer cérvico uterino em mulheres da comunidade Quilombola Mimbó.	1/8/2014 a 30/12/2016
	Estudos etnobiológicos em comunidades rurais, quilombolas, litorâneas e assentamentos do estado do Piauí, Brasil.	1/1/2014 a 30/12/2021
2015	Políticas públicas de formação de professores na área da educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.	1/6/2015 a 30/12/2017
2016	Perfil epidemiológico em saúde bucal e estilo de vida de crianças e adolescentes residentes em comunidade quilombola da região sul do estado do Piauí	1/8/2016 a 30/07/2018
	Saúde bucal de crianças e adolescentes de comunidade quilombola.	23111.014913/2016-27
2017	Resistência e liberdade: manifestações de rebeldia e o processo de emancipação de escravizados no Piauí. (Séc. XVII – Séc. XIX).	1/5/2017 a 30/12/2019
2018	A educação de negros escravizados no sertão do Piauí (1700-cariofileno e ácido elágico na criopreservação de sêmen ovino da 1822)	1/3/2018 a 30/11/2019
	Atuação do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) em assentamentos rurais e comunidades quilombolas no Brasil.	1/3/2018 a 30/03/2021

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

Também é notório o crescente aumento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que têm sido desenvolvidos nos últimos tempos na UFPI, em nível de graduação, com foco na educação para as relações étnico-raciais. A título de ilustração, destacamos o estudo realizado em 2023 por Layana Cruz Pereira Barros, sob a orientação da professora Maria da Glória Duarte Ferro, que, focalizando as potencialidades da literatura afro-brasileira e africana nos letramentos literário e racial, buscou analisar as práticas educativas desenvolvidas por professores da Educação Infantil de uma escola pública de Teresina, capital do Piauí.

Com foco em uma educação antirracista, o estudo acena para a possibilidade de fortalecimento do debate sobre a urgência de uma educação para as relações étnico-raciais que reconheça o papel potencial da literatura infantil afrodescendente nos letramentos literário e racial, ratificando a relevância e a urgência do trabalho.

1.4.4.5 Políticas afirmativas na UFPI

As ações afirmativas surgem na UFPI como tentativa de correção da situação de contraste entre a composição étnico-racial da sociedade brasileira e a taxa de escolarização da população afrodescendente. Tais políticas são fundamentais para que esses estudantes possam ter igualdade de condições para ingressar e permanecer no Ensino Superior.

Nesse sentido, a UFPI desenvolve um conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente, tendo em vista a correção das desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre esses coletivos sociais. O projeto de cotas da IES surgiu como fruto de uma iniciativa da administração superior da UFPI como uma política institucional para estimular a expansão de vagas e de cursos, bem como para contornar o problema da baixa participação de alunos egressos de escolas públicas em graduações de alta concorrência.

A partir de 2013, a UFPI passou a oferecer reserva de vagas baseada no critério socioeconômico e étnico-racial. Além de oferecer reserva de cotas raciais na graduação, a UFPI, em 15 de julho de 2021, aprovou a Resolução do CEPEX/UFPI nº 98 que dispõe sobre a política de ações afirmativas para negros(as), pretos(as), pardos(as), indígenas e pessoas com deficiência nos cursos de pós-graduação stricto sensu.

2 CONCEPÇÃO DO CURSO

2.1 Princípios curriculares e especificidades do Curso

O currículo do curso Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do PARFOR EQUIDADE se identifica com a LDB (Lei n. 9.394/1996), com o PNE (2014-2024), com a BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012) 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 Escolar Quilombola interconecta-se com os marcos legais referidos e está alicerçado nos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica 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: *articulação entre ensino, pesquisa e extensão; articulação entre teoria e prática; interdisciplinaridade e transdisciplinaridade; flexibilização curricular; ética.*

2.1.1 Articulação entre teoria e prática

A ideia central que permeia o curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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 da Licenciatura em Educação Escolar Quilombola aponta como 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.*

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 concepção 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.

Nesse sentido, a compreensão de práxis construída neste PPC 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.

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.

Ante o exposto, em um curso de formação superior em Educação Escolar Quilombola, direito das comunidades afrodescendentes, é imprescindível conhecer, valorizar e incluir as práticas socioculturais e religiosas de fazer dos povos advindos da cultura africana, cuja dimensão simbólica produz vasto repertório de significados. De tal modo, a articulação entre teoria e prática, de modo a afirmar e desenvolver ações pedagógicas comprometidas com a construção de novas linguagens que rompam com as fronteiras disciplinares, legitimadoras da cultura dominante, comumente corporificada por uma visão eurocêntrica, é condição *sine qua non* em um curso de formação de professores para atuarem com as populações quilombolas.

2.1.2 Interdisciplinaridade, transversalidade e interculturalidade

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.

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 (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.

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

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 prevaletentes.

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.

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 Escolar Quilombola 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.

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 nº 8.069/199016), *educação para o trânsito* (Lei nº 9.503/199717), *educação ambiental* (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2019), *educação alimentar e nutricional* (Lei nº 11.947/200919), *processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso* (Lei nº 10.741/200320), *educação em direitos humanos* (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), *educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena* (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), *relações de gênero, violência contra a mulher* (Lei nº 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 nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023)9.

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.

Educar na interdisciplinaridade está intimamente ligado à essência da Educação Escolar Quilombola, em que os currículos exigem a consideração de aspectos fulcrais da cultura africana, como a solidariedade, a partilha, a vivência, a pertença e a ancestralidade, entre outros eixos fundantes. Assim, os “Estudos Culturais” sobre interdisciplinaridade, interculturalidade, entre outros, “possibilitam-nos uma maior flexibilidade com relação à construção de currículos que considerem os temas relacionados aos povos historicamente excluídos e silenciados, ao negarem a estrutura em ‘disciplinas’ justapostas e por valorizarem o diálogo autêntico com e entres as diversas culturas” (Silva, 2022, p. 289). De tal modo, é necessário pensar em novas possibilidades formativas, de modo a rever culturas consolidadas pelos sistemas educacionais,

para que, por meio de uma perspectiva decolonial e humanizadora, seja possível reinventar e reconstruir as práticas educativas.

2.1.3 Articulação entre ensino, pesquisa e extensão

A aproximação entre as instituições formadoras, o espaço de vivências e o território quilombola em que estão inseridos mostra-se benéfica, tanto para quem ensina como para quem aprende. Com efeito, ao se aproximar da escola e das comunidades quilombolas 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.

A relação orgânica entre os lugares formativos, o espaço de vivências e o território identitário potencializa o fortalecimento do processo de formação dos cursistas para 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.

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).

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

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

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

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

A pesquisa como um meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social é um componente necessário à formação do professor e à atividade central no trabalho docente porque reforça a capacidade do exercício crítico e reflexivo que permitirá a aprendizagem autônoma, competente e criativa.

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

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

Concebendo a escola como espaço de formação baseada na troca de saberes e a docência como profissão que se exerce num coletivo de práticas escolares escolas que reúnem os diversos sujeitos educativos comprometidos com a pesquisa e com a inovação (Nóvoa, 2011).

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, nos cursos de formação inicial a articulação entre ensino, pesquisa e extensão deverá ser potencializada no tempo comunidade através de atividades e processos de pesquisa e experimentação, ou outras atividades de natureza educativa, devendo possuir vínculo com o tema gerador, tema contextual ou eixo temático em estudo, e serão objeto de acompanhamento e avaliação do professor formador. Assim, sendo a pesquisa e o trabalho princípios educativos norteadores da EEQ, nos itinerários formativos deverão ser criados espaços, condições de estudo, pesquisa e discussões sobre temáticas relativas à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade.

2.1.4 Flexibilização curricular

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

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

A flexibilização curricular deve incluir não apenas a oferta de disciplinas eletivas ou o aumento/redução de carga horária de disciplinas ou de cursos, tampouco deve se limitar à inclusão de atividades complementares no decurso formativo dos estudantes. Deve se estender

e se inserir em toda a estruturação curricular, permitindo maior fluidez e dinamização na vida acadêmica. Pode ser operacionalizada por meio do arejamento do currículo; pelo respeito à individualidade no percurso de formação; pela utilização da modalidade de educação a distância; pela flexibilização das ações didático-pedagógicas; pela mobilidade ou intercâmbio estudantil; pela incorporação de experiências extracurriculares creditadas na formação; pela adoção de formas diferenciadas de organização curricular e pela previsão e oferta de atividades curriculares de extensão.

A Educação Escolar Quilombola, como integrante da educação nacional, deverá também atender aos critérios de flexibilidade na sua organização escolar conforme o Art. 23 da Lei nº 9.394/96 (LDB), seguindo as orientações gerais prescritas nos Arts. 24, 26 e 26-A dessa mesma lei. Em consonância, nos cursos de formação de professores o conjunto de saberes saberes historicamente produzidos pelas comunidades (*crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade, às suas organizações sociais de trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas*) produzidos pelas comunidades quilombolas devem constituir a parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõe o currículo.

2.1.5 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 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.

Nos processos de formação inicial de professores voltado para as comunidades quilombolas, a dimensão ética é essencial, haja vista que o enfrentamento da discriminação e preconceito raciais exige um olhar atencioso e sensível às vozes e aos sujeitos historicamente silenciados na nossa sociedade. O conhecimento da realidade quilombola (seus processos históricos, culturais, sociais e identitários) apresenta-se como uma possibilidade de romper com posturas autoritárias em relação aos coletivos sociais considerados diversos e provocar mudanças, o que exige ética profissional.

Além da observância desses princípios gerais que reforçam a função social e o papel da universidade brasileira como instituição pública e dos eixos orientadores gerais da educação brasileira nos termos das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010), a Educação Escolar Quilombola (EEQ) deve ser também referenciada nos valores das comunidades quilombolas. Desse modo, o projeto formativo do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LIEQ) está também norteado por elementos estruturantes, tais como: **cosmovisão africana** (conhecimentos tradicionais, ancestralidade, memória, oralidade, corporeidade, e o etnodesenvolvimento) e **espaços ancestrais educativos**.

2.1.6 Cosmovisão africana

Na compreensão deste PPC a Comunidade Negra e o Movimento Quilombola se constituem como sujeitos políticos, geradores de direitos humanos e sujeitos epistemológicos. A condição de serem sujeitos de conhecimentos encontra-se em razão do conjunto de ideias, conceitos, representações e informações que constroem e permitem fazer uma leitura da realidade/saberes que se diferenciam do conhecimento científico hegemônico, mas em hipótese alguma podem ser considerados menos “saber” ou “saber residuais” (Gomes, 2017, p. 67). Trata-se de forma de leitura do mundo, da produção de uma racionalidade de criação, recriação, produção e potência.

Nesse contexto, a cosmovisão africana constitui-se o epicentro da formação dos professores cursistas quilombolas. Quanto mais forem vivenciados, praticados e inseridos em processos sistemáticos e coletivos de formação, mais presente estará a cosmovisão africana dentro de propostas pedagógicas

Os princípios emanados da **cosmovisão africana** (*ancestralidade, memória coletiva, oralidade, corporeidade, territorialidade e etnodesenvolvimento*) devem permear a formação dos cursistas desde o início do curso. É fundamental que no processo formativo o olhar para a

terra, o território e para a própria história ancestral seja potencializado. Dessa forma, a cosmovisão africana constitui-se como referência do conhecimento trabalhado durante o curso (OLIVEIRA, 2007).

Ancestralidade é conceito-chave para o entendimento dos princípios e valores da civilização africana e o principal elemento da cosmovisão africana no Brasil. É signo da resistência afrodescendente e norteia-se pelo processo de inclusão social do povo negro, convivência sustentável do homem com o meio ambiente, respeito às diferenças e aos conhecimentos tradicionais e culturais como herança cultural e material, advindos do seio dessa comunidade quilombola.

A Educação Escolar Quilombola deve fundamentar-se precipuamente de *memória coletiva*, línguas reminiscentes, marcos civilizatórios, práticas culturais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país.

Na civilização africana a transmissão de bens materiais e imateriais que se transformaram e se transformarão no legado de uma *memória coletiva* (patrimônio simbólico do grupo) é fundamentada na *oralidade*. As crianças negras aprendem no seio de suas famílias, através da tradição oral, a partir da convivência e da iniciação ritualística. Nessa perspectiva, nas comunidades quilombolas, a oralidade é fundamental na manutenção da *memória coletiva* e da historicidade, constituindo parte importante dos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

A *corporeidade* precisa ser considerada no processo formativo das comunidades quilombolas, tendo em vista que a abordagem da estética-corpórea sob o aspecto coletivo/integrado possibilita a valorização da estética negra, a manutenção de valores herdados de sociedades africanas e a atribuição de sentido à própria noção de identidade.

Para as comunidades quilombolas, a *territorialidade* é um princípio fundamental, pois é condição para a existência do grupo e de continuidade de suas referências simbólicas. A terra, para os quilombolas, representa o sustento e é, ao mesmo tempo, um resgate da memória dos antepassados, onde realizam tradições, criam e recriam valores, lutam para garantir o direito de ser diferente sem ser desigual. Portanto, para a comunidade quilombola, a terra não é percebida apenas como objeto em si mesmo, de trabalho e de propriedade individual, uma vez que está relacionada à dignidade, à ancestralidade e à dimensão coletiva. A territorialidade expressa uma forma específica de ordenação territorial em conformidade com os aspectos históricos e culturais vividos pela comunidade. Logo, a territorialidade, juntamente com a ideia de

pertencimento de grupo, torna-se a expressão de luta pela identidade para as comunidades quilombolas (Brasil, 2012a).

A questão da territorialidade, associada ao *etnodesenvolvimento* e à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades quilombolas, deverá orientar todo o processo educativo definido neste PPC. As populações quilombolas tradicionais, por meio de modelos próprios de manuseio da terra, têm, ancestralmente, revelado modos de relações com a natureza que se traduzem no respeito e no significado que os elementos da natureza tinham para os negros, apontando para uma economia assentada na reciprocidade. O etnodesenvolvimento relaciona-se com esse espírito de preservação da natureza, que tem origem no significado de território, enquanto espaço geográfico, cultural e de uso coletivo, resultando na produção de uma economia assentada na reciprocidade.

Essa economia baseada em ações de reciprocidade aponta para visões de mundo em que o ato de trabalhar não é cindido do pensar e, muito menos, desagregador de um grupo que dialoga, permanentemente, com suas necessidades diárias, levando-o a não desprezar, de igual modo, soluções que muitas vezes lhe são exteriores. Tais medidas têm como princípio a garantia de uma sustentabilidade que não viola as identidades locais, dentre elas, a étnico-racial, que cimeta relações que rejeitam a excessiva produção de mercadorias, de consumo, de devastação socioambiental, e também aquelas que abarcam relações sociais sólidas que reafirmam concepções de desenvolvimento contrárias a desenraizamentos de qualquer natureza (Brasil, 2012a, p. 24).

Em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, orientadas pela Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos Tradicionais, juntamente com a Convenção 169 da OIT, Esse modelo baseado no desenvolvimento sustentável¹² para as comunidades quilombolas, conjuntamente com a integração das dimensões ambiental, social, cultural, econômica, política, recomenda que o projeto formativo deve ser elaborado a partir dos saberes locais que permitam a preservação e a conservação dos recursos naturais em consonância com as tradições da comunidade quilombola.

Na configuração do PPC se reconhece as raízes, os percursos transculturais, a identidade e a cultura do povo afro-brasileiro contemporâneo. É imprescindível dar visibilidade à história das populações quilombola, suas lutas históricas, passadas e presentes, além de estimular nos jovens o sentimento de pertencimento e orgulho de ser quilombola.

¹² Uso equilibrado dos recursos naturais, voltado para a melhoria da qualidade de vida da presente geração, garantindo as mesmas possibilidades para as gerações futuras.

Seguindo essa compreensão, entendemos que na racionalidade africana não se pensa por pureza e contradição; pensa-se por analogia e participação. Africanizar, neste sentido, não é reduzir as diferenças ao equivalente geral da forma cultural africana. Africanizar é dignificar, é abrir-se à alteridade, é desejar a diferença, é promover a ética, valorizando a expressão de todos e de cada um, sem massificação ou imposição de modelos. (Oliveira, 2003, p. 175).

Portanto, o epicentro do PPC do Curso Licenciatura em Educação Escolar Quilombola está na ancestralidade. Ela é o coração vigoroso da cosmovisão africana. Ela é a lógica que engendra e organiza os outros elementos do pensamento africano recriado em nossas terras. É o centro do regime semiótico afrodescendente que engendrou concretamente as formas culturais africanas e sua dinâmica civilizatória. Essa forma de transmissão dos conhecimentos ancestrais tem como suporte a tradição oral, os ofícios, os repertórios culturais e linguísticos dos quilombos, as festividades e o campo lúdico das comunidades (Oliveira, 2006, p. 175).

Sendo assim, se reconhece que os quilombos têm singularidades próprias de existência e resistência fundamentadas na ancestralidade africana, a qual guarda conhecimentos e tradições manifestas na língua, na corporeidade, na religiosidade e na relação com a natureza, cada um com suas próprias peculiaridades no que diz respeito à condição territorial, social e cultural (Brasil, 2012a, p. 24).

2.1.7 Espaços Ancestrais Educativos

A concepção de espaços educativos educacionais está diretamente associada à noção de território enquanto espaços necessários à reprodução cultural, social e econômica dos povos e das comunidades tradicionais, quer utilizados de forma permanente, quer temporária (Brasil, 2012a).

Por isso, a compreensão que norteia este PPC é que o quilombola é uma comunidade educativa. Nesse sentido, os espaços ancestrais são os lugares das memórias ancestrais que permanecem na comunidade como instrumentos educativos. Eles rememoram as formas de existir daquele território ao longo do tempo e a comunidade reconhece esses lugares como parte de sua história. São espaços significativos que devem ser melhor potencializados e contextualizados nas formas existentes de trabalho, a relação com a constituição territorial, assim como as narrativas que esses lugares trazem.

Trata-se, em especial, de um conjunto de pessoas e instituições que garante um processo educativo do ponto de vista afro-quilombola com conceitos e conteúdos próprios. Esses espaços educativos são considerados significativos para a aprendizagem e para o fortalecimento da

identidade comunitária, bem como para o fortalecimento da identidade das/os alunas/os quilombolas. Tais espaços rememoram as formas de existir do território como parte de sua história.

Nesse sentido, compreendemos que as relações estabelecidas entre a comunidade educativa e os espaços formativos ancestrais da comunidade, levam em consideração a riqueza da biodiversidade local, a fauna, a flora, os espaços em que as tecnologias antigas ainda permanecem como parte da memória territorial e como a comunidade os ressignifica, atribuindo sentidos existenciais à memória dos primeiros povos africanos no Brasil. Portanto, o projeto formativo do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola (LIEQ) tem como base o contexto histórico e social em que as populações quilombolas estão inseridas e está fundado no reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam (Brasil, 2012b).

Em consequência desse entendimento de comunidade quilombola como espaço ancestral educativo, esta proposta está orientada pela alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos: *tempo universidade* e *tempo comunidade*. Neste último, as atividades envolverão os saberes construídos no espaço vivido (território) e no modo de ser e fazer das comunidades quilombolas.

2.2 Objetivos e Metas do curso

O PARFOR é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de Educação Básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam, em consonância com a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e com a LDB nº 9.394/1996 e suas modificações. O PARFOR EQUIDADE é uma ação especial realizada no âmbito deste Programa idealizado junto à SECADI/MEC, e destina-se ao cumprimento da estratégia 15.5 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em consonância com as disposições legais especificadas no item 2.1 do Edital Conjunto nº 23/2023.

Ante esse propósito, o curso em Licenciatura em Educação Escolar Quilombola da UFPI ofertado pelo PARFOR EQUIDADE tem como objetivo geral **formar professores (as) para atuarem na educação escolar quilombola, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. A partir desse objetivo central são definidos os seguintes objetivos específicos:

- Promover o acesso dos professores que atuam nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância ao Ensino Superior, gratuito e de qualidade, em consonância com a legislação vigente;
- Oferecer sólida formação teórica, interdisciplinar e intercultural para professores que atuam em escolas quilombolas ou em escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, tendo como eixo estruturante/norteador os princípios emanados da **cosmovisão africana**: *ancestralidade*, *memória coletiva*, *oralidade*, *corporeidade*, *territorialidade* e *etnodesenvolvimento*;
- Aprofundar os conhecimentos dos cursistas sobre as lutas quilombolas (por direitos territoriais, socioculturais e ambientais) e o papel dos quilombos na constituição dos movimentos políticos e nos processos de libertação do povo escravizado, por meio de itinerários formativos que considere o respeito à diversidade, com vista à superação do racismo (institucional, ambiental, alimentar etc.), da discriminação e do preconceito racial, nos termos da lei;
- Ampliar a competência profissional de professores multidisciplinares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da construção de metodologias de aprendizagem adequadas às realidades socioculturais das comunidades quilombolas e da produção de material didático-pedagógico que valorize os conhecimentos tradicionais (*cultura*, *oralidade*, *estética-corpórea*, *memória* e *ancestralidade*);
- Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, a partir da implementação de um projeto formativo que contemplem as especificidades do povo quilombola, com formas diferenciadas de organização dos conhecimentos, tempos e espaços de formação, tendo as comunidades quilombolas e as escolas como espaços privilegiados de formação e de pesquisa;
- 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, e partindo do pressuposto de que pertencemos a uma sociedade complexa, plural, global e desigual, e que essa diversidade está presente também nas instituições de ensino, o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola criará as possibilidades para formar um profissional capaz de reconhecer e valorizar a pluralidade cultural e o respeito à diversidade étnico-cultural que forma a sociedade contemporânea. Um professor que não fique alheio às situações de desigualdades e esteja atento

à presença da diversidade étnico-cultural na sociedade e na instituição escolar, conforme delineado no perfil do egresso a seguir relacionado.

As metas e indicadores para a aferição do cumprimento das metas do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola foram estabelecidos de maneira específica, considerando os objetivos e particularidades da proposta:

Metas e indicadores do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola

METAS	INDICADORES
<p>1. Formação qualificada de docentes: Garantir a formação acadêmica e prática de professores em Educação Escolar Quilombola para atuar nas escolas de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental nas escolas quilombolas</p>	<p>Taxa de Conclusão: Realizar acompanhamentos da taxa de conclusão do curso constatando o percentual de discentes que concluem a licenciatura.</p>
<p>2. Desenvolvimento de Material Didático: Apoiar a produção de material didático específico para a EEQ.</p>	<p>Produção de Material Didático: mensurar a quantidade e qualidade do material didático produzido pelos professores e discentes durante o curso.</p>
<p>3. Atuação dos docentes na educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Focar na formação de docentes aptos a atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental</p>	<p>Índice de Inserção Profissional: Incentivar gestores municipais para abertura de Editais de seleção com critério específico vinculado a formação do curso.</p>
<p>4. Integração com a Comunidade Quilombola: Estabelecer mecanismos de gestão que promova a participação de lideranças da comunidade no acompanhamento e desenvolvimento do curso</p>	<p>Participação na gestão do curso: Planejar e avaliar o desenvolvimento do curso e ações relacionadas assegurando a integração Comunidade e Universidade.</p>
<p>5. Avaliação participativa do curso: promover a avaliação do semestral do curso juntos a comunidade acadêmica.</p>	<p>Avaliação periódica: Realizar avaliações periódicas com a comunidade, docentes e discentes para mensurar a qualidade do curso e identificar aspectos para melhoria.</p>

As metas propostas refletem aspirações acadêmicas e estão diretamente relacionadas ao impacto na comunidade Quilombola 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 quilombola e às evoluções no cenário educacional. Essa abordagem proativa assegura a relevância contínua das metas estabelecidas ao longo do tempo.

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).

O corpo discente deverá ser composto preferencialmente por estudantes quilombolas egressos(as) do ensino médio que buscam formação em nível superior; por professores(as) e outros(as) profissionais quilombolas que já atuam em escolas sediadas em territórios quilombolas e que não possuem formação específica que lhes possibilite uma prática educacional que reconheça e valorize os conhecimentos produzidos por essas comunidades; por lideranças quilombolas que prezam por uma educação assente nos conhecimentos e saberes locais e já atuam em espaços formativos não escolares.

Nessa perspectiva e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola o Curso de Graduação em Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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 em Educação Escolar Quilombola esteja apto a:

- I. Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária e antirracista;
- II. Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social e cultural;
- III. Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- IV. Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
- V. Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas e culturais dos educandos nas suas relações individuais e coletivas, comprometendo-se com o sucesso dos alunos;

- VI. Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
- VII. Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- VIII. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e as comunidade remanescentes de quilombo, comprometendo-se com o funcionamento democrático da escola em que atua;
- IX. Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- X. Valorizar as diversidades culturais, respeitando as diferenças de natureza ambiental, ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- XI. Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII. Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, execução, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII. Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- XIV. Tematizar e refletir criticamente a respeito da própria prática, realizando estudos e pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV. Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- XVI. Valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano e ter consciência de sua dignidade como ser humano e como profissional;
- XVII. Dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção da vida contemporânea;

XVIII. Estudar e aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O estudante do curso de em Licenciatura Educação Escolar Quilombola 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 Resolução CNE/CP nº 8/2012 . 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, 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 (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. 4/2024) 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 11 a seguir:

Quadro 11 – 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.

Quadro 12 - 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 apresentados 13, 14 e 15 apresentados a seguir:

Quadro 13– Competências específicas e habilidades da dimensão conhecimento profissional

1. Conhecimento Profissional	
Competências Específicas	Habilidades
1.1 Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los.	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. 1.1.2 Demonstrar conhecimento sobre os processos pelos quais as pessoas aprendem, devendo adotar as estratégias e

	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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>
<p>1.3 Reconhecer os contextos.</p>	<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 articulam 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 14 – 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-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>
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem.	<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</p>

	<p>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>
2.3 Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino.	<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>
2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos conhecimento, competências e habilidades.	<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 15 – Competências específicas e habilidades da dimensão engajamento profissional

3. Engajamento Profissional	
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.</p> <p>3.1.2 Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais</p>

	<p>e intrapessoais necessárias para se autodesenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos estudantes.</p> <p>3.1.3 Assumir a responsabilidade pelo seu autodesenvolvimento e pelo aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas, bem como desenvolver outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais ou com uso de recursos digitais.</p> <p>3.1.4 Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação escolar, em todas as suas etapas e modalidades, e na busca de soluções que contribuam para melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes, atendendo às necessidades de seu desenvolvimento integral.</p> <p>3.1.5 Engajar-se profissional e coletivamente na construção de conhecimentos a partir da prática da docência, bem como na concepção, aplicação e avaliação de estratégias para melhorar a dinâmica da sala de aula, o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.</p>
<p>3.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p>	<p>3.2.1 Compreender o fracasso escolar não como destino dos mais vulneráveis, mas fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender.</p> <p>3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p> <p>3.2.4 Atentar nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais.</p> <p>3.2.5 Construir um ambiente de aprendizagem que incentive os estudantes a solucionar problemas, tomar decisões, aprender durante toda a vida e colaborar para uma sociedade em constante mudança.</p>
<p>3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção dos valores democráticos.</p>	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, atentando na prioridade que deve ser dada à aprendizagem e ao pleno desenvolvimento do estudante.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar das comunidades de aprendizagem e incentivar o uso dos recursos tecnológicos para compartilhamento das experiências profissionais.</p> <p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre a BNCC e os currículos regionais, como contributos da escola para se construir uma sociedade mais justa e solidária por meio da mobilização de conhecimentos que enfatizem as possibilidades de soluções para os desafios da vida cotidiana e da sociedade.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura e comportamento éticos que contribuam para as relações democráticas na escola.</p>
<p>3.4 Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade.</p>	<p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p>

	<p>3.4.2 Manter comunicação e interação com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola, de modo que favoreça a aprendizagem dos estudantes e o seu pleno desenvolvimento.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar-se com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando os diferentes recursos, inclusive as tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e contribuir para a construção de um clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</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 crítica, sólida, concreta, contínua que fortaleça a base de conhecimentos, aperfeiçoe qualidades e habilidades e contribua para fazer crescer a prática de sala de aula do cursista.

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 Escolar Quilombola 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 Escolar Quilombola do Parfor / UFPI.

2.5 Perfil do corpo docente

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

Especialmente no curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola poderão atuar como professores formadores convidados os mestres tradicionais que possuem notório saber ou sejam reconhecidos por organização quilombola no âmbito de sua respectiva comunidade, grupo social ou por títulos obtidos junto a IES, observados os critérios estabelecidos no Edital Conjunto nº 23/2023.

Quando necessária é admitido 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 PAFOR.

Os professores do curso responsáveis pelas disciplinas de formação pedagógica são selecionados, prioritariamente, entre os efetivos vinculados ao Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE) e ao Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE), ambos pertencentes ao Centro de Ciências da Educação (CCE). Nos Quadros 16 e 17, consta a relação nominal com titulação, regime de trabalho e CPF dos docentes efetivos que atuam nos dois departamentos

Quadro 16- Professores efetivos do DEFE/CCE

Nome	Titulação	Regime de Trabalho	CPF	Currículo Lattes
Ana Beatriz Souza Gomes	Doutora	DE	327.795.003-44	http://lattes.cnpq.br/8992833352627124
Ana Valéria Marques Forte Lustosa	Doutora	DE	343.516.801-30	http://lattes.cnpq.br/1325011399084918
Antônia Dalva França Carvalho	Doutora	DE	239.920.263-53	http://lattes.cnpq.br/2678561806213333
Antônio de Pádua Carvalho Lopes	Doutor	DE	305.455.013-34	http://lattes.cnpq.br/4610019350546921
Ana Raquel de Oliveira	Doutora	DE	032.917.933-07	http://lattes.cnpq.br/2232085865791257

Amada de Sousa Campos	Doutora	DE		http://lattes.cnpq.br/5086525916637041
Baltazar Campos Cortez	Doutor	DE	227.407.403-87	http://lattes.cnpq.br/5731403647873705
Carmen Lúcia de Oliveira Cabral	Doutora	DE	136.596.775-15	http://lattes.cnpq.br/9060452579098202
Carmen Lucia de Sousa Lima	Doutora	DE	240.858.803-06	http://lattes.cnpq.br/6331052119479566
Cássio Eduardo Soares Miranda	Doutor	DE	002.516.286-12	http://lattes.cnpq.br/5708616724845522
Cléania de Sales Silva	Doutora	DE	347.870.623-87	http://lattes.cnpq.br/4967120046998322
Cristiane de Sousa Moura Teixeira	Doutora	DE	740.305.583-72	http://lattes.cnpq.br/9594853947945982
Denis Barros de Carvalho	Doutor	DE	512.701.024-00	http://lattes.cnpq.br/6114958483289396
Edna Maria Magalhães do Nascimento	Doutora	DE	210.702.294-15	http://lattes.cnpq.br/2468201133397027
Fernanda Antônia Barbosa da Mota	Doutora	DE	337.852.283-68	http://lattes.cnpq.br/0208919237949818
Filadélfia Carvalho de Sena	Doutora	DE	388.549.883-91	http://lattes.cnpq.br/3548299705586001
Francisco Williams de Assis S. Gonçalves	Doutor	DE	338.212.403-34	http://lattes.cnpq.br/2652178135604392
Heraldo Aparecido Silva	Doutor	DE	121.132.498-20	http://lattes.cnpq.br/1328012571835066
Jane Bezerra de Souza	Doutora	DE	395.878.003-20	http://lattes.cnpq.br/5086525916637041
Josélia Maria da Silva Farias	Doutora	DE	471.037.523-20	http://lattes.cnpq.br/5786042846334039
José Renato de Araújo Sousa	Doutor	DE	504.138.213-15	http://lattes.cnpq.br/2164131833973207
Jurandir Gonçalves Lima	Doutor	DE	387.184.053-04	http://lattes.cnpq.br/8218131282540151
Lucineide Moraes de Souza	Doutora	DE	287.875.013-68	http://lattes.cnpq.br/8350211658374568
Luís Carlos Sales	Doutor	DE	131.761.883-15	http://lattes.cnpq.br/3467660796249780
Marli Clementino Gonçalves	Doutora	DE	619.642.803-97	http://lattes.cnpq.br/5870583160701292
Maria Escolástica de Moura Santos	Doutora	DE	730.711.703-78	http://lattes.cnpq.br/4836489128211300
Maria da Glória Duarte Ferro	Doutora	DE	338.007.903-00	http://lattes.cnpq.br/2869887588512229
Maria de Jesus dos Santos	Doutora	DE	351.087.623-72	http://lattes.cnpq.br/3726346205353421
Maria do Amparo Borges Ferro	Doutora	DE	199.340.763-49	http://lattes.cnpq.br/8212833454967440
Maria do Socorro Santos Leal Paixão	Doutora	DE	066.878.493-87	http://lattes.cnpq.br/6822851096774957
Maria do Socorro Borges da Silva	Doutora	DE	504.965.063-15	http://lattes.cnpq.br/8051399300847942
Maria do Socorro Pereira da Silva	Doutora	DE	878.396.013-91	http://lattes.cnpq.br/2111838029982828
Maria Dolores dos Santos Vieira	Doutora	DE	103.910.868-71	http://lattes.cnpq.br/2284776093911793
Maria Solange Rocha da Silva	Doutora	DE	012.556.243-88	http://lattes.cnpq.br/156465195615118

Maria Vilani Cosme de Carvalho	Doutora	DE	260.723.863-34	http://lattes.cnpq.br/5468244900105501
Neide Cavalcante Guedes	Doutora	DE	135.596.563-20	http://lattes.cnpq.br/5201039816989812
Pedro Pereira dos Santos	Doutor	DE	645.236.401-49	http://lattes.cnpq.br/2048494121909108
Renata Gomes Monteiro	Doutora	DE	658.295.303-68	http://lattes.cnpq.br/9850579590107968
Rosana Evangelista da Cruz	Doutora	DE	079.370.358-11	http://lattes.cnpq.br/0021484669773124
Shara Jane Holanda Costa	Doutora	DE	240.296.703-00	http://lattes.cnpq.br/4157886242670479

Fonte: Dados fornecidos pelo DEFE

Quadro 17 - Professores efetivos do DMTE/CCE

Nome	Titulação	Regime de Trabalho	CPF	
Ana Teresa Silva Sousa	Doutora	DE	298.050.822-53	http://lattes.cnpq.br/7201819162879685
Antonia Edna Brito	Doutora	DE	138.116.733-00	http://lattes.cnpq.br/6330565088532183
Armstrong Miranda Evangelista	Doutora	DE	394.023.553-91	http://lattes.cnpq.br/7014398522711293
Disnah Barroso Rodrigues de Oliveira	Doutor	DE	373.363.803-44	http://lattes.cnpq.br/5978224883509031
Eliana de Sousa Alencar Marques	Doutora	DE	503.822.683-34	http://lattes.cnpq.br/7684570998057850
Elmo de Souza Lima	Doutor	DE	943.146.835-20	http://lattes.cnpq.br/5107202296217835
Érica Pires Conde	Doutora	DE	692.616.443-68	http://lattes.cnpq.br/8474356367808498
Francisca Carla Silva de Oliveira	Doutora	DE	968.692.675-53	http://lattes.cnpq.br/6927108082208038
Francisca de Lourdes dos Santos Leal	Doutora	DE	227.968.513-20	http://lattes.cnpq.br/9853104946696154
Francisco das Chagas Amorim de Carvalho	Doutor	DE	192.686.558-88	http://lattes.cnpq.br/6923119833012099
Francisco Gomes Vilanova	Mestre	DE	823.086.083-15	http://lattes.cnpq.br/1395920205915867
Francisco Newton Freitas	Doutora	DE	337.917.243-04	http://lattes.cnpq.br/4871806386350078
Heloiza Ribeiro de Sena Monteiro	Doutora	DE	047.266.423-91	http://lattes.cnpq.br/1380192800794910
Hilda Mara Lopes Araújo	Doutor	DE	227.886.893-49	http://lattes.cnpq.br/2683252173503876
Hilda Maria Martins Bandeira	Doutor	DE	348.142.803-00	http://lattes.cnpq.br/8330817418466151
Jerino Queiroz Ferreira	Doutora	DE	839.985.433-68	http://lattes.cnpq.br/3254487434522733
Josania Lima Portela	Doutor	DE	226.798.393-15	http://lattes.cnpq.br/5222974006423062
José Elielton de Sousa	Doutor	DE	000.234.193-00	http://lattes.cnpq.br/1170773436406726
Josélia Borges de Moura Furtado	Mestre	DE	010.319.543-25	http://lattes.cnpq.br/9737734599607875

Josélia Saraiva e Silva	Doutor	DE	372.546.693-91	http://lattes.cnpq.br/5786042846334039
Luísa Xavier de Oliveira	Doutora	DE	392.821.043-20	http://lattes.cnpq.br/3168697733761090
Maria Divina Ferreira Lima	Doutora	DE	099.812.503-25	http://lattes.cnpq.br/2559703142686341
Maria Lemos Costa	Doutora	DE	474.333.613-91	http://lattes.cnpq.br/9549425540527140
Maria de Nazareth Fernandes Martins	Doutora	DE	483.742.453-87	http://lattes.cnpq.br/5758292093456238
Maria Noraneide Rodrigues Nascimento	Mestre	DE	462443103-06	http://lattes.cnpq.br/4373418097917162
Maria do Socorro Leal Lopes	Doutora	DE	066.902.893-20	http://lattes.cnpq.br/8032423999957578
Marta Maria Azevedo Queiroz	Doutora	DE	481.502.743-91	http://lattes.cnpq.br/0206354084188669
Marta Rochelly Ribeiro Gondinho	Doutora	DE	891.196.063-20	http://lattes.cnpq.br/4207675234293383
Mesaque Silva Correia	Doutor	DE	769.574.702-53	http://lattes.cnpq.br/9238847912776777
Micaías Andrade Rodrigues	Doutora	DE	037.002.774-40	http://lattes.cnpq.br/6363101075337591
Mirtes Gonçalves Honório de Carvalho	Doutora	DE	133.563.053-87	http://lattes.cnpq.br/7716577944700509
Nilson Fonseca Miranda	Doutora	DE	227.214.523-04	http://lattes.cnpq.br/6183149392265773
Neuton Alves de Araújo	Doutor	DE	447.180.553-34	http://lattes.cnpq.br/3637501545283594
Norma Patrícya Lopes Soares	Doutora	DE	429.033.783-04	http://lattes.cnpq.br/8518077692261699
Reijane Maria de Freitas Soares	Doutora	DE	131.425.263-15	http://lattes.cnpq.br/7901675951032647
Sandra Lima de Vasconcelos	Doutora	DE	439.016.034-68	http://lattes.cnpq.br/1312335740948749

Fonte: Dados fornecidos pelo DMTE

3 PROPOSTA CURRICULAR

A existência de quilombos urbanos e rurais no Brasil faz com que exista no campo educacional particularidades que consideram a relação ancestral desses povos, sejam eles situados na cidade ou no campo. As DCNEEQ destacam que na configuração dos quilombos rurais é possível encontrar pontos de intersecção com os povos de comunidades tradicionais do campo. A luta pela terra e o direito ao território é um ponto em comum, no entanto, existe uma relação ancestral que os distinguem nesses aspectos. A Educação Escolar Quilombola deve movimentar o currículo no sentido de africanizá-lo, além de fortalecer a identidade, as lutas quilombolas por território e a valorização da sua própria história. Deve ressignificar as escolas que estão situadas em territórios quilombolas ou próximas a eles.

A luta da população quilombola e as reivindicações do Movimento Negro Brasileiro foram importantes para a elaboração das DCNEEQ (Resolução nº 8/2012). As orientações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica determinam que a Educação Escolar Quilombola seja desenvolvida em unidades educacionais inseridas em suas próprias terras, baseada na cultura de seus ancestrais, com uma pedagogia própria e de acordo com as especificidades étnico-culturais de cada comunidade.

O curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do Parfor destina-se a formação de professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas escolas quilombolas vinculados as redes públicas de ensino do país, além de demanda social oriundas do próprio quilombo.

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

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

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

Estamos atentas à recomendação de Giroux e Penna (1997) de que a escolarização não pode ajudar o professor a desenvolver todo o seu potencial como intelectual crítico, atuante e comprometido com o processo democrático somente alterando o conteúdo e a metodologia do programa de formação. Todavia, entendemos que uma proposta pedagógica não pode ser compreendida como um pacote vazio, pois o conteúdo a ser ensinado desempenha papel fundamental na socialização política dos estudantes. Como assinalam os referidos autores, “[...] o modo como o conhecimento é selecionado e organizado representa suposições apriorísticas por parte do educador acerca de seu valor e legitimidade. Em última análise, estas são considerações ideológicas que estruturam a percepção de mundo dos estudantes” (GIROUX; PENNA, 1997, p. 64). Com base nessas considerações passamos a apresentar a estrutura e organização curricular do curso de Pedagogia do Parfor / UFPI que consideramos capaz de aprimorar o processo formativo, de modo a possibilitar aos professores da Educação Básica a ressignificação da prática docente por meio do exercício de uma ação crítico-emancipatória na realidade educativa na qual estão inseridos.

3.1 Estrutura e organização curricular

O currículo para o curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola deve estar profundamente envolvido em um processo cultural e é, conseqüentemente, um campo de produção ativo da cultura.

O curso de licenciatura em Educação Escolar Quilombola da UFPI ofertado 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 pela BNCC-Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2017), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012) 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.

A estrutura e organização curricular articula-se com a LDB (Lei nº 9.394/1996), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Licenciatura Escolar Quilombola (Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012), e com as diretrizes e metas do PNE (2014-2024), mormente, no tocante à proposição de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da Educação Básica, que perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir a escolaridade, na idade certa, com níveis satisfatórios de aprendizagem.

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos da BNCC - Educação Básica (*foco no desenvolvimento de competências; compromisso com a educação integral*), o curso de Pedagogia com ênfase em Educação Escolar Quilombola 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 Escolar Quilombola delineado nesta proposta visa garantir formação inicial de professores multidisciplinares que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que lhes qualifique para o exercício da docência com vistas a assegurar a todos os alunos as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em consonância com os

preceitos do PNE (2014-2024), sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea, em conformidade com as disposições da BNCC.

Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica, todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, aqui denominados núcleos de estudo, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, explicitadas na seção anterior. carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

Grupo I - 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola;

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Itinerários formativos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início.

No Grupo I, a carga horária de 800 horas deve ter início no 1º ano, a partir da integração das três dimensões das competências profissionais docentes – *conhecimento, prática e engajamento profissionais* – como organizadoras do currículo e dos conteúdos segundo as competências e habilidades previstas na BNCC-Educação Básica para as etapas da Educação Infantil, e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento, a carga horária de 1.600 horas deve efetivar-se do 2º ao 4º ano, devendo ser incluídas, nas 1.600 horas, as habilidades indicadas nos parágrafos 1º, 2º e 3º do Art. 13 da Resolução CNE/CP n. 2/2019.

No Grupo III, a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas)

horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II.

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

A estrutura curricular prevê a organização de três núcleos que integram todo o percurso formativo, cujo propósito é concretizar estudos teórico-práticos e interdisciplinares no processo acadêmico de formação, nos termos da Resolução CNE/CP nº 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. 04/2024), 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 ou Base Comum (NEB)** compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do contexto histórico e sociocultural da educação na sociedade contemporânea e do contexto da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que concerne aos aspectos organizativos, didático-pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, éticos e estéticos do trabalho pedagógico, por meio de reflexão e ações crítica.

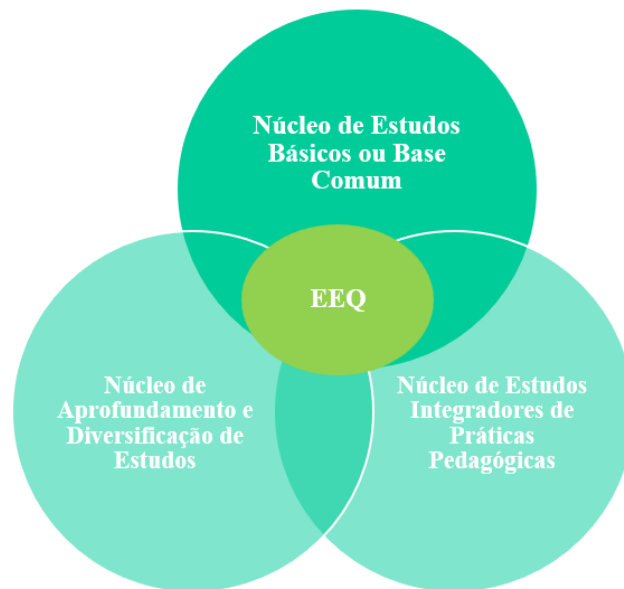
O **Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE)** reúne conhecimentos voltados para as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades, a aprendizagem dos conteúdos 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 de Práticas Pedagógicas (NEIP)** 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 4, a seguir, ilustra a interação entre os três núcleos que constituem o processo formativo.

Figura 4 - Núcleos integradores do percurso formativo



Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

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 3.560 (três mil quinhentas e sessentas) horas, assim distribuídas: 870 horas do núcleo básico, 1.680 horas do núcleo de aprofundamento e 810 horas do núcleo integrador, além de 200h de Atividades Complementares. No Quadro 18 a seguir, apresentamos o detalhamento das atividades curriculares obrigatórias e optativas do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Escolar Quilombola, segundo sua natureza e seu ordenamento nos núcleos de formação.

Quadro 18 - Organização dos componentes curriculares por núcleo do percurso formativo

Percurso Formativo	Componentes Curriculares	Carga Horária
Núcleo de Estudos Básicos ou Base Comum (NEB): (Conhecimentos científicos, fundamentos, legislação educacional, política de financiamentos, metodologias etc.)	Fundamentos Históricos da Educação e dos Quilombos no Brasil	60h
	Fundamentos Sociológicos da Educação e Educação Quilombola	60h
	Fundamentos Filosóficos da Educação e Educação Quilombola	60h
	Fundamentos Antropológicos da Educação e Educação Quilombola	60h
	Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação	60h
	História da África e dos afro-brasileiros	60h
	Psicologia da Educação	75h
	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	60h
	Financiamento da Educação Básica	60h
	Política e Legislação da Educação Básica	75h
	Teoria de Currículo e Sociedade	60h
	Gestão de Sistemas e Unidades Escolares	60h
	Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem	60h
	Organização e Coordenação do Trabalho Educativo	60h
Total		870 h
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE): (Conteúdo específicos e pedagógicos, objetos de conhecimento da BNCC Educação Básica.)	Seminário de Introdução ao Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Escolar Quilombola	15h
	Libras	60h
	Alfabetização e Letramento	60h
	Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação	60h
	Metodologias Ativas de Aprendizagem	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física	75h
	Linguística e Alfabetização	60h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte	75h

	Linguagem, Corpo e Movimento	60h
	Metodologias Ativas de Aprendizagem	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da História	75h
	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia	75h
	Didática Geral	75h
	Avaliação da Aprendizagem	75h
	Pesquisa em Educação	75h
	TCC I	60h
	TCC II	60h
	Total	1.680 h
Núcleo de Estudos Integradores de Práticas Pedagógicas (NEIP)	Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil	135h
	Estágio Supervisionado Obrigatório II - anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)	135h
	Estágio Supervisionado Obrigatório III - anos iniciais do Ensino Fundamental (4º e 5º ano)	135h
	Atividades Curriculares de Extensão I	45h
	Atividades Curriculares de Extensão II	45h
	Atividades Curriculares de Extensão III	45h
	Atividades Curriculares de Extensão IV	60h
	Atividades Curriculares de Extensão V	60h
	Atividades Curriculares de Extensão VI	60h
	Atividades Curriculares de Extensão VII	45h
	Atividades Curriculares de Extensão VIII	45h
	Total	810 h
	Total Geral dos Núcleos	3.360h
	Atividades Complementares	200h
	Total Geral do Curso	3.560h

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

A organização apresentada no Quadro 18 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).

Os círculos 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.

O currículo do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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 cursista vem construindo ao longo da sua existência (*saberes da experiência*) 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, Terra, Território 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 nº 02/2017).

A partir desse tema, podem ser estudadas diversas temáticas, tais como: Processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas e Ancestralidade; Formas de produção do trabalho e de vida das comunidades quilombolas, tradições locais, manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial; Meio Ambiente, Etnodesenvolvimento, desenvolvimento alternativo, tradições locais, sustentabilidade e formas de produção do trabalho e de vida; Movimentos sociais negros, Educação em Direitos Humanos, Cultura de paz e respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual; Reconhecimento da oralidade na organização comunitária, na transmissão da história e da cultura nos espaços e tempos onde crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; Lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres na organização das comunidades quilombolas e superação de todas as formas de violência racial e de gênero; Segurança alimentar, Cultura alimentar e alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; Produção das comunidades quilombolas, reconhecimento e fortalecimento das redes de colaboração. Economia Solidária, cooperativismo, empreendedorismo quilombola.

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, a comunidade 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 transversais contemporâneos, conforme distribuição da ACE por bloco segundo este 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 Integrador do PARFOR EQUIDADE, que ocorre no encerramento do semestre letivo em todos os *Campi* e polos de realização do curso, conforme previsto no calendário acadêmico semestral do Parfor.

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

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

Na organização curricular do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do Parfor/UFPI estão definidas duas categorias de disciplinas: obrigatórias e optativas. As disciplinas obrigatórias destinam-se a propiciar ao licenciando formação teórica sólida e consistente sobre os conteúdos da Pedagogia e das ciências afins, domínio dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica, necessários à concretização de uma prática educativa na perspectiva da Educação Integral. O Quadro 19, a seguir, apresenta os componentes curriculares obrigatórios e optativos que integram a matriz curricular do curso.

Quadro 19 – Matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do PARFOR/UFPI**1º PERÍODO/SEMESTRE**

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS (código e nome)
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso			Seminário de Introdução ao Curso de Educação Especial e Inclusiva	1.0.0	15h	-
			Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências I.	0.0.3	45h	-
			Fundamentos Históricos da Educação e dos Quilombos no Brasil	3.1.0	60h	-
			Fundamentos Sociológicos da Educação e Educação Quilombola	3.1.0	60h	-
			Fundamentos Filosóficos da Educação e Educação Quilombola	3.1.0	60h	-
			Fundamentos Antropológicos da Educação e Educação Quilombola	3.1.0	60h	-
			Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação	3.1.0	60h	-
			Terra, Território e Direitos Quilombolas	3.1.0	60h	-
		TOTAL			420h	28

2º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS (código e nome)
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso			Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências II		45h	0.0.3
			Psicologia da Educação		75h	4.1.0
			Sistema Brasileiro de Sinais -Libras		60h	3.1.0
			Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva		60h	3.1.0
			Financiamento da Educação Básica		60h	3.1.0
			Política e Legislação da Educação Básica e da Educação Quilombola		75h	4.1.0
			Leitura e Produção de Textos		60h	2.2.0
			TOTAL		435h h	

3º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS (código e nome)
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade de)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso			Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências III	0.0.3	45h	
			Teoria de Currículo e Sociedade	3.1.0	60h	
			Didática Geral	4.1.0	75h	
			Avaliação da Aprendizagem Escolar em Territórios Quilombolas	4.1.0	75h	
			Alfabetização e Letramento	3.1.0	60h	
			Gestão de Sistemas e Unidades Escolares em Território Quilombola	3.1.0	60h	
			Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação	3.1.0	60h	
			Oralidade, Memória e Tradição	3.1.0	60h	
TOTAL					435h	

4º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS (código e nome)
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso			Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências IV	0.0.4	60h	
			Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem	3.1.0	60h	
			Organização e Coordenação do Trabalho Educativo em Escolas Quilombolas	3.1.0	60h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil	2.2.0	60h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	2.2.0	60h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos	2.2.0	60h	
			Linguística e Alfabetização	3.1.0	60h	
			TOTAL		420h	

5º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR	
-----------------------	--

UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITOS (código e nome)
Coordenação do Curso			Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências V	0.0.4	60h	
			Linguagem, Corpo e Movimento	3.1.0	60h	
			Metodologias Ativas de Aprendizagem	3.2.0	75h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa	2.3.0	75h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática	2.3.0	75h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza	2.3.0	75h	
			TOTAL		420h	

6º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS (código e nome)
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade de)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso			Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VI	0.0.4	60h	
			Pesquisa em Educação	3.2.0	75h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática da História	2.3.0	75h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia	2.3.0	75h	

			Estágio Supervisionado Obrigatório I – Educação Infantil	0.0.7	135h	
			TOTAL		420h	29

7º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS (código e nome)
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso			Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VII	0.0.3	45h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte	2.3.0	75h	
			Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física	2.3.0	75h	
			Estágio Supervisionado Obrigatório II – Ensino Fundamental (1º a 3º anos)	0.0.7	135h	
			TCC I	2.2.0	60h	
			Optativa I	3.1.0	60h	
			TOTAL		495h	

8º PERÍODO/SEMESTRE

COMPONENTE CURRICULAR						PRÉ-REQUISITOS (código e nome)
UNIDADE RESPONSÁVEL	TIPO (disciplina ou atividade)	CÓDIGO	NOME	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	
Coordenação do Curso			Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VIII	0.0.3	45h	
			Educação Bilíngue	3.1.0	60h	
			Optativa II	3.1.0	60h	
			Estágio Supervisionado Obrigatório III – Ensino Fundamental (4º e 5º anos)	0.0.7	135h	
			TCC II	2.2.0	60h	
			TOTAL		360h	

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

As disciplinas optativas destinam-se ao aprofundamento dos conteúdos próprios de um campo mais especializado da atuação do professor, 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 a seguir, apresenta as disciplinas optativas do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do Parfor da UFPI.

Quadro 20 - Disciplinas optativas do curso Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do PARFOR/UFPI (7º/8º Período)

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		
Coordenação do Curso			Diáspora Africana e Formação dos Quilombos nas Américas	3.1.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Processos de formação de lideranças e mobilização política em direitos quilombolas	3.1.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Educação. Territórios Quilombolas e Movimentos Sociais no campo	3.1.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Território, ambiente e conflito	3.1.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Processos sócio territoriais contemporâneos	3.1.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade	3.1.0	60h		7º
Coordenação do Curso			Gênero, Sexualidade e	3.1.0	60h		7º

			Educação Quilombola				
Coordenação do Curso			Literatura Arte e Culturas Afro-brasileiras	3.1.0	60h		8°
Coordenação do Curso			Literatura Infanto-Juvenil Afrocentrada	3.1.0	60h		8°
Coordenação do Curso			Estudos pós-coloniais e descoloniais na atualidade	3.1.0	60h		8°
Coordenação do Curso			Educação, Cultura, Movimento Negro e Quilombola	3.1.0	60h		8°
Coordenação do Curso			Educação Ambiental e Conhecimentos Tradicionais	3.1.0	60h		8°

Fonte: Comissão de elaboração 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).

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, o local de vivências e o espaço do território quilombola que potencializa o fortalecimento dos processos de dos cursistas para 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 se tratando do Parfor, a 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 observação e da intervenção adequada nas condições reais em que se dá a prática do cursista, considerando as características, necessidades, limites e possibilidades da realidade em que está inserido. Dessa forma, a realidade escolar torna-se o *locus* privilegiado da formação docente, com efeitos claros e imediatos sobre a 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 Escolar Quilombola da UFPI ofertado por meio do Parfor é compreendida como o elo de articulação entre os estudos sistematizados no tempo universidade e a prática cotidiana do chão da escola, integrando os 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 inclui mecanismos de intervenção na prática cotidiana, 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 Escolar Quilombola do Parfor/UFPI, a PCC vai muito além do momento de estágio supervisionado obrigatório e deverá ser trabalhada na perspectiva da pesquisa, da extensão e de estratégias didático-pedagógicas, proporcionando ao professor cursista, formação concreta, contínua e relacionada à prática pedagógica da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, em consonância com o Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019, com a finalidade de incentivar a participação dos cursistas em projetos integrados, favorecendo o diálogo entre as ações formativas e a dinâmica concreta das escolas.

À luz do referido dispositivo legal, as 400 (quatrocentas) horas da Prática como Componente Curricular serão distribuídas ao longo do percurso formativo, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista, tendo em vista a melhoria e atualização do ensino, de modo a efetivar a articulação entre a teoria e a prática e a aproximação entre a universidade (UFPI) e a escola básica, campo de atuação docente.

A prática deve ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da experiência docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa, em conformidade com o § 3º do Art. 15 da Resolução CNE/CP n. 2/2019.

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

Desse modo, o **portifólio** será um referencial para os professores formadores do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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 Escolar Quilombola 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 21, 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 Educação Escolar Quilombola do Parfor:

Quadro 21 - Prática como Componente Curricular (PCC)

Período Letivo	Disciplinas	Carga Horária	Créditos	PCC
1º	Atividades Curriculares de Extensão I	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
2º	Atividades Curriculares de Extensão II	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
3º	Atividades Curriculares de Extensão III	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
4º	Atividades Curriculares de Extensão IV	60h	0.0.4	4
	Total do Semestre			60 h
5º	Atividades Curriculares de Extensão V	60h	0.0.4	4
	Total do Semestre			60 h
6º	Atividades Curriculares de Extensão VI	60h	0.0.4	4
	Total do Semestre			60 h
7º	Atividades Curriculares de Extensão VII	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			60 h
8º	Atividades Curriculares de Extensão VIII	45h	0.0.3	3
	Total do Semestre			45 h
Total Geral		405 h	27	405 h

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023).

3.2 Fluxograma do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola – Parfor / UFPI

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Seminário de Introdução ao Curso de EEQ (15 h)	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências II 45 h/0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências III 45 h/0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências IV 45 h/0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências V 45 h/0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VI 45 h/0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VII 45 h/0.0.3	Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VIII 45 h/0.0.3
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências I 45 h/0.0.3I	Psicologia da Educação 75 h/4.1.0	Teoria de Currículo e Sociedade 60 h/3.1.0	Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem 60 h/3.1.0	Linguagem, Corpo e Movimento 60 h/3.1.0	Pesquisa em Educação 75 h/3.2.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte 75 h/2.3.0	Educação Bilíngue 60 h/3.1.0
Fundamentos Históricos da Educação e da População Negra no Brasil 60 h/3.1.0	Libras 60 h/3.1.0	Didática Geral 75 h/4.1.0	Organização e Coordenação do Trabalho Educativo em Escolas Quilombolas 60 h/3.1.0	Metodologias Ativas de Aprendizagem 75 h/3.2.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da História 75 h/2.3.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física 75 h/2.3.0	Optativa I 60 h/3.1.0
Fundamentos Sociológicos da Educação e Quilombola 60 h/3.1.0	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva 60 h/3.1.0	Avaliação da Aprendizagem e Escolar em Território Quilombola 75 h/4.1.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil 60 h/2.2.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa 75 h/2.3.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia 75 h/2.3.0	Estágio Supervisionado II – Ensino Fundamental (1º a 3º anos) 135h/0.0.9	Optativa II 60 h/3.1.0
Fundamentos Filosóficos da Educação e Educação Quilombola 60 h/3.1.0	Financiamento da Educação Básica 60 h/3.1.0	Alfabetização e Letramento 60 h/3.1.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais 60 h/2.2.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Matemática 75 h/2.3.0	Estágio Supervisionado I – Educação Infantil 135h/0.0.9	TCC I: Elaboração de Projeto de Pesquisa em Educação Quilombola. 60 h/2.2.0	Estágio Supervisionado III – Ensino Fundamental (4º e 5º anos) 135h/0.0.9
Antropológicos da Educação e Educação Quilombola 60 h/3.1.0	Política e Legislação da Educação Básica e da Educação Quilombola 75 h/4.1.0	Gestão das Escolas Quilombolas e Organização do Trabalho Pedagógico	Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos 60 h/2.2.0	Fundamentos, Conteúdos e Didática das Ciências da Natureza 75 h/2.3.0			TCC II: Seminário de apresentação dos TCC 60 h/2.2.0
Iniciação ao trabalho científico e à pesquisa em Educação 60 h/3.1.0	Leitura e Produção de Textos 60 h/2.2.0	Oralidade, Memória e Tradição 60 h/3.1.0	Linguística e Alfabetização 60 h/3.1.0				
Terra, Território e Direitos Quilombolas 60 h/3.1.0							

Núcleo integrador (Prática pedagógica)

Núcleo de Aprofundamento (Conteúdos específicos e pedagógicos, objetos de conhecimento da BNCC-Educação Básica)

Núcleo Básico (Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, fundamentos, legislação educacional, política de financiamentos, etc.)

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

3.3.1 Estágio Supervisionado Obrigatório

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

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

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

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

Essa visão mais abrangente e contextualizada do estágio exige que os cursos de formação, em parceria com docentes da escola básica, desestabilizem modelos que apelam para a fragmentação do conhecimento e a separação entre teoria e prática. Pimenta (2002), em suas

conclusões, sinaliza para a importância da pesquisa na formação de professores que exercem a docência a partir da compreensão de que eles podem construir coletivamente conhecimento sobre o ensinar refletindo criticamente sobre a sua atividade para transformar seu saber fazer docente, gerando novos contornos a sua identidade.

A referida autora acredita que a *pesquisa-ação*, a *pesquisa colaborativa* e a *pesquisa-ação crítico-colaborativa*¹⁰ respondem bem ao propósito de ressignificar o Estágio Supervisionado como oportunidade de reflexão da prática docente e como possibilidade de formação contínua partindo do pressuposto de que a realização de pesquisas no contexto escolar investe na formação de qualidade de seus docentes, com vistas à transformação das práticas institucionais na direção da democratização da sociedade.

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

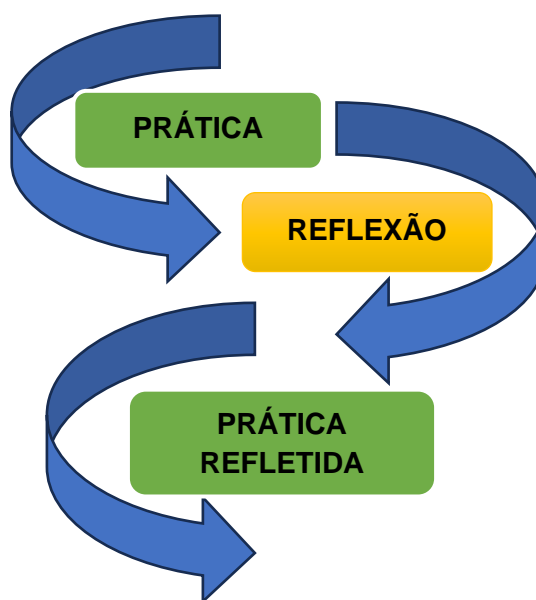
Destarte, conforme determina a Resolução CNE/CP n. 1, de 11 de fevereiro de 2009, as atividades de estágio curricular supervisionado deverão ser, preferencialmente, realizadas na própria escola e com as turmas que estiverem sob responsabilidade do professor cursista. As atividades deverão ser orientadas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

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: 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 5 - Pilares do estágio na perspectiva da reflexão a partir da práxis docente



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

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

No curso Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do Parfor, o estágio é componente curricular indispensável para integralização do curso e totaliza 405 horas de atividades em situação real de trabalho na escola básica de atuação do professor cursista distribuídas em três disciplinas: Estágio Supervisionado Obrigatório I - Educação Infantil - 135h; Estágio Supervisionado Obrigatório II- Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)- 135h; e Estágio Supervisionado Obrigatório III - Ensino Fundamental (4º e 5º ano) - 135h, em atendimento ao disposto na Resolução CNE/CP n. 02/2024.

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

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

No curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do Parfor/UFPI, o estágio inicia no sexto semestre letivo, conforme desenho curricular anteriormente apresentado e será realizado sob a mentoria e acompanhamento efetivo do professor formador, que supervisionará um grupo de até 10 (dez) professores cursistas, nos termos da Portaria Capes n. 220, de 21 de dezembro de 2021. Vislumbramos que o projeto de estágio dialogue com o projeto de pesquisa que será elaborado na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

3.3.2 Atividades Complementares

As atividades complementares, consideradas estudos independentes, realizados por meio de atividades acadêmico-científico-culturais, se constituem em um conjunto de estratégias pedagógico-didáticas que permitem, no âmbito do currículo, a articulação entre teoria e prática e a complementação, por parte do estudante, dos saberes e habilidades necessárias à sua formação. As atividades serão avaliadas durante a realização do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, 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 da Educação Escolar Quilombola, 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.

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
	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

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	10 h	20 h	Cópia de artigos ou página de título do artigo

		internacional, como autor ou co-autor.			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

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

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

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	Elaboração de texto teórico e/ou	30 h	30 h	Apresentação dos trabalhos

	experimental sobre a área de Pedagogia	experimental sobre/para a atuação pedagógica (área de Pedagogia) na Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental.			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

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 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 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 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 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

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
--	--	--	--	--	--------------------------

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.

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.

3.3.3 Atividade Curricular de Extensão

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

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

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

As Atividades Curriculares de Extensão (ACE) foram escolhidas como componentes curriculares integradores ao longo dos oito semestres letivos que integram o percurso formativo do curso, concretizadas no *Locus* de atuação docente (a escola quilombola) fortalecendo indissociabilidade entre as funções essenciais da Universidade: ensino, pesquisa e extensão.

1º ACE-Bloco I: ENCOTRO DE ORI – PORÃ: discutir as afirmações positivas dos processos de reconhecimento culturais e territoriais quilombolas e indígenas e suas intersecções com a ancestralidade.

2ª ACE -Bloco II: VOZ PRETA: promover a proliferação da arte e cultura negra por meio dos debates que cerceiam a educação, arte, cultura, relações étnico-raciais, sexualidade e gênero, nas esferas do município e do estado.

3ª ACE - Bloco III: QUIPEIA: fortalecer a organização social os laços, a identidade de resistência e a participação de comunidades quilombolas na gestão ambiental onde vivem. nas decisões sobre o seu território.

4ª ACE - Bloco IV: BAOBÁEDUCA: promover o diálogo entre os diferentes movimentos sociais negros que compõem as lutas sociais travadas nos diversos grupos culturais para construção de uma cultura de Paz e de Direitos Humanos. Política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras na cidade de Ituiutaba micro e mesorregião

5ª ACE - Bloco V: CONSELHO DE GRIÔS: relevância na organização comunitária, na sustentação familiar e na transmissão da história e da cultura. O saber ancestral, as experiências no presente e a palavra dos mais velhos como peças fundamentais no entendimento humano para as tradições orais

6ª ACE - Bloco VI: COLETIVO AGBARA (“Força negra”): intersecções de Gênero, sexualidade e violência, equidade racial; divisão sexual do trabalho: definição dos papéis sociais; saúde da mulher negra e quilombola; defesa e garantia dos direitos das mulheres negras e quilombolas e intercâmbio de experiências, troca de saberes e resgate de tradições culturais.

7ª ACE - Bloco VII: COZINHA COMUNITÁRIA QUILOMBOLA: garantir a segurança alimentar e nutricional de quilombolas, resgatar a soberania alimentar, a produção de saberes locais, respeitando aos hábitos e valorizando a cultura alimentar. Direito Humano à alimentação adequada. Cultura alimentar: cosmovisão africana e os sistemas alimentares sustentáveis.

8ª ACE - Bloco VIII: Etnodesenvolvimento e Economia Solidária no Território Quilombola: oportunidades de trabalho e renda para comunidades quilombolas, política

3.3.3.1 Regulamento das Atividades Curriculares de Extensão

- O curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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 Escolar Quilombola 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 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 Escolar Quilombola. Para sua formulação, baseamo-nos nos temas contemporâneos transversais, buscando trazer discussões que sejam de interesse dos estudantes e relevantes para sua formação.

Quadro 22 - 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	Processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas e Ancestralidade

2º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Formas de produção do trabalho e de vida das comunidades quilombolas, tradições locais, manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial.
3º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Meio Ambiente, Etnodesenvolvimento, desenvolvimento alternativo, tradições locais, sustentabilidade e formas de produção do trabalho e de vida;
4º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Movimentos sociais negros, Educação em Direitos Humanos, Cultura de paz e respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual
5º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Reconhecimento da oralidade na organização comunitária, na transmissão da história e da cultura nos espaços e tempos onde crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;
6º	60 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres na organização das comunidades quilombolas e superação de todas as formas de violência racial e de gênero.
7º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Segurança alimentar, Cultura alimentar e alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;
8º	45 h	O aluno poderá participar da organização e execução de cursos, eventos e/ou projetos de extensão	Produção das comunidades quilombolas, reconhecimento e fortalecimento das redes de colaboração. Economia Solidária, cooperativismo, empreendedorismo quilombola

Fonte: Comissão de elaboração 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 (professores em exercício na Educação Básica), a produção do TCC deve ser orientada por um projeto investigativo que busque respostas para questões subjacentes à prática docente, priorizando o planejamento e intervenção na prática docente, com vista à melhoria e atualização do ensino. Desse modo, a atividade de investigação também deverá ser, preferencialmente, realizada na própria escola e com as turmas que estiverem sob a responsabilidade do professor cursista, na sua área ou disciplina de atuação, nos termos das normativas do Programa.

Se queremos formar professores, na perspectiva da formação contínua e do desenvolvimento profissional, com condições de fazer análise de sua prática de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos da Educação Básica (PIMENTA; LIMA, 2012), é preciso lançar mão de metodologias que reforcem dispositivos e práticas coletivas que tenham a pesquisa (pesquisa/ação/colaborativa) como eixo formativo e valorizem a atividade docente e o trabalho escolar como problemática de investigação (GATTI *et al*, 2019; NÓVOA, 1999, 2011; ZEICHNER, 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 autor revelam os vínculos com a profissão e, por meio das quais o professor cursista pode se reapropriar de sua experiência docente, e a **metodologia de projetos** com ênfase em projetos didáticos para intervenção em problemas educacionais específicos, de natureza interdisciplinar voltados para a Educação Infantil e/ou anos iniciais do Ensino Fundamental.

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

No curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do Parfor/UFPI, o TCC tem caráter obrigatório e totaliza 120 horas, distribuídas em dois componentes curriculares: TCC I (60 horas) e TCC II (60 horas). A matrícula em TCC I e TCC II será realizada no 7º e 8º semestres, respectivamente. A relação entre os dois componentes curriculares é de continuidade, articulada por duas importantes atividades: planejamento da pesquisa,

culminando com a elaboração do projeto de pesquisa, no TCC I e realização da pesquisa, conforme cronograma de execução no TCC II, exigindo-se apresentação e defesa do trabalho ao final do curso. Por essa razão, a matrícula no TCC II está diretamente condicionada à aprovação no TCC I.

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

O quadro a seguir sintetiza a integralização curricular do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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 23 - Síntese da Integralização Curricular do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola – PARFOR/UFPI

Componentes Curriculares	Carga horária
Disciplinas Obrigatórias	2.310h
Atividades Curriculares de Extensão	405h
Estágio Supervisionado Obrigatório	405h
Trabalho de Conclusão de Curso	120h
Atividades Complementares	200h
Carga Horária Total	3. 560h

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023).

3.4 Metodologia

As pessoas vivem e se constroem em sociedade a partir das experiências vivenciadas nos diversos grupos e espaços permeadas por uma dinâmica histórica. Nesse sentido, o processo metodológico do PPC do curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola constitui-se como um dos lugares de construção e disseminação de conhecimentos e do saber ancestral das comunidades quilombolas.

A metodologia do curso Licenciatura em Educação Escolar Quilombola envolve diversas espaços e sujeitos que educam. Nesse percurso, os processos metodológicos estão

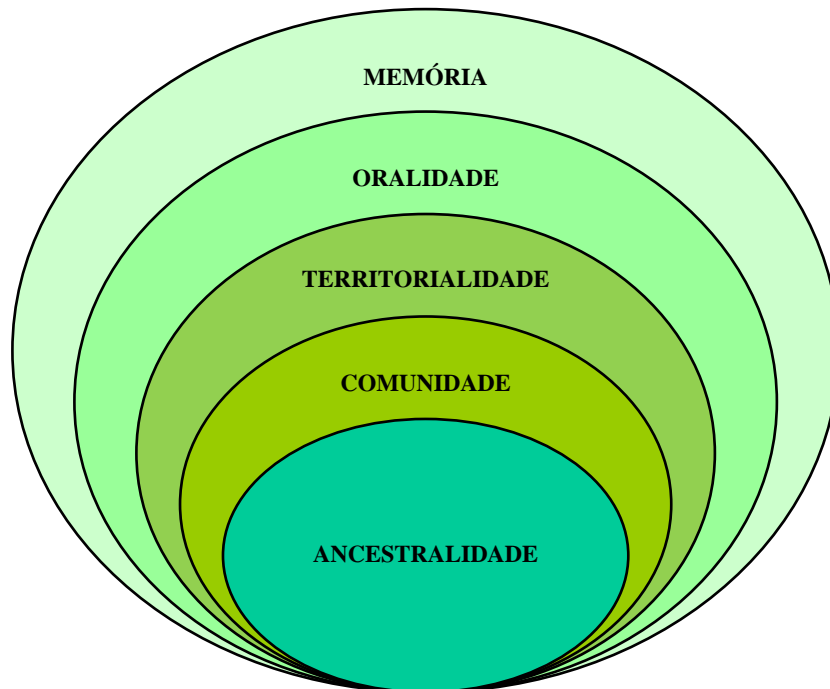
ligados à vida, ao repertório cultural e aos conhecimentos transportados de uma África ancestral.

No processo ensino-aprendizagem estão presentes a relação com a terra, com a história, com o território, com o movimento de luta e, sobretudo, com o cotidiano coletivo da comunidade. Temos em mente que a realização de diálogos, atividades e práticas que propiciem a interação e compreensão dos diferentes segmentos culturais e étnicos, sem, contudo, hierarquizá-los, podem construir a multiplicidade de pensamentos e conhecimentos para além dos saberes ocidentais hegemônicos.

Nesse sentido, compreendemos que o processo metodológico que permeia o curso considera como estruturante os **Lugares Ancestrais Educativos**¹³. A compreensão do espaço na perspectiva africana é inseparável da ancestralidade e da conectividade dos elementos, do ser humano, animais, plantas, solo, e as transformações estruturadas pelos ciclos, desastres e a ordem. Tais espaços são lugares do sagrado, do acesso, da relação, do subjetivo, mas também do físico e dos seres em todas as suas possibilidades. São, portanto, expressões **da memória, oralidade, comunidade e territorialidade** elementos que rememoram as formas de existir do território e da história da comunidade. Falaremos brevemente sobre cada um deles, sem contudo, hierarquizá-los.

¹³ A ideia de lugar é o espaço do sagrado, do acesso, da relação, do subjetivo, mas também do físico e dos seres em todas as suas possibilidades (Òrun - Àiyé) como invocação da autodefinição do espaço geográfico africano diaspórico, a partir de seus próprios conceitos e significações (BENISTE, J, 2019).

Figura 6 - Espaços Educativos Ancestrais



Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023).

3.4.1 Espaços Ancestrais Educativos

3.4.1.1 *Ancestralidade*

A ancestralidade é um princípio fundamental para pensar as populações africanas, afro-brasileiras e quilombolas. Estabelecer conectividade com essa ancestralidade está para além das relações consanguíneas, tendo em vista que a ancestralidade liga o passado e o presente às cosmovisões africanas que, ao longo do tempo, foram ressignificadas pela população quilombola.

No entanto, dada a sua complexidade, a ancestralidade não cabe em um tempo único, em uma forma só, porque ela compõe a memória de um povo que jamais será acessada em sua matéria-prima, muito embora sua existência possa ser captada e sua simbologia representada e identificada na cultura negra e quilombola.

Nesse sentido, ao trabalhar com a ancestralidade e convertê-la em educação, o processo metodológico passa a entender a cosmovisão africana como referência, como conhecimento para educar o olhar para a terra, para a ética de encantamento, para a própria história ancestral (OLIVEIRA, D., 2007)

O PPC do curso ao evocar a sensibilidade ancestral, o diálogo para a diversidade, para a inclusão, efetivamente contribui para abrir caminho para uma educação antirracista. A ancestralidade guarda conhecimentos e tradições manifestas na língua, na corporeidade, na religiosidade e na relação com a natureza, cada um com suas próprias peculiaridades no que diz respeito à condição territorial, social e cultural.

Quadro 24 – Ancestralidade: áreas temáticas e práticas educativas

Áreas Temáticas	Práticas Educativas
Ancestralidades	• Mapeamento de artefatos culturais da comunidade;
	• Organização de espaço para exposição de artefatos culturais;
	• Realização de rodas de conversa com Mestres da comunidade;
	• Aprofundamento dos valores ancestrais;
	• Estudos sobre as sementes ancestrais;
	• Armazenamento de sementes;
	• Trilhas educativas na comunidade.

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

3.4.1.2 Comunidade

O sentido africano de comunidade é aquele em que as pessoas se reúnem para realizar um objetivo, ajudar os outros a realizarem seus propósitos, cuidar uns dos outros, assegurar que cada membro seja ouvido e consiga contribuir com os dons que trouxe ao mundo, dando e recebendo suas dádivas (SOMÉ, 2009).

Esse modo de enxergar a comunidade como um espaço coletivo, de lutas, de aprendizagens e de partilhas, potencializa a identidade comunitária e estabelece elos de ligação com os griottes, griots¹⁴. A comunidade é, portanto, capaz de abrigar as necessidades individuais e coletivas potencializando, em um espaço-tempo próprio, conhecimentos, sentimentos e emoções comuns.

Quadro 25 – Comunidade: áreas temáticas e práticas educativas

Áreas Temáticas	Práticas Educativas
-----------------	---------------------

¹⁴ *Griottes* e *griots* significam, antes de tudo, os guardiões da tradição oral de um povo, embora sejam termos genéricos de origem francesa: “só no final do século XVII, com as relações estabelecidas nas viagens colonizadoras, a França e o Ocidente tomam conhecimento da figura que hoje chamamos de *griot*” (BERNAT, 2013, p. 50). O primeiro termo equivale à mulher guardiã e o segundo ao homem guardião. Sua função nas culturas africanas é de informar, educar e entreter. São sujeitos populares na maioria dos países da África Ocidental, sendo esta uma das regiões do continente que mais influenciou a cultura negra no Brasil.

Comunidade	• Visitas de campo para observação, descrição, catalogação da fauna e da flora, mapeamento territorial;
	• Realização de coletas de ervas, plantas nativas na perspectiva de proteção do território étnico-ambiental;
	• Identificação e catalogação dos símbolos culturais e religiosos;
	• Trabalhar valores ancestrais;
	• Construção de biografias com as famílias fundadoras da comunidade;
	• Origem da comunidade;
	• O nome da comunidade Memória;
• As histórias e os lugares.	

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023).

3.4.1.3 Territorialidade

Na compreensão do PPC território é o que guarda o que é dos nossos antepassados. A territorialidade fundamenta-se no significado que a terra tem, não apenas como um solo que germina o alimento para o corpo, mas como algo sagrado. Sendo assim, para as comunidades quilombolas a territorialidade tem relação com a vida cotidiana e com as formas de existir na comunidade em que viveram seus ancestrais. A luta pela terra tem sido uma das principais questões levantadas pelas comunidades quilombolas, pois a não regularização do território coloca em risco não só a existência da comunidade, mas também a de suas próprias vidas

As identidades afro-quilombolas são construídas no processo de luta que envolve seu histórico de resistência, suas memórias, sua ancestralidade e seus conhecimentos tradicionais. Nesse contexto, a identidade assume um papel preponderante, pois é ela que define o direito à terra, à demarcação do território e às políticas públicas. Por isso, podemos dizer então que a identidade é territorializada. Assim, as histórias dos quilombolas são profundamente dependentes das localidades, das potencialidades dos lugares. Por isso, a comunidade quilombola precisa saber a força que tem sobre o território que seus ancestrais construíram e ressignificaram.

Para as comunidades quilombolas, a territorialidade não se confunde com a segregação ou isolamento. A terra é muito mais do que a possibilidade de se fixar em um lugar, ela é antes de tudo condição de existência de um grupo e continuidade de suas referências simbólicas, históricas e culturais. A terra, o terreiro, não significam apenas uma dimensão física, mas antes de tudo é um espaço comum, ancestral, de todos que têm os registros da história, da experiência pessoal e coletiva do seu povo (ANJOS; CIPRIANO, 2006.).

Portanto, o território se desdobra num sentido que transborda o entendimento de espaço físico. Abrange aspectos políticos, sociais, identitários e históricos. É o território que garante aos povos remanescentes a existência material. Além disso, tem relação com a memória coletiva que são as lembranças materiais e imateriais dos povos com reminiscência africana. É a partir delas que se constroem as relações territoriais e identitárias, ou seja, elas formam um conjunto de memórias individuais e coletivas que salvagam e ressignificam a territorialidade quilombola.

Quadro 26 – Terra e Territorialidade: áreas temáticas e práticas educativas

Áreas Temáticas	Práticas Educativas
Terra e Territorialidade	• Realização de rodas de conversa sobre o direito à terra;
	• Desenvolver estudos sobre a legislação regularização fundiária
	• Mapeamento dos aspectos econômicos, culturais, religiosos, históricos e geográficos da comunidade do território;
	• Organização dos lugares históricos, festivos e sagrados da comunidade;
	• Regularização fundiária;
	• Promoção de feiras com os processos ancestrais dos conhecimentos agrários;
	• Realização de festival gastronômico em que se aprende, se ensina, se expõe e se degusta a diversidade de pratos e receitas da comunidade;
	• Demarcação da comunidade;
	• As lutas quilombolas ao longo da história;
	• Cultivo e trabalho para vida.

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023).

3.4.1.4 Memória

As memórias afro-quilombolas estão simbolizadas nos conhecimentos vivos dos mais velhos e se materializam nas práticas culturais locais, como nas brincadeiras e divertimentos da comunidade, nos lugares ancestrais, nas formas de trabalho e de existência. A memória coletiva é construída a partir de uma base comum e funciona com dados ou noções comuns que estejam em nosso íntimo e também no dos outros. Somente é possível manter a transmissão desses dados de memória coletiva se os sujeitos continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo (HALBWACHS, 2006).

Nesse sentido, a metodologia empreendida no curso deve suscitar a memória coletiva, a memória construída, a memória que através de símbolos e significados comuns permanece no

cotidiano da população quilombola. A memória é o resultado de africanidades que expressam as raízes da cultura brasileira e têm seus fundamentos no continente africano, ou seja, nos modos de ser, viver, de organizar as lutas (SILVA, P., 2003). São as marcas dessa cultura, dessa memória que fazem parte do cotidiano das comunidades quilombolas.

Quadro 27 – Memória e Território: áreas temáticas e práticas educativas

Áreas Temáticas	Práticas Educativas
Memória e Território	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de rodas de conversa com guardiãs/ões da memória ancestral;
	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estudos itinerantes no território quilombola
	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de Estudos da biodiversidade local, tipos de solo e os locais de memória territorial;
	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de trilhas étnicas para observar e explorar lugares sagrados, fauna e flora, dentre outros
	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da identidade territorial, cultural e os lugares históricos e festivos da memória da comunidade;
	<ul style="list-style-type: none"> • Observação, descrição e catalogação territorial;
	<ul style="list-style-type: none"> • Preservação dos lugares de memória, bem como dos recursos naturais, hídricos, dentre outros;
	<ul style="list-style-type: none"> • Realização das festas rurais; • Celebrações religiosas.

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

3.4.1.5 Oralidade

A oralidade é outro importante elemento presente nos espaços ancestrais educativos. Essa herança é o meio de transmissão pelo qual os quilombolas evocam memórias e conhecimentos ancestrais que é “transmitidos de boca a ouvido” (HAMPÁTÉ BÃ, 2011, p. 167). Ao longo da existência dessa população, importantes marcos e acontecimentos, visões de mundo, jeitos de existir afro-quilombola são mantidas e conservados pelas vivências orais da comunidade.

A tradição oral se traduz em um conhecimento total. Ela não se limita às histórias, lendas, relatos mitológicos ou históricos. Na verdade, a oralidade é a grande escala da vida, é, ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação à arte, história, recreação e divertimento que conduz as pessoas a uma totalidade, ligando cada um, de forma coletiva, à comunidade (HAMPÁTÉ BÃ, 2011).

Devemos ressaltar que a hora de plantar e colher, as receitas culinárias, os modos de construção, os remédios tradicionais, as rezadeiras, as danças, o artesanato e os divertimentos

são elementos que formam a tradição oral afro-quilombola. O curso tem o papel de encontrar estratégias que considerem a convivência das dimensões da escrita e da oralidade, para que tenham os mesmos valores, mesmo num mundo em que a escrita é a simbologia oficial.

A escrita nas sociedades moderna é compreendida como algo de maior importância e com primazia sobre a oralidade. No entanto, a palavra falada não deve ser mensurada separadamente da escrita, afinal há contribuições importantes de cada uma, da escrita e da oralidade, e uma não se desconecta da outra.

Com efeito, neste PPC, pretende-se que o educando, no decorrer de suas atividades acadêmicas, desenvolva projetos de pesquisa-ação a serem executados em seu meio social e ou profissional, exigindo-lhe atitude de ação-reflexão-ação com diferentes sujeitos da comunidade, profissionais, agentes governamentais e movimentos sociais para entender e propor soluções acerca de temáticas pertinentes ao curso e à sua realidade.

Quadro 28– Oralidade ancestral: áreas temáticas e práticas educativas

Áreas Temáticas	Práticas Educativas
Oralidade ancestral	• Realização de oficinas formativas para registro contos, mitos, lendas, causos, cantigas;
	• Realização de rodas de histórias ancestrais
	• Valorização das danças, ritos e atividades corporais locais;
	• Organização de espaços da cultura quilombola;
	• Organização de trilhas étnicas nos espaços de memória;
	• Registro das memórias dos mais velhos sobre as práticas medicinais;
	• Recuperação e conservação das línguas reminiscentes
• Manutenção dos acervos e repertórios orais.	

Fonte: Comissão de elaboração do PPC (2023)

3.4.2 Alternância entre espaços de saberes e espaços de vivências

Pensando a Metodologia do Processo de Ensino-Aprendizagem acreditamos ser relevante explicitar o uso de alguns aspectos da Pedagogia da Alternância, 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.

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).

De acordo com Silva (2006) a educação por Alternância chegou ao Piauí na década de 80, ainda permeada por características pastoral-filantropico e no contexto de êxodo rural e violência armada no campo. A transposição e reedição dessa proposta priorizou a educação dos jovens camponeses oriundos da agricultura familiar.

Destacamos o tempo-escola e o tempo-comunidade para o contexto da metodologia do curso e que passamos a expor:

3.4.2.1 *Tempo-Escola (TE)*

O tempo-escola consiste em encontros sistemáticos realizados nos territórios /comunidade quilombolas durante os quais são desenvolvidos os estudos dos componentes curriculares. A organização do trabalho pedagógico no **Tempo-Escola** possibilita:

- Momentos reservados para trabalhar os componentes curriculares do curso;
- Estudos coletivamente buscando fazer uma síntese pessoal dos principais conceitos trabalhados;
- Organização de estudos individuais pelo próprio aluno para trabalhar tema de seu interesse;
- Organização de místicas;
- Orientação das atividades do Tempo-Comunidade;
- Atividades físicas, desportivas, culturais e de lazer;
- Momentos destinados à análise de conjuntura (discussão de temáticas relacionadas à conjuntura mais geral com palestras, filmes, entre outros).

A orientação dos estudos teóricos no Tempo-Escola fica a cargo dos professores que atuam no curso, além dos mestres locais. Eles ficam responsáveis de acompanhar “*in loco*” os educandos. As orientações também podem ocorrer por meio de chats, redes sociais, grupos de discussão, plataformas digitais, dentre outros. Algumas, atividades, dentre outras, desenvolvidas no Tempo-Escola:

- **Aulas presenciais:** componentes curriculares com seus respectivos docentes, bem como os projetos de pesquisa e extensão;

- **Grupos de pesquisa:** iniciação a pesquisa com os educandos dos diferentes blocos de ensino do curso;
- **Iniciação científica:** inserção dos estudantes nos programas de iniciação científica existentes na UFPI, por meio de edital de seleção pública;
- **Iniciação à docência:** programa de estímulo à formação docente para estudantes que não possuam prática docente;
- **Programa de monitoria:** inserção dos estudantes nos programas de monitoria da UFPI, tendo nas disciplinas da matriz curricular do próprio curso o eixo norteador para tal inserção;
- **Visitas de estudo:** aprofundamento dos conteúdos significativos através dos Temas Geradores, possibilitando aos envolvidos conhecer, perceber contradições, confirmar hipóteses, estabelecer intercâmbios e superar dúvidas;
- **Visitas de campo:** atividade desenvolvida para observação, descrição, catalogação da fauna e da flora, mapeamento territorial, coletas de ervas, plantas nativas.

3.4.2.2 *Tempo-Comunidade (TC)*

O Tempo-Comunidade, realizado no espaço de origem do discente, configura-se como oportunidade de reflexões sobre problemáticas locais discutidas com a comunidade de modo a levantar hipóteses acerca de possíveis soluções, para posterior planejamento e desenvolvimento de intervenções. Durante o Tempo-Comunidade as atividades são desenvolvidas por blocos com os seguintes processos:

Foco no conhecimento e intervenção no quilombo.

- **1º bloco: Elaboração do diagnóstico da comunidade quilombola;**
O tempo-Comunidade do Bloco I consiste na elaboração de diagnóstico da comunidade. A devolução da atividade será feita mediante a apresentação de relatório do diagnóstico relatando o processo de coleta de informações sobre a comunidade na qual está inserido, visando conhecê-la efetivamente para posterior intervenção. Este documento deve fornecer ao Professor-Orientador uma clara compreensão dos fatos, dados e conclusões resultantes das ações desenvolvidas no Tempo Comunidade. Trata-se de um documento que mostra como o estudo da comunidade foi feito, que informações foram coletadas, como essas informações foram analisadas e que resultados foram extraídos delas. Sendo assim, o relatório deve trazer um mapeamento geral da comunidade, destacando potencialidades e problemáticas
- **2º bloco: Identificação das questões problematizadoras para elaboração de projeto de intervenção;**

Nesse bloco os discentes com o apoio do professor-orientador problematizam o diagnóstico realizado. Em seguida é construída uma proposta de pesquisa-ação a partir de um problema coletivo que deve ser investigado junto a comunidade de origem do discente.

- **3º bloco: Desenvolvimento de projeto de intervenção/colaboração na comunidade;**
O desenvolvimento do Projeto de Pesquisa-ação consiste em encontrar e propor uma intervenção/colaboração em estreita associação com a comunidade.
- **4º bloco: Pesquisa na Escola (Observação participante);**
No intuito de investigar aspectos importantes sobre o ensino nas escolas com relação a aprendizagem dos alunos no ensino da matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- **5º bloco: Elaboração de Projeto de Pesquisa-Ação na escola;**
O diagnóstico da escola é feito mediante a coleta de informações sobre a Escola, buscando conhecê-la efetivamente. O diagnóstico fornece ao cursista e ao Professor-Orientador uma compreensão dos fatos e dados sobre a realidade dos profissionais da educação, o desenvolvimento profissional e científico.
- **6º bloco: Realização da pesquisa-ação na escola;**
Após a pesquisa os estudantes organizam estratégias para compartilhar com a escola a pesquisa feita. Esse compartilhamento tem por objetivo criar nos estudantes expectativas que os ajudem a atribuir significado e sentido ao ato de pesquisar.
- 7º bloco: TCC I
- 7º bloco TCC II

EIXO TEMÁTICO: CONHECIMENTO DA COMUNIDADE – (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE COM O QUILOMBO E ATUAÇÃO COMUNITÁRIA		
BLOCO	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
I	Realização do diagnóstico da comunidade	Relatório
II	Construção participativa com a comunidade do projeto de intervenção	Projeto de Intervenção
III	Execução das atividades do projeto de intervenção	Relatório
EIXO TEMÁTICO: IMERSÃO NA ESCOLA: AVALIAÇÃO DE PROCESSOS, RELAÇÕES E DO ENSINO		
BLOCO	ATIVIDADE	INSTRUMENTO
IV	Pesquisa na Escola	Relatório

V	Desenvolvimento de Pesquisa-Ação na escola	Projeto
VI	Implementação do projeto de Pesquisa-ação	Relatório

- **Atividades de extensão:** articular o espaço do Tempo-Escola com o Tempo-Comunidade, estreitamento entre teoria e prática e vinculação entre Universidade e Comunidade;
- **Projetos educativos:** se destinará ao desenvolvimento de práticas e projetos elaborados no âmbito dos estudos e de disciplinas cursadas no Tempo-Escola;
- **Produção de relatórios/portfólio/diário de campo/memorial:** registros das atividades executadas no tempo-comunidade e sua relação com os espaços acadêmicos do tempo escola, destacando as aprendizagens construídas nesta relação e o diálogo com as práticas educativas do Quilombo;
- **Laboratório de pesquisa e prática pedagógica nas escolas quilombolas:** familiarização com o contexto da escolarização do quilombo bem como se preparar para assumir a regência com sujeitos sociais com características específicas;
- **Serões formativos:** momentos de aprofundamento que contemplem os interesses acadêmicos, culturais, sociais, dentre outros. As reflexões passam pelos temas de: organização da vida de grupo, pedagógicos, políticos, sociais, de reflexão e atividades culturais;
- **Estágio Supervisionado em Educação do Campo:** possibilitar ao licenciando a vivência de situações de pesquisa, planejamento pedagógico em instituições educacionais e regência em processo formativo em espaços escolares e não escolares;
- **Colaborações externas:** mediação pedagógica para aprofundamento no campo teórico, vivências ou tecnológicas. Caracteriza-se pela participação de formadores externos que possibilitam vivenciar situações de práticas agropecuárias, sociais, artísticas, históricas, administrativas, folclóricas, éticas ou outras situações rotineiras ou ocasionais de interesse geral da comunidade;
- **Troca de saberes:** organizada para refletir sobre as práticas e os saberes tradicionais locais com o objetivo de construir conceitos e reflexões sobre a

identidade da educação quilombola e fornecer elementos para a reorganização do PPC do curso.

O Tempo-Comunidade possibilita o aprofundamento de estudos e a realização de projetos de colaboração entre a comunidade e a UFPI, de modo que a prática seja evidenciada como componente curricular.

Quando o educando retorna ao Tempo-escola, é organizado um momento de socialização das experiências vividas e de ampliação dos conhecimentos sobre a formação, docência, dentre outros temas relacionados ao território como espaço de vida e de trabalho.

Importante destacar que as dimensões TE e TC serão desenvolvidas de forma articulada, possibilitando que as experiências trazidas pelo educando sejam expandidas para o Tempo-Escola, constituindo fontes de reflexão e aprendizagem. Isso significa que a formação ocorrerá em ação, na conexão entre teoria e prática, o que gera aprendizagens significativas e reais.

Trabalhados de forma articulada, o TE e o TC possibilitam aos cursistas as condições subjetivas e objetivas para uma articulação entre prática-teoria-prática no processo de formação humana e acadêmica.

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;
- Implementar 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 Escolar Quilombola.

No que tange ao apoio psicopedagógico, a UFPI dispõe de uma Pró-reitora 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 nº 76/2019 CEPEX-UFPI, garantindo atendimento educacional coerente aos alunos deficientes.

5 SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem nas escolas quilombolas precisam ser entendida também do ponto de vista étnico-quilombola, uma vez que para uma família quilombola a escola é, muitas vezes, o único acesso ao ensino escolarizado, oportunidade de melhoria de vida que os pais e avós não tiveram, dadas as condições históricas do escravismo. Portanto, os processos avaliativos não podem conduzir uma criança ou jovem quilombola ao fracasso escolar.

Os processos avaliativos nas escolas quilombolas, para além da relação com a história da comunidade e todos os conhecimentos produzidos nos processos históricos dessa população, têm e devem ter a compreensão de que a criança e o/a jovem quilombola devem atingir níveis cada vez maiores de escolarização. Para tanto, os processos de ensino e aprendizagem e os processos avaliativos a serem desenvolvidos devem consolidar os rendimentos desejados de acordo com o que a comunidade educativa deseja para aquela/e quilombola.

5.1 Da aprendizagem

A avaliação da aprendizagem em disciplinas do curso de Pedagogia com ênfase em Educação Escolar Quilombola 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 médial 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 com ênfase em Educação Escolar Quilombola, como parte integrante do processo educativo, vinculando-se diretamente aos objetivos da aprendizagem no contexto do projeto do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, 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 com ênfase em Educação Escolar Quilombola, 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 Escolar Quilombola do PARFOR EQUIDADE 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 Escolar Quilombola 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 Escolar Quilombola 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 Escolar Quilombola.

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 DOS COMPONENTES CURRICULARES (BIBLIOGRAFIA)

6.1 Componentes Curriculares Obrigatórios

1º Período

COMPONENTE CURRICULAR:		
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências I	CH: 45H	Crédito:0.0.0.3
<p>EMENTA: Processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas e ancestralidade; memórias dos processos de organização, formação e vivência dos saberes tradicionais locais; implantação da escola na comunidade; reconhecimento dos professores e dos anciãos como referência das histórias, memórias e identidades.</p>		
<p>Bibliografia básica</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? 8. ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1983; 2. ALMEIDA, C. P. de. Sementes crioulas, da ancestralidade para a atualidade: o protagonismo dos saberes tradicionais do povo quilombola de Lagoa do Peixe. In: DEALDINA, Selma dos Santos. (org). Mulheres Quilombolas: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Sueli Cerneiro: Jandaíra, 2020. 3. ANGROSINO, M. Etnografia e observação-participante. São Paulo: Artmed, 2009. 		
<p>Bibliografia complementar</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. CARRIL, L. de F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. <i>Revista Brasileira de Educação</i>, v. 22, p. 539-564, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/L9vwgCcgBY6sF4KwMpdYcfK/. Acesso em 20 de julho de 2023. 2. HALBWACHS, M. A Memória Coletiva. Tradução Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006. 3. OLIVEIRA, D. Da invisibilidade na memória das lutas sociais ao protagonismo histórico das mulheres no campo. <i>Libertas</i>, 2007. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/libertas/article/view/18219. Acesso em julho de 2023. 4. OLIVEIRA, F. B; D'ABADIA, M. I. V. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. <i>Elisée, Rev. Geo, UEG-Anapólis</i>, v. 4, n. 2, p. 257-275, 2015. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3712. Acesso em 06 de junho de 2023. 5. POLLAK, M. Memória, Esquecimento e Silêncio. <i>Revista Estudos Históricos</i>, Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em 24 de março de 2023. 		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Seminário de Introdução ao Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola	CH: 15h	Créditos: 1.0.0
<p>EMENTA: Currículo do Curso Licenciatura em Educação Escolar Quilombola. Questões da profissão do Professor(a). Instâncias da UFPI e suas competências envolvidas com o Curso de Pedagogia com ênfase em Educação Escolar Quilombola. Programas Institucionais. Organização e Movimento Sociais quilombola no Piauí.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		

1. Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola do Parfor.
2. 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
3. Estatuto da Coordenação Estadual Das Comunidades Quilombolas Do Piauí – CECOQ

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 7.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
2. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.
3. PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
4. RANIERI, Nina Beatriz. **Educação superior, direito e Estado na lei de diretrizes e bases lei nº 9.394/96**. São Paulo, SP: EDUSP, 2000.
5. SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006

COMPONENTE CURRICULAR:
Fundamentos Históricos da Educação e dos Quilombos no Brasil

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

História da Educação: fundamentos teórico-metodológicos e importância na formação do educador. Principais teorias e práticas educacionais desenvolvidas na história da humanidade. A formação dos quilombos no Brasil. Comunidades negras e territorialidade. Quilombos e remanescentes quilombolas no Brasil e no Piauí.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação e da Pedagogia Geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2020.
2. BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
3. GOMES, Flávio dos Santos. **História de quilombolas: mocambos e comunidades de senzalasno**. Rio de Janeiro, século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. FERRO, Maria do Amparo B. **Educação e Sociedade no Piauí Republicano**. Teresina: Fundação Monsenhor Chaves, 1996.
2. GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. São Paulo: Claroenigma, 2015.
3. FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
4. REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs). **Liberdade Por Um Fio. História dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
5. GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVIII-XIX)**. São Paulo: ENESP, 2005.

COMPONENTE CURRICULAR:
Fundamentos Sociológicos da Educação e Educação Quilombola

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Sociologia e Sociologia da Educação. Teorias Sociológicas Clássicas, Contemporâneas e Educação. Sujeitos e diversidades. Identidades, trajetórias escolares e estrutura social. A educação da população negra no Brasil. Racismo científico e embranquecimento. Democracia racial. Ações afirmativas

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008.
2. ALMEIDA, Sílvio L. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
3. CARVALHO, Alonso Bezerra de; SILVA, Wilton Carlos Lima da. **Sociologia e educação: leituras e interpretações**. São Paulo, SP: Avercamp, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.
2. BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 251p.
3. COSTA, Maria Cristina Castilho. **Sociologia: introdução a ciência da sociedade**. 5.ed. São Paulo, SP: Moderna, 2016.
4. DURKHEIM, Emile. **Educação e sociologia**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 2011.
5. MOURA, Clovis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988

COMPONENTE CURRICULAR:**Fundamentos Filosóficos da Educação e Educação Quilombola**

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Filosofia: concepções, tarefas e especificidades. Estudos filosóficos do conhecimento. Enfoque ético-político da educação. Filosofia e Educação: definição do campo e das tarefas do filosofar. Filosofia da Educação e a formação docente. Filosofia da Ancestralidade com a educação. Filosofia intercultural e a filosofia da diferença. A etnofilosofia e literatura filosófica africana. Paradigma ético-estético na cosmovisão africana no Brasil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2020.
2. CHAUI, Marilena de Souza. **Convite a filosofia**. 13. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.
3. OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade: corpo de mito na filosofia brasileira**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006
2. AHLERT, Alвори. **A eticidade da educação: o discurso de uma práxis solidária/universal**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2003.
3. CASTIANO, José P. **Referenciais da Filosofia Africana: em busca da intersubjectivação**. Sociedade Editorial Ndjira, Lda. Maputo, 2010.
4. 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.
5. VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Ética**. 34. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2012.

COMPONENTE CURRICULAR:**Fundamentos Antropológicos da Educação e Educação Quilombola**

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Antropologia e ciência. Escolas antropológicas e a visão da África. Escola e Diversidades. Religiões africanas e Religiões de Matrizes Africanas no Brasil. Vivências e Significações culturais africanas nas Américas. A formação de representações e identidades em contexto escolar. Relações interculturais e Educação. Ancestralidade, Oralidade, Estética-corpórea e territorialidade quilombola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2009.
2. BÂ, Hampaté. “**A tradição viva**”. In: KI-ZERBO, Joseph (editor). **História Geral da África, I: Metodologia e Pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.
3. SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade**. Ensinaamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. Califórnia: Odysseus.
4. ROCHA, Everardo P Guimarães. **O que é etnocentrismo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1994.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. THEODORO, Helena. “**O papel dos ancestrais**”. Em: O negro no espelho. Implicações para a moral social brasileira do ideal de pessoa humana na cultura negra. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 1985.
2. DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 2010.
3. ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2002.
4. RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2011.
5. WOODSON Carter Godwin. **A deseducação do negro**. Bauru: Edipro.2021.

COMPONENTE CURRICULAR:

Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Epistemologia do conhecimento científico. Tipos de conhecimento. Modalidades de leitura e documentação. Elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos. Iniciação à pesquisa em educação. Técnicas de levantamento e análise de dados. Delineamento do Projeto de Pesquisa e do Relatório de Pesquisa. Aspectos éticos da pesquisa e a construção de uma postura analítico-crítica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 12.ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
2. RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
3. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. BOAVENTURA, Edivaldo M. **Como ordenar as ideias**. 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2010.
2. LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2013.
3. GATTI, Bernardete Angelina. **A Construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Líber Livro, 2007.
4. GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2019.
5. RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

COMPONENTE CURRICULAR:

Terra, Território e Direitos Quilombolas

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Processos de territorialização e identidades. Aa questão histórica da formação dos territórios; diferentes formas de ocupação das terras. Uso e controle das terras quilombolas. Aspectos econômicos, sociais, políticos e religiosos nas terras quilombolas. Territorialidades contemporâneas

dos povos quilombolas do Piauí; A formação do movimento quilombola no Piauí. As lutas e resistência das comunidades quilombolas; Processos de titulação (racismo ambiental e institucional).

1. LIMA, Solimar OLIVEIRA (Org). **Historiografia da escravidão negra no Piauí**. – Teresina: EDUFPI, 2015.
2. DOS SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombolas: modos e significações**. – Brasília: INCTI, 2015;
3. GOMES, Flávio dos Santos. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. – São Paulo: Claro Enigma, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. FIABANI, Adelmir. **Novos Quilombos – Luta pela terra e afirmação étnica no Brasil (1988-2008)**. Palmas: Nagô Editora, 2015.
2. ARRUTI, José Maurício. 2006. **Mocambo: antropologia e história no processo de formação quilombola**. Bauru: Edusc, 2005.
3. GUSMÃO, Neusa Maria M. de. **Caminhos transversos: território e cidadania negra**. In: Terra de quilombos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 1995.
4. O'DWYER, Eliane Cantarino. (org.) **Quilombos: Identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
5. SANTOS, Milton. **Território e sociedade**. 2ª reimpressão. São Paulo: Ed. Fundação Pereu Abramo, 2004.

2º Período

COMPONENTE CURRICULAR:		
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências II	CH: 45h	Crédito:0.0.0.3
EMENTA: Formas de produção do trabalho e de vida das comunidades quilombolas, tradições locais, manifestações da cultura afro-brasileira; valorização da diversidade étnico-racial.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F; LUCIO, M. del P. B. Metodologia de pesquisa. Tradução Daysi Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013. 2. SANTOS, A. de J; SANTOS, C. E. F. dos. A memória e as classes sociais. Diálogos Interdisciplinares, v. 12, n. 1, p. 333-341, 2023. Disponível em: https://revistas.brazcubas.br/index.php/dialogos/article/view/1246. Acesso em 31 de julho de 2023. 3. SANTOS, H. R. dos; FERREIRA, A. T. R; MOREIRA, G. E. Território e territorialidade quilombola: uma análise socioetnocultural da produção de alimentos e das festas, folias e rezas. História em Revista, v. 29, n. 1, p. 114-137, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/HistRev/article/view/25802. Acesso em 22 de abril de 2024. 		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. TOLEDO, V. M; BARRERA-BASSOLS, N. A memória bicultural: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. Tradução Rosa Peralta. São Paulo: Expressão Popular, 2015. 2. SILVA, Geovane Grangeiro da; SILVA, Marcelo Gonçalves da (org.). Conflito, territorialidade e desenvolvimento: algumas reflexões sobre o campo amapaense. Dourados, MS: Editora UFGD, 2014. 3. DEALDINA, Selma dos Santos (org). Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas. São Paulo: Sueli Carneiro. 2020 4. SILIPRANDI, E. Mulheres e Agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar. 2009. 291f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - UNB, Brasília. 		

5. OLIVEIRA, F. B; D'ABADIA, M. I. V. Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros . Elisée, Rev. Geo, UEG-Anapólis, v. 4, n. 2, p. 257-275, 2015. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3712 . Acesso em 06 de junho de 2023.		
COMPONENTE CURRICULAR: Psicologia da Educação	CH: 75h	Créditos: 4.1.0
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: 1. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. Temas em psicologia e educação . Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2006. 2. COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação . 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 3v. 3. FURTADO, Odair et al. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia . 13. ed. São Paulo, SP: Saraiva, 2008.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. BRAGHIROLI, Elaine Maria; BISI, Guy Paulo; RIZZON, Luiz Ant3nio. Psicologia geral . 34.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 2. DAVIDOFF, Linda L. Introdução a psicologia . 3. ed. São Paulo, SP: Pearson Education do Brasil, 2006. 3. GONÇALVES, M. Graça M; FURTADO, Odair; BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia sócio-hist3rica: uma perspectiva crítica em psicologia . 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 4. GONZALEZ REY, Fernando Luís. Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural . São Paulo, SP: Pioneira Thomson, 2005. 5. VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores . 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.		
COMPONENTE CURRICULAR: Sistema Brasileiro de Sinais - 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: 1. CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileiro . 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. 2. 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. 3. QUADROS, R. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos . Porto Alegre: Artmed, 2004.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: 1. COUTINHO, D. Libras e Língua Portuguesa: Semelhanças e diferenças . João Pessoa: Arpoador, 2000. 2. FELIPE, T. A. Libras em contexto. Brasília: TvIEC/SEES, Ed. 7, 2007 . 3. GESSER, A. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras . São Paulo: Parábola Editorial, 2012.		

4. LACERDA, C. B. F. de. Intérprete de Libras : em atuação na educação infantil e no ensino fundamental – 5. ed. – Porto Alegre: Mediação, 2013.		
5. SKLIAR, C. A Surdez : um olhar sobre as diferenças. 8.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
EMENTA: Princípios da educação especial e inclusiva. Fundamentos históricos. Legislação e estrutura geral. O aluno da educação especial. Perspectivas atuais de atendimento. Deficiência/habilidades/potencialidades. Inclusão socioeducacional. Público da educação especial e atuação docente. Práticas pedagógicas inclusivas		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. BRASIL. MINISTERIO DA EDUCACAO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCACAO ESPECIAL. Educação especial . Brasília, DF: Nacional, 1997.FIGUEIREDO, Rita Vieira de;		
2. MANTOAN, Maria Teresa Egler; ROPOLI, Edilene Aparecida. Caminhos de uma formação : educação especial na perspectiva da inclusão. São Paulo, SP: Peirópolis, 2012.		
3. MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil : história e políticas públicas. 6.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2017		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Educação Especial : deficiência mental. Brasília, DF: 1997.		
2. JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. Pesquisa e educação especial : mapeando produções. Vitória: EDUFES, 2012.		
3. ROSADO, Rosa Maria Borges de Queiroz. Educação especial no Piauí 1968 a 1998 : reflexões sobre sua história e memória. Teresina, PI: EDUFPI, 2016.		
4. ROSSETTO, Elisabeth; REAL, Daniela Corte. Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de.... Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2012.		
5. STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mourino. Educação especial : em direção à educação inclusiva. 4.ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2012.		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Financiamento da Educação Básica	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
EMENTA: Fontes e recursos públicos para a Educação Básica. O financiamento da Educação Básica e a legislação que o regulamenta. Políticas de financiamento da Educação Básica. Os programas de descentralização dos recursos para a escola. Gestão dos recursos da educação.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. Educação escolar : políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.		
2. MORAES, Alexandre de. Constituição da República Federativa do Brasil : de 5 de outubro de 1988. 29.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.		
3. PINTO, Jose Marcelino. Para onde vai o dinheiro? Caminhos e descaminhos do financiamento da educação. São Paulo, SP: Xama, 2014.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. 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.		

2. BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02.mar.2022.
3. 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.
4. 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.
5. 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.

COMPONENTE CURRICULAR:		
Política e Legislação da Educação Básica e da Educação Quilombola	CH: 75 h	Créditos: 4.1.0

EMENTA:

A Política Educacional brasileira no contexto da reforma do Estado. A Educação Básica na Legislação Educacional Brasileira. Lei de Diretrizes e Bases. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho ratificada pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 143/2003 e do Decreto nº 6.040/2007 (Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. ARELARO, Lisete R. G.; KRUPPA, Sônia M. P. **Educação de Jovens e Adultos**. In: OLIVERIA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
2. CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 17. ed. Atualizada. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
3. CARNEIRO, Moaci Alves. **BNCC fácil: Decifra-me ou te devoro - BNCC, novo normal e ensino híbrido**. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. CORRÊA, Bianca C. **Educação Infantil**. In: OLIVERIA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Thereza (Orgs.). **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2007.
2. CURY, Carlos R. J. **Os Conselhos da educação e a gestão dos sistemas**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. Campinas: Cortez, 2000.
3. LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
4. SAVIANI, Dermeval. **Da LDB 1996 ao novo PNE 2014-2024: por uma outra política educacional**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
5. CRUZ, Rosana Evangelista da; SILVA, Samara de Oliveira (Org.). **Gestão da política nacional de educação: desafios contemporâneos para a garantia do direito à educação**. Teresina, PI: EDUFPI, 2017

COMPONENTE CURRICULAR:		
Leitura e Produção de Textos	CH: 60h	Créditos: 2.2.0

EMENTA:

Estudo da unidade de sentido: a palavra, a frase, o parágrafo. Conceito de língua, linguagem e texto verbal e não verbal. Elementos de textualidade. Estratégias de leitura. Leitura e produção de texto acadêmico a partir do eixo: educação, ciência e tecnologia. Uso dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
2. FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. **Oficina de Texto**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
2. KOCH, Ingedore G. V.; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.
3. FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto**. São Paulo: tica, 2006.
4. KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2006. 168 p.
5. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

3º Período

COMPONENTE CURRICULAR:		
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências III	CH: 45	Crédito:0.0.0.3
EMENTA: Meio Ambiente, Etnodesenvolvimento, desenvolvimento alternativo, tradições locais, sustentabilidade e formas de produção do trabalho e de vida;		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. MORIN, Edgar. Os setes saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. 2ª ed. - São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. 2. REIGOTA, M. O que é educação ambiental. São Paulo: Brasiliense, 2017. 3. ALTIERI, Miguel. Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária; AS-PTA, 2002 		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. ROCHA, E.P.G. O que é etnocentrismo. 5. ed. Brasília: Editora Brasiliense, 1988 2. VIEIRA, M.G. Os direitos fundamentais das comunidades tradicionais: crítica ao etnocentrismo ambiental brasileiro. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2014. 3. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 4. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Os quilombos e as novas etnias. In: Quilombos – Identidade étnica e territorialidade. Eliane Cantarino O’Dwyer (Org.). Rio de Janeiro: Editora FGV e ABA, 2002. 5. BHABHA, Homi K. O local da Cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Teorias de Currículo e Sociedade	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.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O Currículo nos limiares do contemporâneo. 3.ed. Rio de Janeiro DP&A, 2001. 2. GIROUX, Henri A. Teoria e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 2019.LOPES, Alice Casimiro; 3. MACEDO, Elizabeth. (Org.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002. 		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. ARROYO, Miguel G. Experiências de Inovação Educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). Currículo: políticas. Campinas – SP: Papirus, 1999. 2. GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artmed, 1997. 3. GIROUX, Henry. Currículo, cultura e sociedade. 2. ed. São Paulo, 2000.MOREIRA, Antonio Flávio; 4. TADEU, Tomaz (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2018. 5. SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999 		
COMPONENTE CURRICULAR: Didática Geral	CH: 75 h	Créditos: 4.1.0
EMENTA: Fundamentos epistemológicos da Didática. A Didática e a formação do professor. O planejamento didático e a organização do trabalho docente. Compreensão do processo formativo e socioemocional como relevante para o desenvolvimento, nos estudantes, das competências e habilidades para sua vida.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 2. CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Didática em questão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 3. LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013 		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. ALVES, Nilda; LIBANELO, Jose Carlos. Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 2. CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo, SP: Contexto, 2007. 3. GIL, Antônio Carlos. Didática do ensino superior. São Paulo, SP: Atlas, 2013. 4. PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Docência no ensino superior. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. 279p. 5. VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Prática pedagógica do professor de didática. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. 		
COMPONENTE CURRICULAR: Avaliação da Aprendizagem Escolar em Territórios Quilombolas	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:

1. VASCONCELOS, Ednelza Maria Pereira e. **Avaliação da Aprendizagem**. Teresina: EDUFPI, 2010.
2. HAYDT, Regina Celia Cazaux. **A avaliação do processo ensino-aprendizagem**. 6. ed. São Paulo, Ática, 2008.
3. LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
2. HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 43. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
3. HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.
4. HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola a universidade**. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
5. PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

COMPONENTE CURRICULAR:

Alfabetização e Letramento

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Evolução da escrita. Psicogênese da Língua escrita. Concepções teórico-metodológicas do processo de alfabetização e letramento. Sistema de escrita alfabético/ortográfico. Linguagem verbal/oral na aprendizagem da linguagem verbal escrita. Realidade linguística e os processos de sistematização do uso da leitura e da escrita.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. KLEIN, Ligia Regina. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.
2. OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **ABC do alfabetizador**. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2003.
3. TARGINO, Maria das Graças; SILVA, Evana Mairy Pereira de Araújo; SANTOS, Maria Fátima Paula dos (Org.). **Alfabetização e letramento: múltiplas perspectivas**. Teresina, PI: EDUFPI, 2017

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. ARAUJO, Mairce da Silva; CARVALHO, Ricardo; REGO, Marta da Costa Lima. **Alfabetização 1**. Rio de Janeiro, RJ: CECIERJ, 2004. 2v.
2. BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1998.
3. KLEIMAN, Angela B. **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
4. FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2006.
5. SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2010

COMPONENTE CURRICULAR:

Gestão de Sistemas e Unidades Escolares

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

<p>EMENTA: O planejamento dos sistemas e das unidades escolares. A avaliação dos sistemas e das unidades escolares. As teorias que fundamentam a gestão educacional. A gestão dos sistemas e o processo de democratização de educação básica. A gestão escolar com ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes.</p>			
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. COLOMBO, Sonia Simões. Gestão educacional: uma nova visão. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. 2. HORA, Dinair Leal da. Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva. 14.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. 3. LIB NEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004 			
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. 2. CUNHA, Maria Couto. Gestão educacional nos municípios: entraves e perspectivas. Salvador, BA: EDUFBA, 2009. 3. PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 4. 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: Jurua, 2011. 5. FIGUEIREDO, Regina Sueiro de. Planejamento participativo em instituição escolar: pistas e encaminhamentos. Campo Grande, MS: UCDB, 2001. 			
<p>COMPONENTE CURRICULAR: Mídias e Ferramentas Tecnológicas na Educação</p>		<p>CH: 60h</p>	<p>Créditos: 3.1.0</p>
<p>EMENTA: Compreensão dos conceitos, caracterização e aspectos históricos sobre mídias educacionais; Relações entre mídia, tecnologia e educação em contexto contemporâneo; políticas de acesso às novas mídias; habilidades para produção do conhecimento; alfabetização midiática e informacional; uso de audiovisuais para fins pedagógicos; uso de tecnologias digitais como espaços de aprendizagem. Mídia-Educação como fundamento teórico-metodológico para a formação e atuação profissional; Estudo de algumas mídias educacionais e tecnologias de informação e comunicação (TICs) e seu potencial pedagógico.</p>			
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. BARRETO, Flávio Chame. Informática Descomplicada para Educação. 1.ed. São Paulo: Érica, 2014. 2. BUENO, Wilson da Costa (Org.). Estratégias de comunicação nas mídias sociais. Série Comunicação Empresarial. 1.ed. Barueri: Manole, 2015. 3. SANTOS, Edmea. Mídias e Tecnologias na educação presencial e a distância. Editora Lct, 2016. 			
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. MACHADO, A. A televisão levada a sério; São Paulo: SENAC Nacional, 2002. 2. MARTIN-BARBERO, J. Dos meios às mediações; Rio de Janeiro: UFRJ, 2009. 3. MORAES, Denis de. Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder; Rio de Janeiro: Record, 2003. 			

<p>4. PEREIRA, J. Novas tecnologias de informação e comunicação em redes educativas; Londrina: ERD Filmes, 2008.</p> <p>5. SANTAELLA, L. Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura; São Paulo: Paulus, 2003.</p>		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Oralidade, Memória e Tradição	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
<p>EMENTA:</p> <p>Oralidade, leitura e escrita no território quilombola. Práticas culturais, produção e transmissão de saberes e conhecimentos pela oralidade. Literaturas orais no quilombo. Oralidade e tradição oral. Relações entre o oral e o escrito. Tradição oral e aspectos de letramento. Literatura oral, memória e mito. Narrativas orais. Estudos de performance e práticas orais: o ouvir, o narrar, o cantar. Narrativas orais e musicalidade: o som, a palavra, o gesto e a voz no território quilombola.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <ol style="list-style-type: none"> LIMA, Heloísa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. Toques Griô – Memórias sobre contadores de histórias africanos. Ilustrações: Kaneaki Tada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2010. HALL, Stuart. Cultura e representação. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016. HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: ZERBO, Joseph Ki (org). <i>História Geral da África I: Metodologia e pré-história da África</i>. Brasília: UNESCO, 2010. 		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> QUEIROZ, Sônia (Org.). A Tradição Oral. 2. ed. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2016. BOSI, Ecléa. Memória e sociedade - Lembranças de velhos. 15ª Ed. São Paulo: Cia das Letras, 2009. FINNEGAN, Ruth. O significado da literatura em culturas orais. In: QUEIROZ, Sônia. <i>A tradução oral</i>. Belo Horizonte: FALÉ/UFMG, 2006. OLIVEIRA, D. E. Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente. 3. ed. Curitiba: Popular, 2006. CALVET, Louis-Jean. Tradição oral e tradição escrita. Trad. Waldemar Ferreira Neto, Maressa de Freitas Vieira. (Série na ponta da língua, 22). São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 		

4º Período

COMPONENTE CURRICULAR:		
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências IV	CH: 60h	Crédito:0.0.0.4
<p>EMENTA:</p> <p>Movimentos sociais negros. Educação em Direitos Humanos, Cultura de paz e respeito à diversidade religiosa, ambiental e sexual.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <ol style="list-style-type: none"> BOSI, Alfredo. A escravidão entre dois liberalismos. <i>Revista Estudos Avançados</i>, São Paulo, v.2, n.3, 1989. DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. <i>Revista Tempo</i>, Niterói, v.12, n.23, 2007. GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. <i>Revista Política & Sociedade</i>, Florianópolis, v.10, n. 18, 2011a. 		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> SCHWARCZ. Lilia Moritz. Racismo “à brasileira”. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (orgs). <i>Diferenças, igualdade</i>. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009. 		

<ol style="list-style-type: none"> 2. CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana et al. (org.). Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas. Rio de Janeiro: DP & Alli, 2008. 3. ANDRADE, Marcelo. É a educação um direito humano? Em busca de razões suficientes para se justificar o direito de formar-se como humano. Revista de Educação, v. 36, p. 21-27; Rio Grande do Sul: PUC-RS, 2013. 4. CAPRA, F. O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix, 2006. 5. GAARDER, J. NOTAKER, H. HELLERN, V. O Livro das Religiões. São Paulo: Cia das Letras, 2000 		
COMPONENTE CURRICULAR: Fundamentos Psicossociais da Aprendizagem	CH: 60h	Créditos:3.1.0
EMENTA: Principais abordagens da aprendizagem e seus problemas. Diferenças e distúrbios de aprendizagem. Abordagem multifatorial da aprendizagem e seus problemas: os fatores orgânicos, emocionais e psicossociais. Conhecimento das vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem para melhor compreender as dimensões cognitivas, sociais, afetivas e físicas, suas implicações na vida do estudante e de suas interações com seu meio sociocultural.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: <ol style="list-style-type: none"> 1. SCOZ, Beatriz. Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem. 15. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008. 2. BORDIN, Jussara; GROSSI, Esther Pillar. Construtivismo pós-piagetiano: um novo paradigma sobre aprendizagem. 9. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2000. 3. PATTO, Maria Helena Souza. A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: <ol style="list-style-type: none"> 1. LAJONQUIERE, Leandro de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. 14.ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007. 2. KUPFER, Maria Cristina Machado. Freud e a educação: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2010. 3. LONGHINI, Marcos Daniel. O uno e o diverso na educação. Uberlândia: EDUFU, 2011. 4. MORAES, Antônio Manuel Pamplona de. Distúrbios da aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica. 10. ed. São Paulo: EDICON, 2003. 5. MOREIRA, Marco Antônio. Teorias de Aprendizagem. 3.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2021. 		
COMPONENTE CURRICULAR: Organização e Coordenação do Trabalho Educativo	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
EMENTA: Gestão de Sistemas e Unidades Educacionais. Organização do Trabalho Pedagógico. Coordenação Pedagógica em Ambientes Escolares. Pedagogia em Ambientes não-escolares. Política, planejamento e avaliação da educação. Projeto Político Pedagógico. Conhecimento da cultura da escola. Mediação de conflitos.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA: <ol style="list-style-type: none"> 1. OLIVEIRA, Carlos Roberto de. História do trabalho. 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006. 2. PARO, Vítor Henrique. Administração escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 3. PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. 4.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016 		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: <ol style="list-style-type: none"> 1. CONTI, Celso Luiz Aparecido; SANTOS, Flavio Reis dos; RISCAL, Sandra Aparecida. Organização escolar: da administração tradicional a gestão democrática. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2012. 		

<ol style="list-style-type: none"> 2. FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 7.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. 3. LIBANEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 4. MARQUES, Maria Auxiliadora de Resende Braga; DAVID, Alessandra. Interfaces da profissão docente: formação, trabalho, práticas, currículo e avaliação. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. 5. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. Escola: espaço do projeto político-pedagógico. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006 		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Infantil	CH: 60h	Créditos: 2.2.0
<p>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.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012. 2. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília, DF: 1998. 3v. 3. COELHO, Grasiela Maria de Sousa. Existirmos - a que será que se destina: o brincar na educação infantil. Teresina, PI: EDUFPI, 2012. 		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: GUTIERREZ, Gustavo Luís; BRUHNS, Heloisa Turini. O corpo e o lúdico: ciclo de debates lazer e motricidade. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. 2. KRAMER, Sonia. Infância e educação infantil. 11.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 3. OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4.ed. São Paulo, SP: Scipione, 2005. 4. 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. 5. PILLAR, Analice Dutra. Desenho e escrita: como sistemas de representações. 2. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012. 		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Fundamentos, Conteúdos e Didática do Ensino Fundamental – Anos Iniciais	CH: 60h	Créditos: 2.2.0
<p>EMENTA: Compreensão das mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros, dos estudantes. Currículo: valorização das situações lúdicas de aprendizagem, sistematização de experiências quanto ao desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos; participação no mundo letrado; e a construção de novas aprendizagens, na escola</p>		

e para além dela. Organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental: objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e práticas que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. LOSS, Adriana Saete; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar. (Orgs.). **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar à docência nos anos iniciais do ensino fundamental diálogos com a BNCC**. Curitiba, PR: CRV, 2021.
2. SILVA, Edileuza Fernandes da; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Orgs.) **Ensino fundamental: Da LDB à BNCC**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2018.
3. CARVALHO, Mercedes (Org.). **Ensino fundamental: práticas docentes nos anos iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. BRANDÃO, Carlos da Fonseca; PASCHOAL, Jaqueline Delgado. (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: proposta de oficinas pedagógicas na sala de aula**. Campinas, SP: Avercamp, 2014.
2. COUTO, Ana Cristina Ribeiro. **Ensino fundamental: caminhos para uma formação integral**. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.
3. OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sóciohistórico**. 4.ed. São Paulo, SP: Scipione, 2005.
4. VICKERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos anos iniciais do ensino fundamental**. Porto Alegre, RS: Penso, 2016.
5. ZABALA, Antoni Zabala; ARNAU, Laia. **Como Aprender e Ensinar Competências**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000

COMPONENTE CURRICULAR:

Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação de Jovens e Adultos

CH: 60h

Créditos: 2.2.0

EMENTA:

Concepções teórico-metodológicas de educação de jovens e adultos. A diversidade da educação de jovens e adultos. Os fundamentos legais da educação de jovens e adultos como modalidade de educação. A história da Educação de Jovens e Adultos. As políticas e programas de educação de jovens e adultos no Brasil e Piauí. O papel do professor da Educação de Jovens e Adultos. A relação ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. A avaliação da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Realização de trabalho e projetos que favoreçam as atividades de aprendizagem colaborativa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo, SP: A&C, 2004.
2. BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo, SP: Porto Alegre, RS: Liber Livro, 2004.
3. DOWBOR, Ladislau; SACHS, Ignacy; LOPES, Carlos. **Riscos e oportunidades: em tempos de mudança**. São Paulo, SP: Instituto Paulo Freire, 2010.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. DURANTE, Marta. **Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
2. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.) **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2018.
3. KLEIMAN, Â. B.; SIGNORINI, I. **O Ensino e a formação do professor alfabetizador de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

<p>4. ROMAO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.</p> <p>5. FERREIRO, Emília. Adultos não alfabetizados e suas conceptualizações do sistema de escrita. São Paulo, SP: Hucitec, 2012.</p>		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Linguística e Alfabetização	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
EMENTA:		
<p>Concepções de linguagem; relação linguagem e mundo, cultura e sociedade. Estudo do cruzamento de diferentes linguagens que fundamentam o universo de significação e história do modo de viver contemporâneo. Fonética e fonologia e Aquisição de língua materna – oralidade e escrita. Práticas Discursivas, Alfabetização e ensino da língua materna. A escrita como produção social.</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>1. KATO, Mary Aizawa. Mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística. 7.ed. São Paulo, SP: Ática, 2010.</p> <p>2. LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.</p> <p>3. LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: Vigotski Lev Semenovich et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
<p>1. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemos na escola, e agora? sociolinguística e educação. São Paulo, SP: Parábola, 2005. 263p.</p> <p>2. COLLINS, J. e Michaels, S. A fala e a escrita: estratégias de discurso e aquisição da alfabetização. In: Cook-Gumperz, Jenny. (Org.). A construção social da alfabetização. 2.ed. Porto Alegre, RS: Penso Editora, Artes Médicas, 2007.</p> <p>3. GOODMAN, Yetta M. (Org.). Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.</p> <p>4. RIBEIRO, Vera Masagão. Ensinar ou aprender: Emília Ferreiro e a alfabetização. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996.</p> <p>5. CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Linguística. 10.ed. São Paulo: Scipione, 2008.</p>		

5º Período

COMPONENTE CURRICULAR:		
Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências V	CH: 60	Crédito:0.0.0.4
EMENTA		
<p>Reconhecimento da oralidade na organização comunitária, na transmissão da história e da cultura nos espaços e tempos onde crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam;</p>		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
<p>1. OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes de. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. História Oral. Recife, V. 8 nº 1, p. 91-106, jan/ju, 2005.</p> <p>2. GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.</p> <p>3. HAMPATÉ BÁ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. História Geral da África, I: Metodologia e pré-história da África. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2010.</p>		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		

<ol style="list-style-type: none"> 1. MOTA NETO, João Colares da. Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fols Borda. Curitiba: CRV, 2016. 2. MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2004. 3. QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2005. 4. SILVA, Daniela Barros Pontes; FLORENCIO, Saulo Pequeno Nogueira, PEDERIVA; Patrícia Lima Martins. Educação na tradição oral de matriz africana: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais – um estudo histórico-cultural. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019. 5. MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O Lado Mais Escuro da Modernidade. Tradução: Marco Oliveira. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1-18, jun. 2017. 			
COMPONENTE CURRICULAR:		CH: 60h	Créditos: 3.1.0
Linguagem, Corpo e Movimento			
EMENTA:			
O processo de desenvolvimento humano: corpo, gestos e movimentos. A relação entre cultura, corpo e movimento. Cultura corporal: jogos, danças, lutas e esportes. Atividades corporais na escola.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2005. 2. MOREIRA, Evandro Carlos; NISTA - PICCOLO, Vilma Lení (Org.). O quê e como ensinar educação física na escola. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009. 3. SOARES, Carmen Lúcia (et al). Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012 			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. ALBUQUERQUE, Maria do Socorro Craveiro. Estudo e pesquisa da cultura corporal. Rio Branco, AC: Edefac, 2011. 2. 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. 3. HAYWOOD, Kathleen M; GETCHELL, Nancy. Desenvolvimento motor ao longo da vida. 3.ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. 4. MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. 7. ed. São Paulo, SP: Phorte, 2008. 5. VARGAS, Ângelo Luís de Souza. O corpo e o movimento: a educação física em reflexão. Rio de Janeiro: Faculdades Moacyr S. Bastos, 1993 			
COMPONENTE CURRICULAR:		CH: 60h	Créditos: 3.2.0
Metodologias Ativas de Aprendizagem			
EMENTA:			
Metodologias ativas e tecnologias digitais aplicáveis a educação. O ensino híbrido. A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). Sala de aula invertida. Sala de aula compartilhada. Gamificação. Realidade virtual e aumentada em espaço de criação digital na Educação Básica O professor mediador e as metodologias ativas.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. BENDER, W. Aprendizagem baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI. Porto Alegre: Penso, 2014. 2. BERGMANN, J.; SAMS, A. Sala de Aula Invertida: uma Metodologia Ativa de Aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016. 			

3. BERBEL, N. A. N.; GAMBOA, S. A. S. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez : uma perspectiva teórica e epistemológica. <i>Filosofia e Educação</i> , v. 3, n. 2, out. 2012.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. ALLAL, L.; CARDINET, J.; PERRENOUD, P. Diferenciado . Coimbra: Livraria Almedina, 1986.		
2. ANTUNES, C. Como desenvolver as competências em sala de aula . 11.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.		
3. JENSEN, E. Enriqueça o cérebro – como maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos. Porto Alegre: Artmed, 2011.		
4. MAZUR, ERIC. Peer instruction : A user's manual. Upper Saddle River: Prentice Hall, 1997.		
5. PERRENOUD, P. H. Dez Novas Competências para Ensinar . Porto Alegre: Artmed, 2000.		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Língua Portuguesa	CH: 75 h	Créditos: 2.3.0
EMENTA: Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa. A fala, a leitura, a escrita e a análise linguística como prática de sistematização do conhecimento linguístico. Formulação de práticas pedagógicas que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Educação em língua materna : a sociolinguística na sala de aula. São Paulo, SP: Parábola, 2004.		
2. FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Linguística textual : introdução. 2.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.		
3. GERALDI, Joao Wanderley. O texto na sala de aula . 4. ed. São Paulo, SP: Ática, 2006.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e linguística . 10. ed. São Paulo, SP: Scipione, 2001.		
2. CAREGNATO, Lucas et al. Língua portuguesa e didática . 3.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.		
3. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura infantil : teoria e prática. 11. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.		
4. FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Oficina de texto . 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.		
5. ILARI, Rodolfo. A linguística e o ensino da língua portuguesa . 4. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.		
COMPONENTE CURRICULAR:		
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:		
1. 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.		

<p>2. 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.</p> <p>3. ZUNINO, Délia Lerner de. Matemática na escola: aqui e agora. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1995.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>1. CARVALHO, Dione Lucchesi de. Metodologia do ensino da matemática. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.</p> <p>2. DANTE, Luiz Roberto. Didática da resolução de problemas de matemática: 1ª. a 5ª. series. 12. ed. São Paulo, SP: Ática, 1999.</p> <p>3. KNIJNIK, Gelsa; GIONGO, Ieda Maria; WANDERER, Fernanda. Etnomatemática em movimento. Belo Horizonte, MG: Autentica, 2012.</p> <p>4. 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.</p>		
<p>COMPONENTE CURRICULAR: Fundamentos e Didática das Ciências da Natureza</p>		<p>CH: 75h Créditos: 2.3.0</p>
<p>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.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>1. DELIZOICOV, Demétrio et. al. Metodologia do ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 1997.</p> <p>2. DELIZOICOV, Demétrio et. al. Ensino de ciências. São Paulo: Cortez, 2002.</p> <p>3. MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. Ensino de ciências naturais: saberes e práticas docentes. Teresina: EDUFPI, 2013</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>1. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ciências Naturais – Ensino Fundamental Brasília: MEC/SEF, 1997.</p> <p>2. CHASSOT, Attico. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2006.</p> <p>3. 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.</p> <p>4. GERALDO, Antônio Carlos Hidalgo. Didática de ciências da natureza: na perspectiva histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2009.</p> <p>5. 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</p>		

6º Período

<p>COMPONENTE CURRICULAR: Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VI</p>		<p>CH: 60 Crédito:0.0.0.4</p>
<p>EMENTA:</p>		

Lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres na organização das comunidades quilombolas e superação de todas as formas de violência racial e de gênero.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. GROSSI, Patrícia K. e AGUINSKY, Beatriz G. **Por uma nova ética na abordagem da violência contra mulheres nas relações conjugais**. In: GROSSI, Patrícia (Org.). *Violências e gênero: coisas que a gente não gostaria de saber*. 2 ed. Atualizada e revisada. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
2. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo, Companhia das Letras, 2014
3. CARNEIRO, Sueli e SANTOS, Tereza. **Mulher negra**. São Paulo, Conselho Estadual da Condição Feminina/Nobel, 1985.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**", In: Revista USP, São Paulo, 1996.
2. SILIPRANDI, E. **Mulheres e agroecologia: a construção de novos sujeitos políticos na agricultura familiar**. Tese (Doutorado) – CDU396.9:631.588.9(043.2), Brasília, DF, abr. 2009. Disponível em: TESE DOUTORADO EMMA SILIPRANDI.doc (unb.br). Acesso em: 16 ago. 2021
3. DEUS, Lia Maria dos Santos. **Mulheres negras e empoderamento**. In: JUNIOR, José Geraldo de Sousa; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; FONSECA, Livia Gimenes Dias da (Orgs.). *Introdução Crítica ao Direito das Mulheres*. Série O Direito Achado na Rua, vol. 5. Brasília: CEAD, FUB, 2011.
4. WERNECK, Jurema. **Nossos passos vêm de longe!** Movimento de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. In: WERNECK, Jurema (Org.). *Mulheres negras: um olhar sobre as lutas sociais e as políticas públicas no Brasil*. Criola. Fundação Heinrich Böll.
5. LEITE, Ilka Boaventura **O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais**. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008

COMPONENTE CURRICULAR:

Pesquisa em Educação

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:

1. FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.
2. MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: líber, 2006.
3. MENGA, Lüdke; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2.ed. São Paulo: EPU, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor-pesquisador: introdução à Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
2. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2016.
3. GONSALVEL, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. Ed. Campinas: Alínea, 2003.
4. MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021.

5. MOROZ, Melânia; GIANFALDONI, Mônica Helena T. Alves. O processo de pesquisa: iniciação . 2. Ed. Brasília: Líber, 2006.			
COMPONENTE CURRICULAR: Fundamentos, conteúdos e Didática da História		CH: 75h	Créditos: 2.3.0
EMENTA: Concepções de ensino-aprendizagem de história. Aspectos teórico-metodológicos no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Experiências e projetos no ensino de história.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
1. FONSECA, Selva Guimaraes. Didática e prática de ensino de história : experiências, reflexões e aprendizados. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.			
2. NEMI, Ana Lucia Lana; MARTINS, Joao Carlos. Didática de história : o tempo vivido: uma outra história. São Paulo, SP: FTD, 1996.			
3. PENTEADO, Heloisa Dupas. Metodologia do ensino de história e geografia . 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:			
1. CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. Ensino de história : revisão urgente. São Paulo, SP: EDUC, 2000.			
2. LOPES, Eliane Marta Teixeira. Perspectivas históricas da educação . 5. ed. São Paulo, SP: Ática, 2009.			
3. SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Livros didáticos de história e geografia : avaliação e pesquisa. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2006.			
4. BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História : Fundamentos e Métodos. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2018.			
5. SILVA, Cristiani Bereta da; ZAMBONI, Ernesta Zamboni. (Orgs.). Ensino de história, memória e culturas . Curitiba, PR: CRV, 2020.			
COMPONENTE CURRICULAR: Fundamentos, Conteúdos e Didática da Geografia		CH: 75h	Créditos: 2.3.0
EMENTA: Concepções de ensino-aprendizagem de geografia. Aspectos teórico-metodológicos no ensino de Geografia. Aprendizagens essenciais e colaborativas. Conteúdos e materiais didáticos no ensino de Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Experiências e projetos no ensino de Geografia.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
1. ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa : iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2006.			
2. CARLOS, Ana Fani Alessandri. Novos caminhos da geografia . São Paulo, SP: Contexto, 2002.			
3. CARLOS, Ana Fani Alessandri. A Geografia na sala de aula . 9. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2015.			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:			
1. ALMEIDA, Rosangela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação . 15. ed. São Paulo, SP: Contexto, 2008.			
2. CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino . Goiânia, GO: Alternativa, 2005.			
3. GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato; CASTRO, Ina Elias de. Geografia : conceitos e temas. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2007.			

4. MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. Qual o espaço do lugar? geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo, SP: Perspectiva, 2012.			
5. STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2.ed. São Paulo, SP: Annablume, 2006.			
COMPONENTE CURRICULAR: 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 adultos/criança. Construção da Cultura Infantil. Atividades de ensino orientadas e supervisionadas na Educação Infantil.			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
1. 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.			
2. 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.			
3. MENDEL, Cássia Ravena Mulin de A. Educação infantil: da construção do ambiente as práticas pedagógicas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014			
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:			
1. AGUIAR, Olivette Rufino Borges Prado. Educação infantil e trabalho pedagógico. Teresina, PI: EDUFPI, 2010.			
2. GUARNIERI, Maria Regina. Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.			
3. LIMA, Elmo de Souza et al. Educação infantil: reflexões sobre a formação docente e as práticas educativas. Teresina, PI: EDUFPI, 2013.			
4. 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.			
5. HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004			

7º Período

COMPONENTE CURRICULAR: Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VII		CH: 45	Crédito:0.0.0.4
EMENTA Segurança alimentar, Cultura alimentar e alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas;			
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:			
1. CANESQUI, Ana M; GARCIA, Rosa W. D. Antropologia e Nutrição: Um Diálogo Possível. 2005.			
2. BURLANDY, L. Maluf. Soberania Alimentar. In: Conselho Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional. A Segurança Alimentar e Nutricional e o Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil. Indicadores e monitoramento, da Constituição de 1998 aos dias atuais, 2010.			

3. VALENTE, F.L.S. O direito à alimentação. In: Lima Jr JB, Zetterström L, organizadores. Extrema pobreza no Brasil: a situação do direito à alimentação e moradia adequada. São Paulo: Loyola;2004.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. Cordeiro MM, Monego ET, Alexandre VP. Relatório final: (In)segurança alimentar e nutricional em comunidades quilombolas e a execução do PNAE. Goiânia: Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar da Universidade Federal de Goiás e Região Centro Oeste; 2011		
2. VALENTE, F.L. S, Direito Humano à Alimentação: desafios e conquistas. Cortez Editora, São Paulo, 2002		
3. Rocha C, Burlandy L, Magalhães R. (Org.). Segurança Alimentar e Nutricional: perspectivas, aprendizados e desafios para as políticas públicas. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; 2013.		
4. Monego ET, Peixoto MRG, Cordeiro MM, Costa RM. (IN) Segurança Alimentar de Comunidades Quilombolas do Tocantins. Segurança Alimentar e Nutricional. 2010;		
5. Souza BO. Aquilombar-se: panorama sobre o movimento quilombola brasileiro. 1ª ed. Curitiba: Appris; 2016.		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Arte	CH: 75h	Créditos: 2.3.0
EMENTA:		
Funções e objetivos da arte na educação. Artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança na escola. O multiculturalismo e a arte como fator de inclusão social. Expressão criativa em seu fazer investigativo, por meio da ludicidade, propiciando uma experiência de continuidade em relação à Educação.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Inquietações e mudanças no ensino da arte. 5.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.		
2. BUORO, Anamélia Bueno. Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo, SP: EDUC, 2002.		
3. SELBACH, Simone et al. Arte e Didática. Rio de Janeiro: Vozes, 2010		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria Terezinha Telles. Didática do ensino de arte: a língua do mundo. São Paulo, SP: FTD, 1998. 197p.		
2. CONDURU, Roberto; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Arte afro-brasileira. Belo Horizonte, MG: C / Arte, 2012.		
3. NUNES, Ana Luiza Ruschel. Artes visuais, leitura de imagens e escola. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2012.		
4. GOMBRICH, Ernst Hans. A história da arte. 16. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2015.		
5. BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. Arte e Educação: leitura no subsolo. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2015.		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Fundamentos, Conteúdos e Didática da Educação Física	CH: 75h	Créditos: 2.3.0
EMENTA:		
A Educação Física e suas características bio, psico e físicossocial nos diferentes níveis. Subsídios práticos e fundamentos teóricos e metodológicos para o ensino de Educação Física. Brincadeiras e jogos. Esportes. Ginásticas. Danças. Lutas. Práticas corporais de aventura. Aprendizagens essenciais e colaborativas.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. SOARES, Carmen Lúcia (et al). Metodologia do ensino de educação física. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.		

<p>2. 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.</p> <p>3. KUNZ, Elenor. Didática da educação física. 4. ed. Ijuí, RS: Unijui, 2009.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>1. ALVES, Maria Luiza Tanure; MOLLAR, Thais Helena; DUARTE, Edison. Educação física escolar: atividades inclusivas. São Paulo, SP: Phorte, 2013.</p> <p>2. BORGES, Celio Jose. Educação física para o pré-escolar. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2002.</p> <p>3. HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). Educação física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa, PB: UFPB, 2009.</p> <p>4. HUNGER, Dagmar. Educação física escolar: crianças em movimento aprendendo criticamente o viver social. Curitiba, PR: Appris, 2019.</p> <p>5. SILVA, Elizabeth Nascimento. Educação física na escola. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Sprint, 2002.</p>		
<p>COMPONENTE CURRICULAR: TCC I</p>		<p>CH: 60h Créditos: 2.2.0</p>
<p>EMENTA: Atividade orientada de elaboração do projeto de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>1. GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.</p> <p>2. RODRIGUES, André Figueiredo. Como elaborar e apresentar monografias. 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2008.</p> <p>3. GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2016.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>1. FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.</p> <p>2. KOCHÉ, José Carlos. Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.</p> <p>3. 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>4. MOROZ, Melânia, GIANFOLDONI, Mônica Helena T. Alves. O processo de pesquisa: iniciação. 2. ed. Brasília: Líber, 2006.</p> <p>5. RUDIO, Franz Victor. Introdução ao projeto de pesquisa científica. 35 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.</p>		
<p>COMPONENTE CURRICULAR: Estágio Supervisionado Obrigatório II - anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º Anos)</p>		<p>CH: 135h Créditos: 0.0.7</p>
<p>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.</p>		

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.
2. PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
3. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. 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.
2. BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
3. 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.
4. 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.
5. 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.

8º Período**COMPONENTE CURRICULAR:****Atividades Curriculares de Extensão, Socialização e Vivências VIII**

CH: 45

Crédito:0.0.0.4

EMENTA

Produção nas comunidades quilombolas, reconhecimento. Fortalecimento das redes de colaboração. Economia Solidária, cooperativismo e empreendedorismo quilombola.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. MEDEIROS, Maria Rosa Vieira. **Ruralidades: novos significados para o tradicional rural**, 2017.
2. ARRUTI, J. M. **Políticas Públicas para quilombos: terra, saúde e educação**. IN: caminhos convergentes: estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. 2009. Disponível em: Acesso em 13 Mar 2017.
3. FRANÇA et al. **Guia de Economia Solidária –ou porque não organizar cooperativas para populações carentes**. Niterói, RJ: EdUFF, 2008

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. CAZELLA, Ademir Antônio et all. **Políticas públicas de desenvolvimento rural no Brasil: o dilema entre inclusão produtiva e assistência social**. Política & Sociedade, Florianópolis, v. 15, Edição Especial, 2016.
2. WANDERLAY, M. N. B. **A Ruralidade no Brasil Moderno**. Por um pacto social pelo desenvolvimento rural. Argentina, 2001
3. FIABANI, A. **Mato, Palhoça e Pilão: O quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes**. São Paulo, SP: Ed. Expressão Popular 1ª Edição: 2004.
4. LITTLE, Paul Elliott. **Territórios sociais e Povos Tradicionais no Brasil: por uma Antropologia da Territorialidade**. Anuário Antropológico/2002-2003, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004: 251-290.

5. RODRIGUES, Joyce Maria. **Políticas públicas de desenvolvimento territorial quilombola.** Cadernos Ceruv. 25, n. 2, 04, 29 de maio de 2015.

COMPONENTE CURRICULAR: Educação Bilíngue	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
---	---------	-----------------

EMENTA:
História da educação e das organizações dos movimentos políticos dos surdos. Comunidades surdas e suas produções culturais. Discussão sobre os principais paradigmas e representações sobre a surdez. Debates sobre cultura surda, comunidade surda, povo surdo, identidade surda e ouvintismo. Discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso da Língua Brasileira de Sinais nos ambientes escolares

- BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**
1. PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2014.
 2. SKLIAR, Carlos (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001.
 3. THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs.). A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferenças no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005

- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**
1. LANE, Harlen. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.
 2. LODI, Ana Cláudia B., HARRISON, Kathryn Marie P. e TESKE, Otmar (Orgs.) Letramento e Minorias. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2002.
 3. QUADROS, R.M. de e KARNOPP, L. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Art. Med. 2004.
 4. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930-1973). 38.ed. São Paulo: Vozes, 2012.
 5. STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre cultura surda. 3.ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

COMPONENTE CURRICULAR: 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:**
1. 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.
 2. MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso.** 2.ed. São Paulo, SP: Atlas, 2010.
 3. RODRIGUES, André Figueiredo. **Como elaborar e apresentar monografias.** 3. ed. São Paulo, SP: Humanitas, 2008.

- BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**
1. FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** 6.ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.
 2. GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 12.ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2011.
 3. KOICHE, José Carlos. **Fundamentos de metodologia científica:** teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

4. MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2021.
5. 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.

COMPONENTE CURRICULAR:

Estágio Supervisionado Obrigatório III - anos iniciais do 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:

1. BARREIRO, Iraide Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo, SP: Avercamp, 2010.
2. PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 11. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
3. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. 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.
2. BURIOLLA, Marta A. Feiten. **O estágio supervisionado**. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.
3. 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.
4. 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.
5. SOARES, Maria do Socorro. **O estágio supervisionado na formação de professores: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes**. Teresina: 2010. 155f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Piauí, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2010.

6.2 Disciplinas optativas

COMPONENTE CURRICULAR:

Diáspora Africana e Formação dos Quilombos nas Américas

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Hominização e emergência das sociedades africanas. África e Mundo mediterrâneo. Reinos e Impérios. Escravidão. Comércio interno e tráfico transmarino. África e Novo Mundo: comércio com os europeus e tráfico transatlântico. Diáspora africana e formação do mundo Atlântico. Os africanos no Brasil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. HEYWOOD, Linda (org.). **Diáspora negra no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004.

<p>2. LOVEJOY, Paul E. A escravidão na África: uma história e suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.</p> <p>3. NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). A matriz africana no mundo. São Paulo: Selo Negro, 2008.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>1. LOPES, Nei. Dicionário da antiguidade africana. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.</p> <p>2. M'BOKOLO, Elikia. África Negra: História e Civilizações, Tomo I (até o século XVIII). Salvador: EDUFBA, 2009.</p> <p>3. THORNTON, John. A África e os africanos no mundo atlântico (1400-1800). Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.</p> <p>4. MOKHTAR, Gamel (org.). História geral da África: África Antiga, Brasília, DF: Unesco, 2010. 2v.</p> <p>5. EL FASI, Mohammed (org.). História geral da África: África do século VII ao XI.</p>		
<p>COMPONENTE CURRICULAR:</p>		
<p>Processos de Formação de Lideranças e Mobilização Política em Direitos Quilombolas</p>	<p>CH: 60h</p>	<p>Créditos: 3.1.0</p>
<p>EMENTA:</p> <p>Ações educativa antirracistas. Gênero, Corpo, Gestos e Movimentos Ancestrais. A etnopolítica e direitos quilombolas. Marcos regulatórios nacionais e internacionais sobre os Povos e Comunidades Tradicionais. Direitos específicos das comunidades quilombolas. Gestão socioambiental no território quilombola.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>1. MOURA, Clovis. Rebeliões da senzala. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1988.</p> <p>2. RAUBER, Isabel. Movimientos sociales y representación política. Buenos Aires: Pasado y presente XXI, 2003.</p> <p>3. ABREU, M. M.; CARDOSO, F. G. Mobilização social e práticas educativas. serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. CFESS/ABEPSS. Brasília, 2009.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p> <p>1. MOURA, Clovis. Os quilombos e a rebelião negra. São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>2. DAL RI, Neusa M.; VIEITEZ, Candido. A educação do movimento dos sem-terra. Revista Brasileira de Educação, n. 26, 2004, p. 44-57.</p> <p>3. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.</p> <p>4. LUXEMBURGO, Rosa. Greve de massas: partido e sindicatos. São Paulo: Kairós, 1979.</p> <p>5. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.</p>		
<p>COMPONENTE CURRICULAR:</p>		
<p>Literatura Infanto-Juvenil Afrocentrada</p>	<p>CH: 60h</p>	<p>Créditos: 3.1.0</p>
<p>EMENTA:</p> <p>História da literatura infanto-juvenil. Literatura infantil negra. A representatividade negra na literatura infantil. Protagonistas negros e representatividade nos livros. Procedimentos metodológicos e sugestões de atividades pedagógicas.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA:</p> <p>1. AMÂNCIO, Iris Maria da Costa, GOMES, Nilma Lino, JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (Org.). Literaturas africanas e afro-brasileiras na prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.</p> <p>2. ARROYO, Leonardo. Literatura Infantil brasileira. São Paulo: Editora da UNESP, 2011.</p> <p>3. SOUZA, Florentina e LIMA, Maria Nazaré (Org). Literatura Afro-Brasileira. Centro de Estudos Afro- Orientais, Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.</p>		
<p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:</p>		

1. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: Acesso em 07 set. 2018.
2. HOOKS, bell. **Meu Crespo é de Rainha**. Ilustrações de chrisraschka. Tradução Nina Rizi. São Paulo: Boitatá, 2018.
3. MACHADO, Ana Maria. **Menina Bonita do Laço de Fita**. Ilustrações de Claudius. 9ªed. São Paulo: Ática, 2019.
4. ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2005.
5. BARBOSA, Rogério Andrade. **Outros contos africanos para crianças brasileiras**. São Paulo: Paulinas, 2006.

COMPONENTE CURRICULAR:**Educação, Cultura, Movimento Negro e Quilombola**

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

História do movimento do Movimento Negro no Brasil; A representação da Cultura Africana e Afrobrasileira na educação brasileira. Democracia racial, e a ideologia do branqueamento: mitos estruturantes na sociedade brasileira. Processos de organização negra: quilombos, irmandades e associações recreativas, culturais, religiosas no Brasil. Diferentes dimensões do Movimento negro e educação. Propostas pedagógicas produzidas pelo movimento negro no Brasil. História e cultura afro-brasileira no Brasil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. GOMES, Nilma. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
2. GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. 4ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004
3. ALMEIDA, Alfredo W. **Autonomia e mobilização política dos camponeses no Maranhão**. Rio de Janeiro: Casa 8, 2015.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. O'DWYER, Eliane Cantarino. **Quilombos: identidade étnica e territorialidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2002.
2. ADELMIR, Fiabani. **Mato, palhoça e pilão: quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes [1532 - 2004]**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.
3. FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão popular, 2017
4. FURTADO, Marivania L. **Aquilombamento contemporâneo no Maranhão: um rio grande de possibilidades e suas barragens**. São Luís: Editora UEMA, 2018
4. MUNANGA, K. (Org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

COMPONENTE CURRICULAR:**Estudos Pós-Coloniais e Decoloniais na Atualidade**

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

O pensamento pós-colonial e a perspectiva de desconstrução/reinvenção de um campo epistêmico autônomo. A noção de decolonialidade no interior de uma construção gnosiológica crítica e emancipatória no que tange às relações de poder, saber e sujeito geopoliticamente situados no eixo sul. Reflexões críticas emergentes e insurgentes.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. ALMEIDA, Julia. MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adélia. GOMES, Heloisa Toller (Orgs.). **Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.
2. HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

3. LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. BALLESTRIN, Luciana. “ América Latina e o giro decolonial ”. Revista Brasileira de Ciência Política, n. 11, Brasília, maio-agosto de 2013, PP. 88-117.		
2. BHABHA, Homi. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 2005.		
3. MIGNOLO, Walter. Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.		
4. SPIVAK, Gayatrichakravorty. Pode o subalterno falar? Belo Horizonte: UFMG, 2009		
5. DAVIS, Ângela. Gênero, Raça e Classe. São Paulo: Boitempo, 2016.		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Território, Meio Ambiente e Conflitos.	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
EMENTA:		
O conceito de território. Uso social da natureza e a produção do espaço de acordo com o que é executado pelas Comunidades Quilombolas. Os espaços socialmente construídos e gestão de territórios quilombolas. Ambiente e cultura. Os espaços rurais e urbanos e as novas configurações rurais urbano. Os territórios étnicos. Justiça Ambiental, Ecologia Política e Racismo Ambiental. Conflitos territoriais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. ANDRADE, Manuel Corrêia de. A questão do território no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1995.		
2. PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A globalização da natureza e a natureza da globalização. 4. ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.		
3. CASTRO. Iná Elias de. Geografia e política: território, escalas de ação e instituições. 6.ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.		
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:		
1. ACSELRAD, Henri. O que é justiça ambiental. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.		
2. ACSELRAD, Henri. Cartografia social, terra e território. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro; Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2013 [2008].		
3. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MEDEIROS, Marta Inez (Orgs). O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Paz e Terra, 2004.		
4. ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Carajás: a guerra dos mapas. 2. ed. Belém: Supercores, 1995.		
5. HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2009.		
COMPONENTE CURRICULAR:		
Educação. Territórios Quilombolas e Movimentos Sociais no campo	CH: 60h	Créditos: 3.1.0
EMENTA:		
O Campesinato no século XXI e o pluralismo econômico. Territorialidades Campesinas no Brasil. Campesinatos quilombolas no Brasil e na América Latina. Movimentos Quilombolas e as políticas do Estado brasileiro. A relação sociedade-natureza no campo; a luta pelo/no território; os conflitos/disputas territoriais no campo; a diversidade étnica, de geração e de gênero no campo; as relações de trabalho no campo; a agroecologia; a soberania alimentar; as políticas públicas de desenvolvimento territorial no campo. Territorialidades como práticas sociais, políticas, econômicas e culturais.		
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:		
1. ANJOS, Rafael Sanzio A. Quilombolas: Tradições e cultura da resistência. São Paulo, AORI Comunicação, 2006.		

2. CARVALHO, Horácio Martins (org.). **O campesinato no século XXI. Possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil.** Petrópolis, Vozes, 2005.
3. Moura, G. **Quilombos contemporâneos no Brasil.** In Chaves, R., Secco, C., & Macêdo, T. (Orgs.) **Brasil África: como se o mar fosse mentira.** São Paulo: Editora UNESP; Luanda, Angola: Chá de Caxinde. 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. O'Dwyer, Eliane Cantarino (org). **Quilombos: identidade étnica e territorialidade.** Rio de Janeiro, FGV, 2002.
2. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária.** Avançados da Universidade de São Paulo. vol.15 n.43. São Paulo Sept./Dec. 2001
3. NEVES, D. P./ SILVA, M. A.(ORGS). **Processos de constituição e reprodução do campesinato no Brasil.** Brasília, NEAD, 2008.
4. SANTOS, Renato Emerson (org) **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2007.
5. ZAOUAL, Hassan. **Nova Economia das Iniciativas Locais: uma introdução ao pensamento pós-global.** Rio de Janeiro, COPPE/UFRJ, 2006.
6. ZHOURI, A. / LASCHEFSKI, K. PEREIRA, D. **A insustentável leveza da política ambiental.** Desenvolvimento e conflitos socioambientais. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

COMPONENTE CURRICULAR:

Processos socio territoriais contemporâneos

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

O território em perspectiva: natureza, apropriação e valorização do espaço. Produção do território e modalidades de apropriação. Especificidades e particularidades da formação territorial sob a condição periférica: Estado e processos de modernização, redes e formas de inserção na economia-mundo. Crise, acumulação espoliativa e reestruturações urbano-regionais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. VEIGA, José Eli (2015). **Para entender o desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Editora 34.
2. BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
3. MOURA, Clóvis. (Org.). **Os Quilombos na Dinâmica Social do Brasil.** Maceió: Edufal, 2001

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. ZIBECHI, R. **Territórios em resistência: cartografias políticas das periferias urbanas latino americanas.** Rio de Janeiro: Consequência, 2015.
2. SANTOS, H. C. de O. **Dinâmicas sociais e estratégias territoriais: a organização social Xukuru no processo da retomada.** Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia – UFPE, 2009.
3. SANTOS, A. B. **Colonização, Quilombos: modos e significações.** Brasília: INCTI, 2015.
4. CRUZ, V. do C. e OLIVEIRA, D. A. de (orgs). **Geografia e giro colonial: experiências, ideias e horizontes de renovação do pensamento crítico.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2017.
5. SAQUET, M. A. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial.** Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

COMPONENTE CURRICULAR:

Educação, Relações étnico-raciais, gênero e diversidade, Sexualidade e Educação Quilombola,

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Estudo das desigualdades étnico-raciais. Conceito de Educação das Relações Étnico-Raciais. Cultura afro-brasileira e cultura indígena. História e memória dos povos afro-brasileiros e indígenas. Historicidade das relações raciais no Brasil. Saberes nativos e africanidades. Políticas de ações afirmativas. Estudo das relações sociais de sexo/gênero na educação e no trabalho. Identidades e orientações sexuais. Corporeidade e alteridade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
2. QUIJANO, Anibal. **O que é essa tal de raça?** In: SANTOS, Renato E. dos. (Org.) *Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na geografia do Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 3 REGIS, Kátia Evangelista; NERIS.
3. CUNHA JUNIOR, Henrique. **Tecnologia Africana na Formação Brasileira**. Rio de Janeiro: CEAP, 2010. Disponível em https://cpvceasm.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/cadernotecnologiasafricanas_ceap_vf.pdf. Acesso em: 05 jul. 2024.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva Silva Câmara; RODRIGUES, Sávio José Dias. **O global e o local na construção de uma educação emancipatória para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira**. *Práxis Educacional*, [S.l.], v. 16, n. 39, p. 91-114, abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6361>. Acesso em: 05 jul. 2024. doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6361>.
2. VALENTIM, Silvani dos Santos; PAULA, Eliete Pereira de. **Educação Escolar Quilombola em Belo Horizonte**. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S.l.], v. 8, n. 19, p. 140-155, jun. 2016. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/29>. Acesso em: 05 jul. 2024.
3. LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Velodre (orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
4. JESUS; Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10ed. São Paulo: Editora Ática, 2014.
5. ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

COMPONENTE CURRICULAR:

Literatura Arte e Culturas Afro-brasileiras

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Estudo crítico sobre a constituição da literatura afro-brasileira e sua relação com outros fenômenos socioculturais que priorizam a problemática étnico-racial. Análise e discussão do alcance e dos limites da categoria "literatura afro-brasileira", considerando as noções de Autoria, de Decolonialidade, de Descolonização, de Subalternidades, do Pensamento Afrodiaspórico, do Lugar de Fala, do Feminismo Negro, da Apropriação Cultural e sua inserção no cânone literário. A proposta do curso abordará obras produzidas por escritores negros e escritoras negras, bem como as que problematizam a representação e o lugar social do negro no Brasil.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. EVARISTO, Conceição. Maria. In: EVARISTO, Conceição. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.
2. SILVA, Cidinha da. O dia em que William Bonner Chorou. In: SILVA, Cidinha da. *Sobre-viventes!* Rio de Janeiro: Pallas, 2016. (p. 21-22).

3. DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DALCASTAGNÉ, Regina; EBLE, Laeticia Jensen. Literatura e exclusão. Porto Alegre: Zouk, 2017. (p.195-216).

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
2. FANON, Frantz. **A mulher de cor e o branco**. In: FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
3. SOBRAL, Cristiane. **Não vou mais lavar os pratos**. Brasília: 2016. ACHUGAR, Hugo. Espaços incertos, efêmeros: reflexões de um planeta sem boca. In: ACCHUGAR, Hugo. Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
4. OYÊWÛMÍ, Oyèrónké. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021
5. DALCASTAGNÉ, Regina. **Entre silêncios e estereótipos**: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. In: DALCASTAGNÉ, Regina; EBLE, Laeticia Jensen. Literatura e exclusão. Porto Alegre: Zouk, 2017.

COMPONENTE CURRICULAR:

Educação Ambiental e Conhecimentos Tradicionais

CH: 60h

Créditos: 3.1.0

EMENTA:

Histórico, conceito, princípios e práticas da Educação Ambiental (E.A.). A questão ambiental e as conferências mundiais de meio ambiente. recursos naturais e a relação com os conhecimentos tradicionais existentes em seu território étnico-racial; Meio Ambiente e representação social. A utilização de produtos de origem quilombola que curam, alimentam e são fontes geradoras de renda; os conhecimentos tradicionais dos ancestrais negros e o conhecimento da herança genética da cor e suas implicações na saúde

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

1. MEDINA, N.M. e SANTOS, E. da C. **Educação Ambiental**: uma metodologia participativa de formação. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 231 p.
2. CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura e cultura**: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”, in: Cultura com Aspase outros ensaios. São Paulo, Cosac Naify, 2009.
3. LUZZI, Daniel. **Educação e meio ambiente**: uma relação intrínseca. São Paulo: Manole, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

1. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
2. VEIGA, José Eli da. **Meio Ambiente e Desenvolvimento**. 3. Ed. São Paulo: SENAC, 2009.
3. GOHN, Maria Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v. 1)
4. ULTRAMARI, Clovis; DUARTE, Fábio. **Desenvolvimento local e regional**. Curitiba: Inter Saberes, 2012.
5. DIEGUES, A. C. & ARRUDA, R. S. V. (ORG). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente. São Paulo: USP, 2001. 176p. (Série Biodiversidade, 4).

7 INFRAESTRUTURA FÍSICA E INSTALAÇÕES ACADÊMICAS

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 Licenciatura em Educação Escolar Quilombola 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 (PPGED).

No espaço do CCE, há cinco banheiros comuns e três banheiros para uso de cadeirantes; ampla área de estacionamento de carros, motos e bicicletário. Os espaços didáticos-pedagógicos contam com 13 salas de aula; 40 gabinetes coletivos para professores; uma sala de vídeo com 60 lugares; uma biblioteca setorial e uma central; um Laboratório de Informática da Graduação (LIG); uma Brinquedoteca (Espaço "Peter Pan") que funciona como laboratório com jogos, brinquedos, acervo de livros infantis e materiais lúdicos de uso permanente; um auditório denominado Salomé Cabral com 102 lugares; uma sala para coordenação do Estágio Supervisionado Obrigatório e de professores do quadro temporário; uma sala destinada para projetos diversos, conforme necessidades dos professores.

Ainda no *Campus* sede, o Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola da UFPI 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 Escolar Quilombola 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 Escolar Quilombola 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 Escolar Quilombola. 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 Escolar Quilombola do PARFOR/UFPI e os demais de outras Licenciaturas, uma vez que o projeto que se apresenta difere substancialmente dos que estão 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 primeiro semestre do ano de 2024.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos; CIPRIANO, André. **Quilombolas. Tradições e cultura da resistência**. São Paulo: Aori Comunicações, 2006

ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Cortez: 2011. p. 19-43.

ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: Papirus, 2016. p. 17-34. (Série Prática Pedagógica).

BOAKARI, M. Francis. **Comunidades negras rurais no Piauí: mapeamento e caracterização sociocultural**. Teresina: EDUFPI, 2005.

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.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. 23. ed. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BENISTE, J. **Dicionário Yorubá/Português**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

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-normapl.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/l13005.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_nornt_09_300609.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 1.383, de 31 de outubro de 2017. Aprova, em extrato, os indicadores do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação para os atos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento nas modalidades presencial e a distância do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.752**, de 09 de maio de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2016/decreto-8752-9-maio-2016-783036-publicacaooriginal-150293-pe.html>. Acesso em: 20 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/97**. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 1**, de 11 de fevereiro de 2009, estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017, institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMB RODE2017.pdf. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4**, de 17 de dezembro de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em 22.mar.2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Republicada em 15.04.2020.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 61, de 11 de novembro de 2011**. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência de recursos financeiros para a oferta de bolsas formação em cursos de educação profissional e tecnológica vinculados aos serviços nacionais de aprendizagem, no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), bem como para a execução e a prestação de contas desses recursos, a partir de 2011. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-ainformacao/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.

FAZENDA, Ivani. A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. *In: FAZENDA, Ivani (org.). Didática e interdisciplinaridade*. 3. ed. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-20.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. *In: FAZENDA, Ivani (org.). O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-32.

FERRO, Maria da Glória Duarte. Formação interdisciplinar de professores da educação básica: o projeto formativo do Parfor/UFPI em foco. *In: MOURA, João Benvindo de; FERRO, Maria da Glória Duarte; VIANA, Bartira Araújo da Silva (org.). Professores em formação: saberes e práticas - interdisciplinaridade em foco*. Teresina: EDUFPI, 2019. p. 99-122. (Coleção Professores em Formação).

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2014. (Leituras Filosóficas).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 17. ed. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1998.

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

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://erevista.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. O 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. O rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997b. p. 157-164.

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. *In: GIROUX, Henry A O rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997a. p. 194-212.

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.

GOMES, Ana Beatriz Sousa; LIMA, Solimar Oliveira Lima (Org). **Afircanidades e afrodescendência na produção de saberes da Universidade pública**: experiência da UFPI. – Teresina: EDUFPI, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In: KI-ZEBRO, Joseph (org). História geral da África*. São Paulo: Ática: UNESCO, 1982.

IPEA. **Educação escolar quilombola no censo da educação básica**. Texto para discussão. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In: PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um contexto*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOURA, Glória; SCIPIONI, Lamberto. **Festas dos quilombos**. – Brasília: editora Universidade de Brasília, 2012.

NASCIMENTO, Beatriz. **ÔRÍ**. Direção de Raquel Gerber. São Paulo: Angra Filmes, 1989

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

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Cosmovisão africana no Brasil: elementos para uma filosofia afrodescendente**. Fortaleza: LCR, 2003.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Cosmovisão africana no Brasil**. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2006.

OLIVEIRA, David Eduardo de. **Filosofia da ancestralidade**: corpo de mito na filosofia brasileira. Curitiba: Editora Gráfica Popular, 2007.

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.

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).

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.

SILVA. Ariosto Moura da. **Educação social e escolar, além da luta pela terra**: o Quilombo do Sitio Velho, Piauí. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA. Ariosto Moura da. **A Trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí**. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Piauí, 2006.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade** – ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2009.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Africanidades**: esclarecendo sentidos e definições. *Revista Espaço do professor*, Porto Alegre, n. 19, jan./mar. 2003.

SOMÉ, Sobonfu. **O espírito da intimidade** - ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar. São Paulo: Odysseus, 2009.

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.). *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.

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.

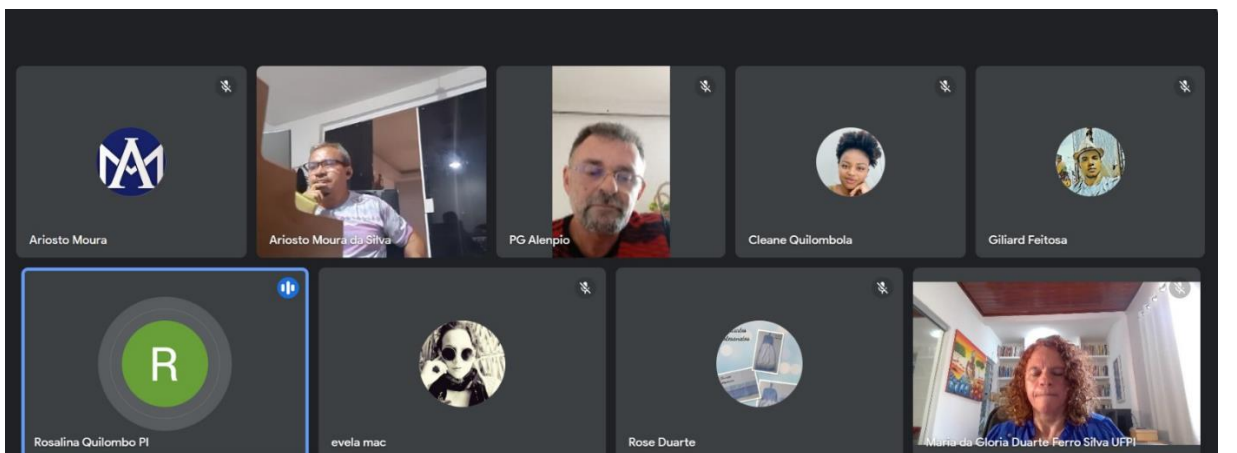
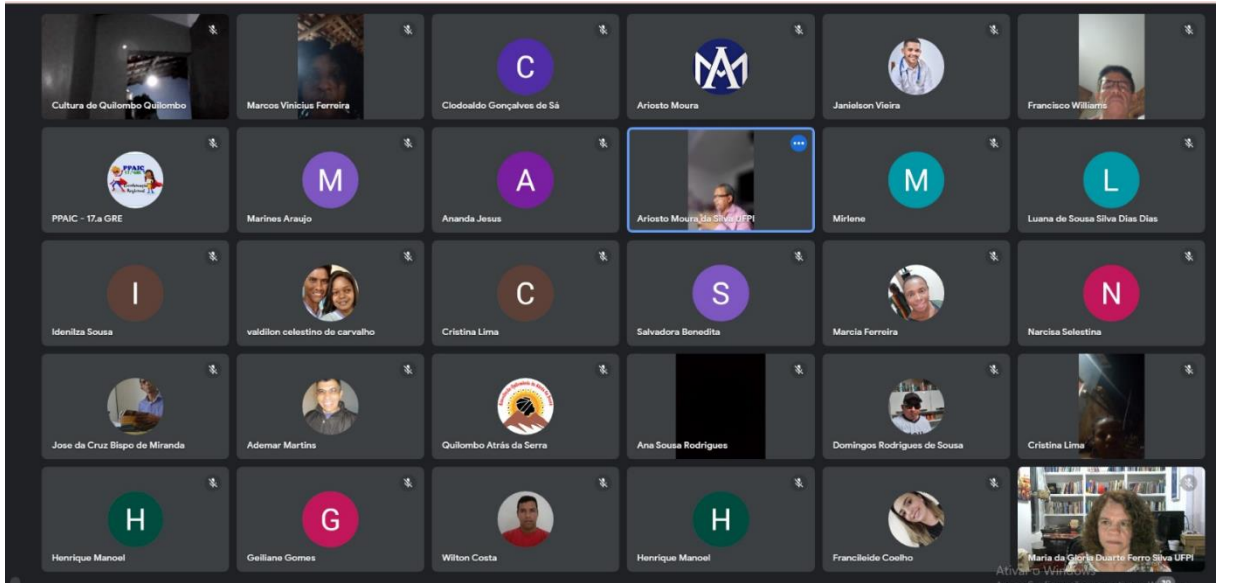
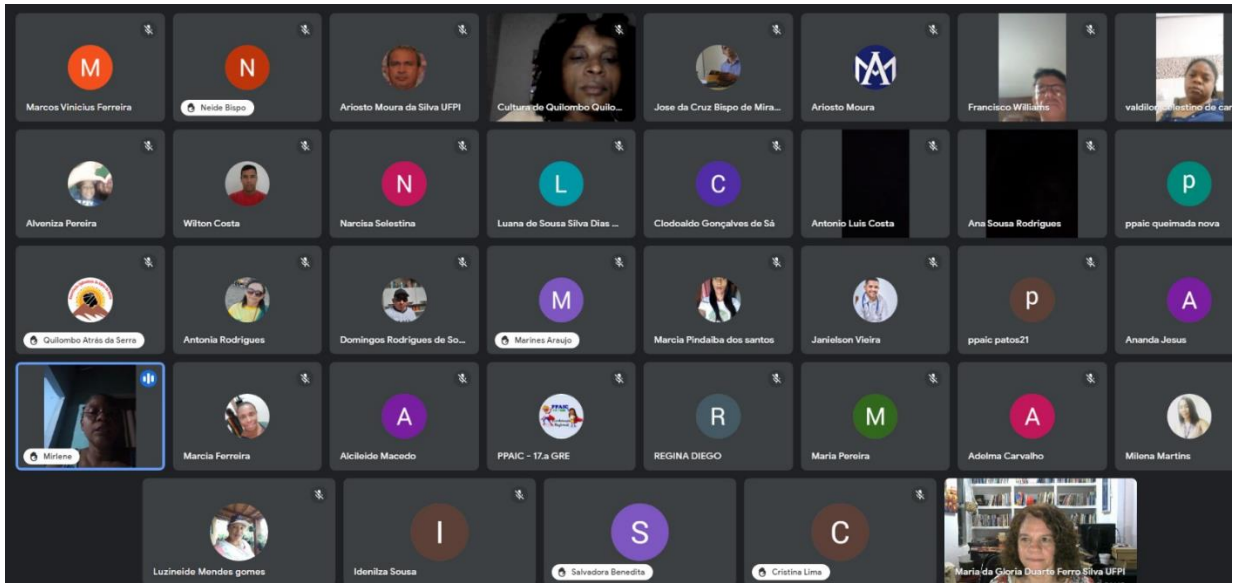
ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 61-83

APÊNDICES

**APÊNDICE A – Ato da Reitoria n.º 1922/23 de nomeação da comissão de elaboração do
PPC**

APÊNDICE B – Imagens das Rodas de Diálogo para a escuta qualificada dos participantes



**APÊNDICE C – Legislação que fundamenta a elaboração do Projeto Pedagógico do
Curso de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola**

	Legislação	Especificação
Federal	<u>Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.</u>	Institui o Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias.
	<u>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</u>	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
	<u>Decreto Legislativo nº 143, de 20 de junho de 2002.</u>	Aprova o texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre os povos indígenas e tribais em países independentes.
	<u>Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.</u>	Regulamenta as Leis nº10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
	<u>Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de junho de 2004.</u>	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.
	<u>Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.</u>	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.
	<u>Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.</u>	Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nº6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.
	<u>Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010.</u>	Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências.
	<u>Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.</u>	Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
	<u>Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.</u>	Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.
	<u>Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.</u>	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
	<u>Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014.</u>	Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
	<u>Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</u>	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024).
	<u>Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.</u>	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
<u>Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016.</u>	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. (Ficam revogados: Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010).	
<u>Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.</u>	Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e	

		Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
	<u>Portaria MEC nº 1.383, de 31 de outubro de 2017.</u>	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.
	<u>Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.</u>	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.
	<u>Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.</u>	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.
	<u>Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.</u>	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).
	<u>Parecer CNE/CEB nº 8/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020.</u>	Aprova as Diretrizes Nacionais Operacionais para a garantia da Qualidade das Escolas Quilombolas.
	<u>Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021.</u>	Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. (Revoga as Portarias CAPES nº 82, de 17 de abril de 2017 e nº 159, de 15 de agosto de 2017, que alterou a Portaria CAPES n. 82/2017).
	<u>Edital Conjunto nº 23, de 22 de setembro de 2023.</u>	Tem como objeto a seleção de propostas de Instituições de Ensino Superior (IES) para a oferta de 2.000 (duas mil) vagas para a formação de professores em Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena, Pedagogia Intercultural Indígena, 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), para a atuação nas redes públicas de educação básica e/ou nas redes comunitárias de formação por alternância.
UFPI	<u>Resolução CEPEX/UFPI nº 115, de 28 de junho de 2005.</u>	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.
	<u>Resolução CEPEX/UFPI n. 177, de 05 de novembro de 2012.</u>	Aprova a atualização das normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e dá outras providências.
	<u>Resolução CEPEX/UFPI nº 471, de 06 de setembro de 2016.</u>	Aprova ementa das disciplinas: Didática Geral, Avaliação da Aprendizagem e Libras.
	<u>Resolução CEPEX/UFPI nº 220, de 28 de setembro de 2016.</u>	Define as diretrizes curriculares para formação em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica na UFPI.
	<u>Portaria PREG/CAMEN/UFPI nº 330, de 22 de junho de 2017.</u>	Aprova as Diretrizes Gerais para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos Cursos de Graduação da UFPI.
	<u>Resolução CEPEX/UFPI nº 053, de 12 de abril de 2019.</u>	Regulamenta a inclusão das Atividades Curriculares de Extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI.
	<u>Resolução CEPEX/UFPI nº 076, de 20 de maio de 2019.</u>	Dispõe sobre o atendimento educacional a estudantes público-alvo da educação especial na UFPI.

	<u>Resolução CEPEX/UFPI nº 148, de 18 de outubro de 2019.</u>	Aprova alterações nas normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI, aprovadas através da Resolução nº 177/12-CEPEX, de 05/11/12.
	<u>Resolução CONSUN/UFPI nº 20, de 29 de junho de 2020.</u>	Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2024).

ANEXOS

**ANEXO A: PORTARIA Nº 1 / 2024 - CSPE/PREG (11.00.17.01.02.06) Nº do
Protocolo: 23111.028433/2024-18) nomeação da comissão de elaboração do PPC**

**ANEXO B: Manifestação de interesse das Comunidades Remanescentes de
Quilombo**

ANEXO C - Experiência da UFPI na realização de atividades acadêmicas ou de formação de Comunidades Remanescentes de Quilombo.

ANEXO D - Regulamento Estágio Curricular Supervisionado